

support of the educational process. Under the guidance and with the participation of I.P. Kolesnik it was developed four state industrial standards of higher education in the field of speech pathology "Oligophrenopedagogics", "Surdopedagogics", "Typhlopedagogics", "Logopedy", educational qualification as "Bachelor", "Specialist" and "Master". Noted that the highest peaks of I.P. Kolesnik reached due to the practical experience of a practitioner and organizer of the educational process of higher education, professional knowledge, personal tolerant traits.

Keywords: I.P. Kolesnik, the special education system, defectology, postgraduate education.

Стаття надійшла до редакції 30.01.2014 р.

Статтю прийнято до друку 20.02.2014 р.

УДК 376.32:316

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ З КОМПЛЕКСНИМИ ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ В УКРАЇНІ

Глушенко К.О.

кандидат педагогічних наук, доцент

Гладких Н.В.

спеціальна загальноосвітня школа «Надія» (м. Київ)

В останні роки відмічаються тенденції до збільшення числа дітей з комплексними порушеннями психофізичного розвитку. Проблеми раннього виявлення, психолого-педагогічної діагностики і корекції розвитку дітей даної групи залишаються одними з найменш розроблених як в теоретичному, так і в практичному плані. Розробки потребують шляхи та способи психолого-педагогічної підтримки дітей даної категорії, організації спеціального навчання, особливо на початковому періоді.

При розгляді проблеми комплексних психофізичних порушень важливим є врахування факту унікальності та своєрідності розвитку таких дітей, необхідність уваги до великої кількості проблем медичного, психологічного, освітнього і, як наслідок, соціального характеру, що виникають в процесі їх навчання і соціальної реабілітації.

Вирішення завдань корекції розвитку дітей з комплексними порушеннями потребує створення різноманітних програм, обґрунтування системи організації навчально-виховної роботи, розробки змісту, форм і методів, які мають відповідати рівню можливостей дитини. Більшість дітей з комплексними порушеннями розвитку не здатні засвоїти навчальний матеріал у строки, передбачені програмами для загальноосвітніх шкіл, у них виникають специфічні труднощі в процесі соціальної інтеграції. Через утруднення або взагалі неспроможність навчатися у спеціальних закладах для дітей за одним типом нозології діти даної категорії потребують навчання у спеціальних групах при дошкільних навчальних закладах та класах при спеціальних загальноосвітніх школах. Існує, крім того, окрема категорія дітей, особливості розвитку яких, зумовлені глибиною та складністю наявного у них комплексного порушення, вимагають організації індивідуального навчання. Через недоліки системи спеціальної освіти такі діти в більшості випадків позбавлені можливості оволодіти навичками, необхідними для самостійного життя в суспільстві.

Навчання дітей з комплексними порушеннями розвитку у різних типах навчальних закладів обумовило виникнення значних труднощів при визначенні змісту педагогічної роботи. На практиці методика навчання таких дітей орієнтується на провідне порушення і, як виявилось, не може забезпечити в достатній мірі всебічність і цілісність навчального впливу, що є необхідним при поєднанні множинних первинних порушень [5, с. 10].

Порушення розвитку можуть проявлятися різноманітними поєднаннями. Це можуть бути поєднання сенсорних, інтелектуальних, рухових, мовленнєвих і емоційних порушень, наприклад: поєднання порушення зору і слуху (сліпоглухота), зору і системного порушення мовлення, зору і розумової відсталості, порушення слуху і розумової відсталості, зору і опорно-рухового апарату.

Взагалі, Т.О. Басилова зазначає [1], що можна виділити більше двадцяти типів складних та множинних порушень, які можуть бути представлені поєднанням первинних сенсорних, рухових, мовленнєвих, емоційних порушень, а також поєднанням усіх цих порушень з розумовою відсталістю різного ступеня.

У дефектологічній практиці зустрічаються й діти з множинними порушеннями – розумовідсталі сліпоглухі, діти з порушеннями опорно-рухового апарату в поєднанні з порушеннями органів слуху або зору та ін.

Водночас у спеціальній літературі очевидно є неупорядкованість термінології, що використовується для позначення поєднання декількох порушень розвитку. Назріла необхідність визначення змісту та уточнення значення ряду термінів, які одночасно використовуються у сучасній спеціальній україномовній і російськомовній літературі. У працях вітчизняних дослідників ми зустрічаємо терміни: складний дефект, порушення складної структури; складні, множинні, комплексні та комбіновані порушення розвитку [4, с. 3].

Власне, дослідження проблематики навчання дітей з комплексними порушеннями почалося з вивчення

особливостей психічного розвитку окремих випадків поєднання сенсорних порушень. Спочатку в центрі уваги дослідників (І.О. Соколянський, О.І. Мещерякова, Р.О. Марєєва та ін.) опинилася сліпоглухота. Це порушення отримало назву «сліпоглухонімота», хоча мова йшла і про дітей з глухотою, сліпотою та нерозвиненим мовленням, і про дітей, які мали порушення слуху та зору, виражені меншою мірою.

Термін «складне порушення» отримав широке поширення в працях дослідників у 80-90 роки. М.Г.Блюміна [3] відносить до складних порушень тільки такі аномалії розвитку, при яких спостерігається два або більше первинних порушень, і кожне існує в цьому комплексі з характерними для нього вторинними відхиленнями, що ускладнюють загальну структуру порушення і затримують його компенсацію.

Термін «складні порушення розвитку» закріпився у російській спеціальній літературі. Вчені-дефектологи характеризують складне порушення як поєднання двох чи більше психофізичних порушень (зору, слуху, мовлення, розумової відсталості) в одній дитині, які в однаковій мірі визначають структуру нетипового розвитку і труднощі реалізації освітніх програм по відношенню до неї [10, с. 8].

На нашу думку, семантично термін «складне» порушення більше позначає глибину та тяжкість вади, а ніж поєднання декількох первинних порушень у його структурі.

Пізніше для позначення порушень слуху та зору Н.О. Александрова, Г.П. Бертинь, М.С. Певзнер, Р.О.Марєєва почали використовувати поняття «бісенсорні порушення» або «складні сенсорні порушення». Ми також зустрічаємо назви, у яких зазначено провідне порушення (тобто виражене в більшій мірі) із додаванням терміну «додаткові», «ускладнені» або «супутні порушення» («глухі діти з додатковими порушеннями», «сліпі діти з додатковими порушеннями»). Слід відзначити, що для української наукової мови термін «супутні» є більш слушним, проте він може бути використаний лише тоді, коли йдеться про інше порушення неглибокого ступеня, що має ускладнюючий характер. Використання ж таких словосполучень є недоречним по відношенню, наприклад, до глухої дитини з розумовою відсталістю, коли інтелектуальне порушення не може розглядатися як супутнє, а впливає на протікання розвитку дитини такою ж мірою, як і порушення слуху, якщо не більшою.

Тлумачення суті ускладненого порушення знаходимо у працях О.М. Мастюкової, М.В. Жигорєвої та ін. На їх думку, ускладнений дефект представляє наявність декількох (як правило, двох) первинних порушень, одне з яких визначає структуру порушення, оскільки обумовлює вторинні відхилення, а інше первинне порушення не призводить до виражених негативних наслідків і не має значного впливу на провідне. Прикладом ускладненого порушення може бути незначне зниження слуху у дитини з ДЦП.

У США використовують термін «multiple disability», що розглядається як наявність у дитини декількох психофізичних вад: розумової відсталості та сліпоти, розумової відсталості та порушень опорно-рухового апарату й інших поєднаних порушень. Саме такі комбінації, на думку американських спеціальних педагогів, є причинами особливих потреб, що не можуть бути враховані в рамках спеціальних освітніх програм, орієнтованих на одне порушення [12, с. 8]. При цьому зазначимо, що дослівний переклад використовуваного в англійській літературі терміна буде недоцільним, оскільки українською мовою він звучатиме «множинне порушення». Як ми знаємо, у вітчизняній спеціальній літературі він використовується на позначення трьох і більше порушень психофізичного розвитку, виражених різною мірою. Ще більшою помилкою, з точки зору наукової термінології, головними ознаками якої завжди були точність формулювання і грамотність, є калькуюча назва «мультидефект», що зустрічаємо у працях О. Смірної.

Власне, у зарубіжній, в першу чергу, англійській літературі, можна відмітити тенденцію до зміни термінології, пов'язаної з найменуванням психофізичних вад та порушень, на більш коректні висловлювання. Відзначається відхід від терміну «handicap» («дефект», «порушення») на користь терміну «disability», який можна перекласти як «неспроможність», або «відсутність можливості». Сьогодні все рідше використовуються терміни «handicapped children», «severely profoundly handicapped» для позначення дітей з поєднанням порушень сенсорного та інтелектуального розвитку, тяжких рухових розладів. Іноземна спеціальна педагогіка оперує термінами, аналоги яких важко підібрати в українській та російській мовах – «complex impairments» (комплексні порушення), «multiply impairments» (множинні порушення), «additional disabilities» (додаткові порушення) [11, с.238; 13]. Пряме значення слова «impairment» найближче до українського слова «ураження».

У наукових працях М.С. Певзнер, Г.П. Бертинь, В.М. Чулкова, Р.О. Марєєвої, О.А. Катаєвої, Т.О.Басилової можна зустріти термін «потрійний дефект», який позначає різноманітні поєднання порушень слуху, зору, інтелекту, мовлення, опорно-рухового апарату. Повертаючись до терміна «множинні порушення», зазначимо, що він також використовується в спеціальній педагогіці для визначення поєднання трьох і більше виражених порушень розвитку. Наприклад, О.І. Мещеряков користувався цим терміном по відношенню сліпоглухонімих дітей з розумовою відсталістю.

Нерідко зустрічається термін «порушення складної структури», переважно у літературі суміжних з корекційною педагогікою галузей. Проте, продовжуючи думки, висловлені у наших попередніх працях, підкреслимо його співзвучність з поняттям «складна структура аномального розвитку» Л.С. Виготського. Ним

Л.С.Виготський позначав системний характер будь-якого психофізичного порушення, своєрідність структури психічного розвитку дитини за умов виникнення одиначної вади. Звісно, ми не заперечуємо того факту, що для комплексних порушень розвитку характерним буде ускладнення складної структури дефекту через взаємовплив первинних порушень і вторинних відхилень, викликаних кожним з них.

На сьогодні для характеристики дітей, які мають декілька первинних порушень, все частіше використовують терміни «комплексні» або «комбіновані порушення» (Л.А. Головчиц, М.В. Жигорева, А.В.Короткова, І.В. Саломатіна).

Найбільш влучним терміном, який повністю визначає структуру порушення, на нашу думку, є термін «комплексні порушення розвитку». Оскільки і первинні дефекти у структурі цих порушень, і викликані ними вторинні відхилення, слід розглядати цілісно, у комплексі.

Грунтуючись на аналізі наукових досліджень з окресленої проблеми, М.В. Жигорева [5, с. 20] подає таке визначення: «До комплексних порушень відносяться такі, які представлені декількома первинними порушеннями, кожне з яких взяте окремо, визначає характер і структуру аномального розвитку. Всі порушення мають багатоаспектний вплив одне на одного і взаємопідсилюються. Як наслідок, негативний прояв таких дисфункцій є кількісно і якісно набагато грубішим, порівняно з простим додавання окремих порушень».

Отже, до комплексних порушень відносять поєднання двох або більше первинних психофізичних порушень, що в однаковій мірі визначають структуру аномального розвитку та труднощі соціальної адаптації дитини (Т.А. Басилова [1], Г.П. Бертинь [2], О.М. Мастюкова [7], М.С. Певзнер [8], Т.В. Розанова [9]). Ці порушення обумовлюють відхилення від нормального ходу розвитку та пов'язані з порушеннями різних систем, кожне з яких існує в даному комплексі з характерними для нього особливостями.

М.В. Жигорева відмічає, що комплексні порушення можуть мати додаткові, меншою мірою виражені відхилення, які ускладнюють структуру самого комплексного порушення. Тому, в силу більшої варіативності поєднань порушень, кожний випадок потребує індивідуального опису. Відповідно, вона визначає наступні основні групи дітей з комплексними порушеннями:

- діти зі складним порушенням, яке включає порушення двох сенсорних систем – зору та слуху;
- діти з порушеним слухом та зі зниженим інтелектом;
- діти з порушеннями зору та інтелекту;
- діти з порушеннями опорно-рухової системи та інтелекту;
- діти з комплексними порушеннями, які поєднують сенсорні, опорно-рухові, інтелектуальні і мовленнєві порушення.

Окрім того, серед дітей з комплексними порушеннями можемо виділити такі три категорії: комплексні порушення з двома вираженими вадами розвитку, ускладнені комплексні порушення, множинні комплексні порушення.

До однієї з найбільш складних категорій комплексних порушень розвитку, на нашу думку, відносяться діти з поєднанням порушень опорно-рухового апарату, інтелекту та зору, що потребує диференційованого підходу до їх психолого-педагогічної корекції.

Навчання, побудоване за програмами, які розраховані на корекцію розвитку дітей, які мають порушення опорно-рухового апарату, або розумову відсталість, чи лише порушення зорового аналізатору, є недостатньо ефективним, оскільки діти відрізняються за рівнем розвитку й мають відмінні темпи розвитку в процесі корекційної взаємодії.

У структурі цих порушень можна виокремити такі первинні і вторинні відхилення:

- *Порушення опорно-рухового апарату* призводить до недорозвитку дрібної і загальної моторики (недостатній або відсутній контроль з боку нервової системи за довільними рухами).
- *Порушення зору* призводить до порушення просторового орієнтування, порушення зорово-моторної координації, не може забезпечити дитині необхідний контроль за рухами.
- *Розумова відсталість* викликає такі вторинні відхилення, як недосконалість і недорозвиненість основних видів діяльності мозку – аналіз та синтез подразнень і замикання на основі цього тимчасових зв'язків, утворення яких, на думку І.П. Павлов, є не що інше, як формування знань, умінь і навичок.

Кожний з трьох первинних дефектів в свою чергу ускладнює вторинні відхилення інших. Так до дизонтогенезу функцій рук у дитини, окрім порушення опорно-рухового апарату, призводить легка розумова відсталість, що в свою чергу відбиваються на порушенні вищих психічних функцій, які проявляються в дезорганізації процесів відображення і регуляції моторної діяльності. Порушення зору відображається на недорозвитку дрібної моторики, хапального рефлексу, оскільки спостерігається менше зорових стимулів, які б підштовхували дитину до дії. Кожен з цих первинних дефектів накладає відбиток на інший, ускладнюючи його і сповільнюючи розвиток дитини.

Діагностика комплексних порушень надзвичайно ускладнена, оскільки вони можуть проявлятися в

сенсорній, руховій, мовленнєвій, пізнавальній сферах дитини. Знання причин виникнення комплексних порушень розвитку дає можливість спеціалісту найбільш вірно розкрити структуру дефекту, правильно діагностувати порушення і виявити особливості розвитку дитини.

Клінічні та нейропсихологічні дослідження (Г.П. Бертинь [2], М.Г. Блюміна [3], О.М. Мастюкова [7]) показали, що комплексні порушення можуть бути викликані однією або декількома причинами, досить різноманітними за своїм походженням – поєднання екзогенних та ендогенних факторів.

Нині в Україні навчанням та вихованням дітей з комплексними порушеннями розвитку займаються не так багато закладів.

У навчально-реабілітаційному центрі «Левеня» (м. Львів) займаються розробкою основ структурно-функціональної моделі комплексної психолого-педагогічної, медичної, соціальної реабілітації дітей з полісенсорними порушеннями та глибокими порушеннями зору, починаючи з раннього віку, Створили українську модель навчання та реабілітації сліпоглухих та українську модель комплексної ранньої допомоги дітям з глибокими порушеннями зору та їх сім'ям.

Спеціальна загальноосвітня школа «Надія» (м. Київ) здійснює навчання та виховання учнів з комплексними психофізіологічними порушеннями. Школа «Надія» була створена для дітей з важкими соматичними та психофізичними вадами. Для кожного учня школи складається індивідуальна програма на основі психофізичних особливостей дитини, відповідно до експериментального навчального плану, згідно програми, встановленої Київською ПМПК при головному управлінні освіти і науки м. Києва.

Система навчання та супроводу дітей з комплексними порушеннями розвитку знаходиться на стадії становлення. Нами були виділені наступні чинники, які обумовлюють труднощі організації корекційно-виховної роботи з дітьми з комплексними порушеннями розвитку:

1) Відсутність нормативно-правової бази, яка мала б створити чіткі рамки регулювання процесу організації надання освітніх та інших послуг дітям з комплексними порушеннями розвитку та їх сім'ям.

2) Відсутність на державному рівні єдиної системи ранньої допомоги таким дітям, наслідком чого стає поява та ускладнення вторинних порушень, труднощі компенсації порушених функцій дитини.

3) Необхідність розробки змісту навчання дітей з комплексними порушеннями розвитку. Наразі Міністерством освіти і науки України затверджені навчальні програми для дітей з порушеннями психофізичного розвитку, які орієнтуються на одне провідне (первинне) порушення, проте використання цих програм в роботі з дітьми, які мають поєднання декількох первинних порушень, не забезпечують в повній мірі ефективність корекційного впливу. Існуючі програмні та методичні розробки для дітей з комплексними порушеннями носять рекомендаційний характер і нормативно не затверджені. Єдиними програмами, які затверджені Міністерством освіти і науки, є «Програма для 1–4 спеціальних класів загальноосвітніх навчальних закладів I ступеня для дітей сліпих та зі зниженим зором зі складними вадами розвитку» та «Методичний посібник з музикотерапії для дітей дошкільного віку зі складними порушеннями психофізичного розвитку».

4) Категорія дітей з комплексними порушеннями надзвичайно різноманітна за структурою порушень та характером їх проявів, в зв'язку з цим дуже складно сформулювати єдині підходи до навчання та розвитку таких дітей.

5) Необхідність розробки діагностичних методик та методичного забезпечення з урахуванням індивідуальних особливостей і компенсаторних можливостей дитини.

6) Необхідність впровадження комплексного підходу до навчання та розвитку, систематичної корекційної роботи на всіх етапах розвитку дитини зусиллями різних спеціалістів.

Отже, як бачимо, питання навчання та виховання дітей з комплексними порушеннями розвитку досі залишаються дискусійними і потребують ґрунтовного дослідження. Разом з тим, існує практична потреба у вивченні і визначенні навчальних можливостей дітей з комплексними порушеннями розвитку, у розробці заходів, спрямованих на їх соціалізацію. Особливої уваги потребує категорія дітей з множинними комплексними порушеннями розвитку, які мають поєднані сенсорні, опорно-рухові, інтелектуальні та мовленнєві порушення.

Література

1. **Басилова Т.А.** Воспитание и обучение детей дошкольного возраста со сложными и множественными нарушениями. Специальная дошкольная педагогика: учеб. Пособие / под. ред. Е.А. Стребелевой. – М., 2001. – с. 278-299. 2. **Бертинь Г.П.** Клинико-генеалогическое и психолого-педагогическое изучение лиц со сложным дефектом. Дифференцированный подход при обучении и воспитании слепоглухих детей / Г.П. Бертинь. – М., 1990 – с.17-18. 3. **Блюміна М.Г.** Распространенность, этиология и некоторые особенности клинических проявлений сложных дефектов / М.Г. Блюміна // Дефектология. – 1989. – №3. – с.3-10. 4. **Головчиц Л.А.** До проблеми термінології: «складні, множинні, комплексні...» порушення розвитку / Л.А.Головчиц // Дефектологія. Науково-методичний журнал. – 2011. - №3. – с. 3-11. 5. **Жигорева М.В.** Дети с комплексными нарушениями в развитии: педагогическая помощь: учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений [Текст] / М.В. Жигорева. – М.: Академия, 2006. - 240 с. 6. **Лубовский В.И.** Психологические проблемы диагностики аномального развития детей / В.И. Лубовский – М., 1989 – С. 104. 7. **Мастюкова Е. М.** Интеллектуальные нарушения при детском церебральном параличе /

Е.М. Мاستюкова //Дефектология. — 1984. — № 3 - с.39. **8. Певзнер М. С., Молчановская И. В., Давыдов Н.П.** Клинико-психологопедагогическая характеристика умственно отсталых учащихся с глубокими поражениями зрения / М.С. Певзнер //Дефектология. — 1983. — № 6 – с. 34. **9. Розанова Т.В.** Методы психолого-педагогического изучения глухих детей со сложным дефектом / Т.В. Розанова // Дефектология. – 1992. – №2-3. – С. 5-11. **10. Чулков В. Н.** Развитие и образование детей со сложными нарушениями развития // Специальная педагогика / под ред. Н.М.Назаровой. — М., 2001. — С. 333. **11. Dunlap W. A** Functional Classification System for the Deaf-Blind// American Annals of the Deaf, 1985. – Vol. 130, № 3. P. 236–243. **12. Van Dijk J. P. M., Carlin R., Janssen M.** Stereotyped behavior in rubella-deaf and deafblind people // Deaf-blind education. 1989. № 3. P. 8–10. **13. Severe and Multiple disabilities -Education of Individuals with Multiple Disabilities - Definition and Types of Severe and Multiple Disabilities, MARTHA E. SNELL, StateUniversity.com**

References

1. Basilova T.A. Vospitanie i obuchenie detey doskolnogo vozrasta so slozhnyimi i mnozhestvennyimi narusheniyami. Spetsialnaya doskolnaya pedagogika: ucheb. Posobie / pod. red. E.A. Strebelevoy. – М., 2001. – s. 278-299. **2. Bertyin G.P.** Kliniko — genealogicheskoe i psihologo — pedagogicheskoe izuchenie lits so slozhnyim defektom. Differentsirovannyiy podhod pri obuchenii i vospitanii slepogluhih detey / G.P. Bertyin. — М.,1990 – s.17-18. **3. Blyumina M.G.** Rasprostronnost, etiologiya i nekotorye osobennosti klinicheskikh proyavleniy slozhnykh defektov / M.G. Blyumina // Defektologiya. – 1989. - №3. – s.3-10. **4. Golovchits L.A.** Do problemi terminologii: «skladni, mnozhinni, kompleksni...» porushennya rozvitku / L.A Golovchits // Defektologiya. Naukovo-metodichnyi zhurnal. – 2011. - №3. – s. 3-11. **5. Zhigoreva M.V.** Deti s kompleksnimi narusheniyami v razvitii: pedagogicheskaya pomoshch: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. Zavedeniy [Tekst] / M.V. Zhigoreva. – М.: Akademiya, 2006. - 240 s. **6. Lubovskiy V.I.** Psihologicheskie problemy diagnostiki anomalnogo razvitiya detey / V.I. Lubovskiy - М., 1989 – С. 104. **7. Mastyukova E. M.** Intellektualnye narusheniya pri detskom tsebrebralnom paraliche / E.M. Mastyukova //Defektologiya. — 1984. — № 3 - с.39. **8. Pevzner M. S., Molchanovskaya I. V., Davydov N.P.** Kliniko-psihologopedagogicheskaya harakteristika umstvenno otstalyykh uchashchihsya s glubokimi porazheniyami zreniya / M.S. Pevzner //Defektologiya. — 1983. — № 6 – с. 34. **9. Rozanova T.V.** Metody psihologo-pedagogicheskogo izucheniya gluhih detey so slozhnyim defektom / T.V. Rozanova // Defektologiya. – 1992. -№2-3. – С. 5-11. **10. Chulkov V. N.** Razvitie i obrazovanie detey so slozhnyimi narusheniyami razvitiya // Spetsialnaya pedagogika / pod red. N.M.Nazarovoy. — М., 2001. — С. 333. **11. Dunlap W. A.** Functional Classification System for the Deaf-Blind// American Annals of the Deaf, 1985. – Vol. 130, № 3. P. 236–243. **12. Van Dijk J. P. M., Carlin R, Janssen M.** Stereotyped behavior in rubella-deaf and deafblind people // Deaf-blind education. 1989. № 3. P. 8–10. **13. Severe and Multiple Disabilities - Education of individuals With Multiple Disabilities - Definition and Types of Severe and Multiple Disabilities, MARTHA E. SNELL, StateUniversity.com**

Глушенко К.О., Гладких Н.В. Актуальні проблеми навчання і виховання дітей з комплексними порушеннями в Україні

У статті розглядаються нагальні проблеми організації послуг корекційного навчання і виховання для дітей з комплексними порушеннями розвитку в умовах сучасної України. Розглянуто етіологію сучасної термінології, яка використовується у вітчизняній та зарубіжній спеціальній літературі для позначення даного типу порушень психофізичного розвитку, здійснено її аналіз з точки зору доцільності використання кожного терміну – складні дефекти, комбіновані порушення, комплексні порушення розвитку, множинні та супутні дефекти. Обґрунтовано надання переваги терміну «комплексні порушення». На підставі аналізу особливостей психофізичного розвитку дітей з комплексними та множинними порушеннями автори доводять, що навчальні програми, затверджені Міністерством освіти і науки, що були розроблені для дітей з різними окремими нозологіями, не можуть забезпечити належну ефективність навчання і виховання дітей з комплексними порушеннями. Визначено фактори, які обумовлюють труднощі організації корекційного супроводу дітей з комплексними порушеннями розвитку та причини невідповідності спеціалістів надати їм кваліфіковану педагогічну допомогу. Основними серед них є: відсутність нормативно-правової бази, яка б регулювала надання освітніх послуг таким дітям; відсутність єдиної системи раннього супроводу дітей з порушеннями психофізичного розвитку, необхідність розробки змісту навчання дітей з комплексними порушеннями розвитку. Наголошено на необхідності здійснення практичних досліджень у сфері навчання та виховання дітей з комплексними порушеннями розвитку.

Ключові слова: комплексні порушення розвитку, множинні порушення, ускладнене порушення, етіологія та причини порушень розвитку.

Глушенко Е.А., Гладких Н.В. Актуальные проблемы обучения и воспитания детей с комплексными нарушениями в Украине

В статье рассматриваются насущные проблемы организации услуг коррекционного обучения и воспитания детей с комплексными нарушениями развития в условиях современной Украины. Рассматривается этиология современной терминологии, используемой в отечественной и зарубежной специальной литературе для обозначения данной типа нарушений психофизического развития; осуществлен ее анализ с точки зрения целесообразности использования каждого термина – сложные дефекты, комбинированные нарушения, комплексные нарушения развития, множественные и сопутствующие нарушения. Обосновано предоставление предпочтения термину «комплексные нарушения развития». Определены основные группы детей в зависимости от структуры нарушения». На основании анализа особенностей психофизического развития детей с комплексными и множественными нарушениями авторами доказывается, что учебные программы, разработанные и утвержденные Министерством науки и образования для детей с различными отдельными нозологиями инвалидности, не могут обеспечить эффективность обучения и воспитания детей с комплексными нарушениями. Определены факторы, обуславливающие трудности организации коррекционного сопровождения детей с комплексными нарушениями развития и причины неготовности педагогов предоставить им квалифицированную

педагогическую помощь. Основными среди них являются: отсутствие нормативно-правовой базы, которая бы регулировала предоставление образовательных услуг таким детям; отсутствие единой системы раннего сопровождения для детей с нарушениями психофизического развития, необходимость разработки содержания обучения детей с комплексными нарушениями развития. Указывается необходимость проведения практических исследований в области обучения и воспитания детей с комплексными нарушениями развития.

Ключевые слова: комплексные нарушения развития, множественные нарушения, осложненный дефект, этиология и причины нарушений развития.

Glushenko K.O., Gladkih N.V. Urgent problems of education and upbringing of children with multiple disabilities in Ukraine

The article considers the urgent issues of special education and upbringing of children with multiple disabilities. It also contains analysis of terminology used in the modern-day domestic and foreign specialised literature to refer children having more than one developmental impairment. It explains the difference in such concepts and titles as multiple disabilities, complex disabilities, and additional impairments. The authors prove that traditional educational programs, designed and approved for children with single sensor or motor disabilities do not insure effectiveness of the educational process for children with several combined impairments. It gives definition to the factors causing difficulties in provision of correctional educational support for children with multiple disabilities and the reasons why special educators are not able to provide them with qualified assistance. Among them are the following: insufficiency of legal background, regulating provision of educational services for children with multiple disabilities, lack of the integral system for early intervention services, necessity to develop and elaborate the content of educational services for children with multiple disabilities. The necessity to implement practical researches in the field of education of children with multiple disabilities is underlined.

Key words: multiple disabilities, complex disabilities, etiology and causes of disabilities, multiple handicapped children.

Стаття надійшла до редакції 13.03.2014
Статтю прийнято до друку 20.03.2014
Рецензент: д.психол. н., проф. Синьова Є.П.

УДК 376: 37.018.262

СИСТЕМА РОБОТИ ПЕДАГОГА З БАТЬКАМИ В УМОВАХ ОСВІТНЬОЇ ІНТЕГРАЦІЇ

Гноєвська О.Ю.

Інноваційні процеси розвиваються дуже стрімко, потреба педагогів в нових знаннях, підвищенні кваліфікації росте разом з ними. Інноваційна діяльність педагога стає одним із стратегічних напрямів в освіті та роботи сучасного навчального закладу в режимі стійкого розвитку, оскільки в цій діяльності викристалізуються ті напрями, які визначають обличчя сучасної освіти.

Підвищення кваліфікації сприяє вдосконаленню і росту професійної майстерності педагогів. Педагогічна діяльність – це завжди пошук нових форм, методів, засобів, технологій, незалежно від того, як називається цей процес, він нескінченний і системою освіти завжди затребуваний.

Освітня інтеграція передбачає не лише активне включення і участь дітей, підлітків з особливостями розвитку в освітньому процесі дошкільної установи, школи, але більшою мірою перебудову усього процесу освіти як системи забезпечення освітніх потреб усіх дітей. З початку 90-х років ХХ ст. деякі освітні установи в Україні розпочали роботу в режимі інтеграції, проте системного впровадження інтегрованої освіти не сталося до теперішнього часу.

Освітня інтеграція, за визначенням В.І. Бондаря, – це процес і результат включення дітей з особливостями психофізичного розвитку та дітей, які не мають таких порушень до навчання в одному класі загальноосвітньої школи. Відповідно до потреб і можливості кожної дитини учитель такого класу за участі другого фахівця (корекційного педагога) забезпечує гарантовану підтримку тих, хто цього потребує, здійснює особистісно-орієнтований підхід до організації їхньої навчальної діяльності. В основі такого навчання лежать принципи, які виключають будь-яку дискримінацію дітей, забезпечують однакове ставлення до всіх людей, створюють спеціальні умови для дітей, що мають особливі освітні потреби. Ці принципи спрямовані на підтримку таких дітей у навчанні і досягненні успіху, що дасть їм шанси і можливість для кращого життя. Інтеграція дітей в школи за місцем їх проживання – процес розвитку загальної освіти, який передбачає доступність навчання для всіх, у т.ч. й дітей з особливими освітніми потребами [2].

Діти з особливостями розвитку живуть і розвиваються в контексті сім'ї, де любі події, які виникають з одним членом сім'ї неодмінно торкаються всіх. Сімейні взаємовідносини можна трактувати в системі чотирьох понять: підсистеми, згуртованість, адаптація, комунікація.

Всередині кожної сім'ї виділяють чотири підсистеми: