

ОСВІТНЬО-ІНТЕГРАЦІЙНІ МОЖЛИВОСТІ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

В статті досліджується проблема включення розумово відсталих дітей в середовище загальноосвітньої школи з інклюзивною формою навчання. Її сутність полягає у наданні рівних соціально-психологічних можливостей спільного навчання такої нозології дітей із дітьми з нормотиповим розвитком. У статті акцентується увага на тому, що освітня інтеграція в цілому і інклюзивна форма навчання учнів з розумово відсталістю не мають науково-методичного обґрунтування і тому потребують спеціального комплексного багатомірного дослідження та з'ясування наявності психолого-педагогічних умов реалізації нової інклюзивної парадигми.

За результатами здійсненого автором теоретико-методологічного аналізу у статті представлено думку вчених-олігофренопедагогів про особливості процесу корекційного навчання та виховання розумово відсталих дітей. У якості головного аргументу ефективної реалізації інклюзії дітей з інтелектуальними порушеннями є модифікація методів, методик та прийомів і принципів спеціальної дидактики в освітньо-інтеграційному процесі спеціальної дидактики. Окрім того, виявлені труднощі у корекційному вихованні розумово відсталих дітей, які виникли внаслідок невідповідності стилів виховних процесів у спеціальній та масовій школі. Визначено, що у сучасному інклюзивному процесі не враховані особливості перебігу психічних, зокрема пізнавальних процесів при розумовій відсталості, специфіка формування мовлення, спілкування та діяльності.

Зроблено висновок про необхідність пошуку інноваційних методик включення розумово відсталих дітей в інклюзивний клас, створенні в ньому сприятливої психологічної атмосфери, позитивної комунікації між дітьми, актуалізації та оптимізації (перенесенні способів і засобів) корекційної роботи під час навчання розумово відсталих у масовій школі.

Ключові слова: розумово відсталі діти, інклюзивна форма навчання, корекційна робота, труднощі освітньої інтеграції, спеціальні умови, оптимізація та модифікація методик.

Серед основних напрямів реформування системи освіти нашої країни державою поставлене завдання забезпечити реальне інклюзивне навчання дітей з особливими освітніми потребами, хоча вже у самому формуванні цієї позиції наявна суперечливість: якщо діти мають особливі освітні потреби, то їм потрібні особливі (ексклюзивні) освітні послуги, особливі умови (зміст, форми, методи, засоби) навчання, а не звичайні - інклюзивні. На пошук позитивних шляхів вирішення цього протиріччя мають бути спрямовані наукові дослідження і практична діяльність освітніх установ, щоб дійсно забезпечити реалізацію права кожної дитини на якісну освіту, тобто: на сформованість таких компетентностей (знань, умінь, особистісних якостей), які необхідні для успішної соціалізації особистості (в різних сферах - діяльності, суспільної поведінки, спілкування, самопізнання та самовдосконалення), з оптимістичним урахуванням її реальних можливостей, зумовлених біологічно; на виховання характеру і розвиток здібностей дитини; і на збереження і примноження її соматичного і психічного здоров'я в сукупності рухово-фізичних функцій, фізіологічного стану організму, сенсорних, мнемічних, мисленнєво-мовленнєвих, емоційно-вольових, регуляторно-мотиваційних функцій[8].

Аналіз окремих наукових праць виявив наявність критичного погляду на доречність та ефективність інклюзивного процесу. Так, багатьох вчених, серед яких є Віт. Бондар, С. Миронова, Л.Руденко, М. Шеремет, Д. Шульженко стурбовані спекулятивним та агресивним підхід до нівелювання ролі та корекційного значення спеціальних установ для дітей з порушеннями і викривлене трактування принципів спеціальної дидактики та виховання. Окремо зазначимо, що створення та впровадження спеціальних методик, корекційних технологій довели в теорії і практиці допомогли розумово відсталим, дітям з мовленнєвими, кінестетичними, сенсорними та аутистичними порушеннями свою винятковість і ефективність[4].

ІНКЛЮЗИВНА ПЕДАГОГІКА - галузь педагогічної науки, що розкриває загальні та конкретні залежності між причинами виникнення порушень у розвитку й поведінці дітей, їх наслідками, способами запобігання, переважно зосереджує увагу на кризових явищах порушень як у нормі, так і при патології, пояснює, чому вони виникають, указує шлях і засоби їх попередження. Інклюзивна педагогіка обґрунтовує основні теоретичні положення, необхідні для розуміння сутності, змісту, структури й організації складного процесу спільного навчання дітей із різними пізнавальними здібностями та практичні питання корекційної роботи в умовах інклюзії. Ключовими питаннями інклюзивної педагогіки є такі: для яких категорій дітей з особливостями розвитку інклюзивне навчання найбільш доступне і сприятливе? Які найоптимальніші організаційні форми якісного навчання учнів з різними здібностями (інтегрована, інклюзивна, інтернатна)? Яким має бути зміст освіти, які варіанти навчання й можливості переходу від

одного варіанта до іншого? У якому віці доцільно включати дітей до загальноосвітньої школи? Які специфічні (стать, вік, соціальний статус) та індивідуальні (своєрідність вищої нервової діяльності, темперамент, характеру, рівень сприймання, запам'ятовування, працездатності, рівень емоційно-вольової сфери та ін.) особливості інтеграції учнів із різними здібностями й можливі способи та засоби запобігання проблем і труднощів їх включення в загальноосвітній простір? Ці та інші питання інклюзивної педагогіки перебувають у стадії вивчення[2].

ІНКЛЮЗИВНЕ НАВЧАННЯ - процес і результат включення (об'єднання) дітей з особливостями психофізичного розвитку та дітей, які не мають таких порушень, до навчання в одному класі загальноосвітньої школи. Відповідно до потреб і можливостей кожної дитини учитель інклюзивного класу за участі другого фахівця (корекційного педагога) забезпечує гарантовану підтримку тих, хто цього потребує, здійснює особистісно орієнтований підхід до організації їхньої навчальної діяльності. Важливою передумовою якісної освіти в інклюзивному навчанні є пристосування школи (адміністрації, учителів, більшості учнів) до потреб і можливостей кожної особистості, створення умов психологічного комфорту в новому середовищі. Кінцевою метою інклюзивного навчання є підготовка осіб із порушеннями в розвитку до умов і сталю життя суспільства, в якому вони живуть. За наявності в школі великої кількості інклюзивного навчання вводяться додаткові ставки логопеда, психолога, соціального педагога. Рішення про форму навчання (інтегровану чи інклюзивну) адміністрація приймає індивідуально з урахуванням складності порушення в розвитку, наявного в закладі навчального середовища, яке мінімально обмежує дітей і максимально задовольняє особливі освітні потреби[2].

Сучасний етап реформ в освіті характеризується низкою інновацій що стосуються освіти дітей та підлітків із психофізичними порушеннями. 26 жовтня 2016 Кабінет міністрів своєю Постановою розформовує систему закладів для дітей із затримкою психічного розвитку з подальшим переведення їх до інклюзивних (загальноосвітніх шкіл) і спільного навчання з учнями нормотипового розвитку. Громадськість радо зустріла такий важливий крок до соціалізації дітей із ЗПР в рамках масової школи з інклюзивною формою навчання.

Із спеціальної літератури відомо, що затримка психічного розвитку, як поняття залишилася в дослідженнях 35-40 річної історії корекційної педагогіки та спеціальної психології. Типологія дітей визначалася чотирма формами затримки (за К.С. Лебединською) і вважалася тимчасовим порушенням пізнавальної діяльності, мовлення, комунікації, вольової регуляції, поведінки (Т. Власова, В.Лубовський, К. Ульяновка). Таким чином, мова йшла про дітей із незначними, легкими і тимчасовими порушеннями, які долаються внаслідок інтенсивної психолого-педагогічної корекції. Вважається, що дитина може без проблем у 5 класі перейти до навчання у масовій школі. Світова практика і Міжнародна класифікація хвороб у перегляді взагалі не внесла до хвороб «затримку психічного розвитку» і такої нозології дітей у практиці корекційної допомоги не існує. Всі діти навчаються в загальноосвітніх закладах. Тому зрозумілим є крок нашої держави до єдиного розуміння категорій дітей з порушеннями серед яких не має дітей із затримкою психічного розвитку.

Що стосується нозології «розумово відсталі діти», то вона визначена в МКХ – 10 під шифрами 0.70—0.79. Розумова відсталість має чотири ступеня – легкий, помірний, важкий і глибокий, два типи дизонтогенезу – недорозвинений (олігофренія) і ушкоджений (дитяча деменція).

Розумова відсталість - це стійке порушення пізнавальної діяльності, внаслідок органічного ураження кори головного мозку. Дане поняття об'єднує численні і різноманітні форми патології, що характеризуються недорозвиненням когнітивної сфери, вищих психічних процесів, що розрізняються за етіологією, локалізацією, патогенезу, клінічних проявів, часу виникнення і особливостям течії.

Для розумової відсталості характерна більш-менш рівномірна недостатність як передумов інтелекту (увага, пам'ять), так і його вищих функцій (здатність до зіставленням, узагальнень, аналізу і синтезу, здатність до творчого, оригінального й абстрактного мислення, до самостійних суджень і умовиводів).

Серед наукових досліджень в області спеціальної психології прийнято застосовувати метод порівняльного аналізу з метою виявлення відмінностей між нормою і патологією розвитку. Особливо важливим є порівняння між нормою, затримкою і порушеннями розумового розвитку у дітей. Це дає змогу виявити показники онтогенезу та параметри дизонтогенезу у досліджуваних. Так, українським вченим М.В. Рождественською були виявлені показники недорозвиненого та ушкодженого типів дизонтогенезу розумово відсталих та дітей із затримкою психічного розвитку. Автор дійшла до висновку,

що діти із ЗПР мали лексичні порушення, в результаті чого не розуміли смислового відтінку слів, у них виявлено порушення граматичної побудови мовлення, недорозвинений фонематичний слух, семантичні порушення. Разом з тим процеси пам'яті, запас понять і уявлень, життєвська-практична освіченість і інші прояви психіки кращі ніж у розумово відсталих учнів[5].

Таким чином, стає зрозумілим, що інклюзія дітей із ЗПР на відміну від розумово відсталих учнів є адекватним і ефективним напрямом освітньої інтеграції в масову школу.

Що стосується категорії розумово відсталих дітей, то постає проблема науково-практичного обґрунтування можливостей їхнього навчання разом із здоровими дітьми. Аналіз спеціальної психолого-педагогічної літератури показав, що українська наука яка досліджує питання освітньої інтеграції має потужну методологію для розуміння та створення оптимального процесу включення розумово відсталого учня в інклюзивне середовище загальноосвітньої школи. Зупинимося на особливостях навчання дітей такої нозології в умовах спеціального навчання.

Доктор педагогічних наук, академік АПН України Іван Дмитрович Бех вважає, що «створення особистісно-розвивального середовища є провідним напрямом пошуку нових виховних технологій, які ґрунтуються на використанні певних механізмів побудови такого середовища. До цих механізмів належать: 1) соціальне, духовне і предметне збагачення спільної діяльності; 2) формування духовної культури дитячої спільноти; 3) інтенсифікація розумових, емоційних і поведінкових компонентів спільної діяльності; 4) функціональне включення педагогів у спільну діяльність; 5) демократичне втілення організаційного порядку; 6) загальна просторова організація колективних дій» [1, с.27-28].

Вчений, який майже все своє життя присвятив питанням виховання особистості зазначає, що «соціальні дії завжди ґрунтуються на відповідних суспільних нормах і вимогах, на які має орієнтуватись індивід у своїй життєдіяльності. Якщо внаслідок прояву механізму опору обмеженню цього не відбувається, тобто індивід їх не дотримується, то обов'язково формується негативна смислова категоризація соціального світу.

У зв'язку з цим доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України Віктор Миколайович Синьов, надаючи велике значення змісту та процесу «корекційного навчання», «корекційного виховання» та «корекційного розвитку» в інклюзивних закладах освіти вважає здійснення роботи з визначення особливостей психофізичного розвитку учнів, прогнозу можливостей їх соціальної реабілітації, пристосування освітнього матеріалу, способів навчального та виховного впливу до специфіки інтелектуального функціонування та завдань його поліпшення з метою досягнення максимально можливих результатів у розвитку та соціалізації особистості утворює спеціальну систему освітніх завдань і дій, надає педагогічному процесу корекційної спрямованості як окремих, першочергово важливий принцип корекційної педагогіки»[7, с.182]. Водночас, комплектування інклюзивних закладів для розумово відсталих учнів поки, що залишається недостатньо апробованим. «Важливим принципом розбудови і ефективного функціонування установ для осіб з порушенням інтелекту є забезпечення специфіки їх діяльності з урахуванням особливих освітніх потреб конкретних категорій дітей та реальних перспектив їх соціальної адаптації»[7, с.139]. Для цього вчений визначає ряд педагогічних умов, а саме:

- використання різних типів завдань для самостійного виконання на різних етапах уроку; поступового і послідовного ускладнення завдань за змістом та способами виконання як всередині тем, що вивчаються, так і протягом усього процесу навчання;

- формування в учнів способів самостійної навчальної роботи, в тому числі узагальнених прийомів її виконання;

- поєднання прямого й опосередкованого шляхів керування самостійною пізнавальною діяльністю школярів;

- послідовного скорочення педагогічної допомоги учням на основі згортання інструкцій;

- диференційованого та індивідуального підходу до учнів з урахуванням актуальних і потенційних рівнів пізнавальної самостійності, навченості, стану працездатності, якісної своєрідності дефекту;

- створення й укріплення позитивної мотивації самостійної навчальної діяльності.

Ще на початку 60-х років ХХ ст. українською вченою М.Н. Хоружою було проведено порівняльне

дослідження можливостей навчання розумово відсталих учнів у масовій школі. Результати, отримані автором [9] показали значні розбіжності педагогічних процесів загальноосвітньої та спеціальної (допоміжної) шкіл. Якісна характеристика цих особливостей подана нижче у авторському викладі. Допоміжна школа виховує в своїх учнів ті ж самі моральні якості, що і масова. Проте в процесі всієї навчально-виховної роботи допоміжна школа висуває своїм першочерговим завданням здійснення корекційної роботи з учнями, яка полягає в подоланні таких негативних рис, як безволя, інертність, нестриманість, негативізм, невпевненість у своїх силах тощо. Допоміжна школа у вихованні дітей має з загальноосвітньою школою спільні завдання, але здійснення цих завдань в роботі з розумово відсталими учнями поєднується з розв'язанням ряду спеціальних завдань. Розумово відсталі діти в силу особливостей психічного і розвитку не можуть без допомоги учителя або вихователя усвідомити норми поведінки.

Серед учнів допоміжної школи завжди є діти, які провчилися декілька років у масовій школі, і це певним чином відбилось на їх поведінці, на ставленні до своїх обов'язків. Перебуваючи в масовій школі, ці діти зазнали невдач у навчанні, негативного ставлення з боку учителя, батьків, товаришів. Ці діти по-різному сприймали неуспішність і по-різному реагували на це. У більшості з них виробилось негативне ставлення до школи, до вчителя, до навчання, до колективу учнів.

Такі діти в переважній більшості вимагають перевиховання. Такій дитині необхідно повсякденно, систематично прищеплювати любов до навчання, виховувати правильне ставлення до своїх обов'язків школяра, виховувати почуття відповідальності перед учителем, товаришами, школою в цілому. Спостереження за учнями допоміжної школи показують, що багатьом учням властива швидка стомлюваність, невміння зосередитись, затримати свою увагу на потрібному, невміння працювати в колективі тощо, що відбивається на їх поведінці і створює труднощі в роботі педагога.

У загальноосвітній школі застосовуються різкі форми методу переконання: роз'яснення, бесіди, доповіді, лекції. В допоміжній школі в силу особливостей її учнів лекція зовсім виключається як форма переконання. Частіше використовуються в допоміжній школі роз'яснення і бесіди індивідуальні й колективні в класі на уроках і в позаурочний час. Метод переконання в допоміжній школі застосовується з використанням конкретного, зрозумілого, близького дітям матеріалу: приклад учителя, батьків, видатних людей тощо.

Практика показує, що іноді доводиться заохочувати тільки зусилля дитини до позитивного вчинку. Особливо це стосується негативістів, для яких характерні скованість, замкнутість, невпевненість у своїх силах. Негативізм може розглядатись і як певна захисна реакція дитини, небажання виявити себе з негативного боку. Негативізм дитини може бути подоланий шляхом вправ вольових якостей дитини, шляхом пробудження здорових емоцій. Учитель перш за все повинен завоювати довіру такої дитини. А цього можна досягти лагідним ставленням до учня. Для таких дітей важливий вже сам факт виконання завдання, доручення чи розпорядження учителя. Іноді доводиться навмисне не помітити незначних недоліків у поведінці даної дитини, а перед класом звертати увагу лише на позитивні риси. Цим самим учитель сприятиме вихованню впевненості учня в своїх силах. З цієї метою учитель має можливість ставити такого учня у виграшне становище перед класом, даючи йому доручення, у якісному виконанні якого вчитель впевнений[9].

За нашими спостереженнями в інклюзивних умовах навчання набуває важливого значення психокорекційна робота з розумово відсталими дітьми, яка систематично проводиться у спеціальній школі, але ігнорується в загальноосвітній. Інтелектуальні порушення у дітей систематично виправлялися під час навчання. Сутність психокорекційної педагогічної роботи з розумово відсталими дітьми полягала в одночасній, **синхронній корекції порушень інтелекту** та формуванні особистісної, когнітивної, мовленнєвої готовності до інтеграції в соціум. При цьому, слід брати до уваги своєрідність розвитку особистісних якостей розумово відсталої дитини, яка, за Н. Л. Коломінським, пояснюється специфічними стосунками зі своїм оточенням, які часто виявляються не сприятливими, оскільки для розвитку особистості аномальної дитини однаково шкідливими "є й її ігнорування, й надмірна опіка". "У розвитку особистості дитини, - пише Н. Л. Коломінський, - немає "стелі", а навпаки, є потенційні можливості... Наявність таких можливостей дає змогу оптимістично подивитися на проблему соціально-трудова адаптації цих дітей, на застосування до них поняття "особистість" [3].

Одним із важливих чинників, які впливають на якість інклюзивного процесу є застосування супервізії, або фахової допомоги одного фахівця іншому. Вважаючи те, що вчитель початкових класів і вчитель-предметник не завжди компетентні в особливостях психічного розвитку розумово відсталого учня, не володіють спеціальними методиками навчання та виховання український дослідник Д.І. Шульженко експериментальним шляхом визначила психолого-педагогічні умови супервізії в інклюзивному процесі.

Супервізія, як допоміжна й підтримуюча діяльність всіх тих, хто наполегливо, із застосування корекційних методик і технологій забезпечує «насичену міжособистісну взаємодію, основна мета якої полягає в тому, що одна людина, супервізор, зустрічаючись і спілкуючись з іншою супервізуючою людиною, спробувала зробити діяльність останньої більш ефективною в допомозі людям. Інакше кажучи, супервізія – це інтенсивні стосунки міжособистісної спрямованості, в яких дефектолог (практичний психолог, корекційний педагог, логопед, соціальний працівник тощо), покликаний сприяти розвитку професійної компетенції іншої людини, як то: батьків, педагогів, гувернерів, нянь, батьків, супервізує також і самих дефектологів. Отже, супервізійний інклюзивний процес полягає, по суті, у тому, що один фахівець допомагає іншому з тим, щоб запобігти синдрому професійного вигорання, зняти стрес, переконати в правильності й ефективності його дій стосовно розумово відсталого учня; батьків і родичів не тільки залучити до співпраці, а й довести, що їхня батьківська допомога полягає в позитивному вставленні до психолого-педагогічної системної корекції, і все це чиниться для того, аби:

- краще розуміти дитину;
- усвідомлювати та коригувати власні реакції на розумово відсталу дитину;
- розуміти її психічний стан, мотиви, потреби й установки;
- визначати динаміку взаємодії та спеціальної роботи з дитиною;
- досліджувати свої шляхи інтервенції та їх послідовність за різного роду ситуацій;
- досліджувати та розробляти альтернативні шляхи (варіанти) за цих чи подібних ситуацій.

Підтримуюча, або тонізуюча, функція роботи дефектолога-супервізора – це спосіб протидії, коли спеціаліст, втягуючись у системну корекційно-психопедагогічну роботу з розумово відсталим учнем, неминуче піддає себе впливу дистресу, болі, розгубленості та пригніченості, яких зазнає дитина в класі, і йому, фахівцеві, потрібно навчитися усвідомлювати, як це впливає на нього самого та на інших людей, які забезпечують також навчальний, інклюзивний і корекційний процес, навчитися опановувати себе, справлятися за різних ситуацій і підтримувати, допомагати (здійснювати супервізію) іншим протидіяти будь-яким реакціям. Через емпатійне ставлення до розумово відсталого дитини та співчуття її батькам, дефектолог-супервізор бере на себе відповідальність за те, що навчальна та корекційна робота в інклюзивному класі одночасно буде ефективною як для дитини особисто, так і для її родинного оточення. Така підтримуюча корекційно-педагогічна робота дасть можливість родині включитись у процес особистісного розвитку дитини, відвідуючи з нею гуртки, святкові заходи, спортивні майданчики, басейн тощо[10].

Як висновок, варто зазначити, що на сучасному етапі становлення інклюзивної освіти учнів із розумовою відсталістю існують труднощі її впровадження у загальноосвітню школу. Наше системне бачення цього процесу та аналіз теоретичних джерел визначає: несформованість компонентів фахової та психологічної готовності вчителів початкових класів та вчителів-предметників до інклюзивної форми навчання такої нозології учнів, утворення негативних психологічних установок батьків здорових дітей на спільне навчання та дозвілля з розумово відсталими дітьми; відсутність відповідної комплексної корекційної роботи під час навчання в інклюзивному класі. Проте, з точки зору принципу оптимістичної перспективи розвитку дітей з особливими освітніми потребами, пропонуємо у організацію, зміст і навчально-виховну роботу загальноосвітньої школи з інклюзивною формою навчання включити базові положення спеціальної дидактики, спеціальні методики та корекційні технології, які застосовуються у спеціальній школі для дітей з розумовими вадами. Важливим і необхідним є перепідготовка вчителів інклюзивної освіти на курсах підвищення кваліфікації, супервізія (допомога і підтримка) фахівцями корекційними педагогами та спеціальними психологами. Окремо, вважаємо за потрібне рекомендувати в молодших класах з інклюзивною формою навчання призначати вчителем початкових класів фахівця зі спеціальною освітою – корекційного педагога. Це забезпечить з одного боку для учнів з розумовою

відсталістю відповідну корекційно-педагогічну допомогу, а з іншого – гармонізацію та стабілізацію ефективної взаємодії між більшістю (здоровими дітьми) та меншістю (розумово відсталими) учнями.

Використана література

1. Бех І. Д. Виховання особистості: сходження до духовності: – К.: Либідь, 2006. – 272 с.
2. **Дефектологічний словник:** навчальний посібник / За редакцією В.І. Бондаря, В. М. Синьова. – К.: «МП Леся», 2011. – С. 195-196.
3. **Коломінський Н. Л.** Розвиток особистості учнів допоміжної школи. — К.: Рад. шк., 1978. – 88 с.
4. **Миронова С.П.** Погляди педагогів спеціальних закладів на проблеми інклюзивної освіти // С.П. Миронова, М.Г. Буйняк// Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / За ред.. О.В. Гаврилова, В.І. Співака. – Вип. XXIII. Серія: соціально-педагогічна. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2013.
5. **Рождественская М.В.** Некоторые аспекты нейропсихологического исследования неуспевающих школьников/Методические рекомендации к исследованию проблем коррекционной работы в специальных школах. Киев, 1975. - С.55-56.
6. **Синев В. Н.** Коррекция интеллектуальных нарушений учащихся вспомогательной школы: автореф. дис. д-ра пед. наук – М., 1988. – 45 с.
7. **Синьов В. М.** Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: підручник. – Частина І. Загальні основи корекційної психопедагогіки (олігофренопедагогіки). – К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2007. – 238с.
8. **Синьов В.М., Шеремет М.К., Руденко Л.М., Шульженко Д.І.** Освітньо-психологічна інтеграція школярів із психофізичними порушеннями в сучасних умовах України / Актуальні питання корекційної освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. / за ред. В.М. Синьова, О. В. Гаврилова – Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2016. – Вип. 7. Т.2. С. 323-344.
9. **Хоружа М. Н.** Виховання свідомої дисципліни в допоміжній школі / Навчально-виховна робота в спеціальних школах. Випуск 1. КДПІ ім. О. М. Горького, Київ.: «Радянська школа», – 1960. С.85-94.
10. **Шульженко Д. І.** Реалізація функції супервайзера у практичного психолога (спеціального) в корекційній роботі з аутичними дітьми / Д. І. Шульженко // Зб. наукових пр. Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. – Вип. XII. – Сер. соціально-педагогічна. – С. 450–455.

References

1. **Bex I. D.** Vy`xovannya osoby`stosti: sxodzhennya do duxovnosti: – K.: Ly`bid`, 2006. – 272 s.
2. **Defektologichny`j slovny`k:** navchal`ny`j posibny`k / Za redakciyeyu V.I. Bondarya, V. M. Sy`n`ova. – K.: «MP Lesya», 2011. – S. 195-196.
3. **Kolomins`ky`j N. L.** Rozvy`tok osoby`stosti uchniv` dopomizhnoyi shkoly` — K.: Rad. shk., 1978. - 88 s.
4. **My`ronova S.P.** Pogylydy` pedagogiv` special`ny`x zakladiv` na problemy` inklyuzy`vnoyi osvity` // S.P. My`ronova, M.G. Bujnyak// Zbirny`k naukovy`x prac` Kam`yanecz`-Podil`s`kogo nacional`nogo univerty`tetu imeni Ivana Ogiyenka / Za red.. O.V. Gavry`lova, V.I. Spivaka. – Vy`p. XXIII. Seriya: social`no-pedagogichna. – Kam`yanecz`-Podil`s`ky`j: Aksioma, 2013.
5. **Rozhdestvenskaya M.V.** Nekotorye aspekty` nejropsy`xology`cheskogo y`ssledovany`ya neuspevayushhy`x shkol`ny`kov/Metody`chesky`e rekomendacy`y` k y`ssledovany`yu problem` korrekcy`onnoj raboty v specy`al`ny`x shkolax. Ky`ev, 1975. - S.55-56.
6. **Sy`nev V. N.** Korrekcy`ya y`ntellektual`ny`x narusheny`j uchashhy`xsya vspomogatel`noj shkoly: avtoref. dy`s. d-ra ped. nauk – M., 1988. – 45 s.
7. **Sy`n`ov V. M.** Korekcijna psy`xopedagogika. Oligofrenopedagogika: pidruchny`k. – Chasty`na I. Zagal`ni osnovy` korekcijnoyi psy`xopedagogiky` (oligofrenopedagogiky`). – K.: Vy`d-vo NPU im. M.P. Dragomanova, 2007. – 238s.
8. **Sy`n`ov V.M., Sheremet M.K., Rudenko L.M., Shul`zhenko D.I.** Osvitn`o-psy`xologichna integraciya shkolyariv iz psy`xofizy`chny`my` porushennyamy` v suchasny`x umovax Ukrainy` / Aktual`ni py`tannya korekcijnoyi osvity` Kam`yanecz`-Podil`s`kogo nacional`nogo univerty`tetu imeni Ivana Ogiyenka. / za red. V.M. Sy`n`ova, O. V. Gavry`lova – Kam`yanecz`-Podil`s`ky`j: PP Medobory`-2006, 2016. – Vy`p. 7. T.2. S. 323-344.
9. **Xoruzha M. N.** Vy`xovannya svidomoyi dy`scy`pliny` v dopomizhnij shkoli / Navchal`no-vy`xovna robota v special`ny`x shkolax. Vy`pusk 1. KDPI im. O. M. Gor`kogo, Ky`yiv.: «Radyans`ka shkola», – 1960. S.85-94.
10. **Shul`zhenko D. I.** Realizaciya funkciyi supervajzera u prakty`chnogo psy`xologa (special`nogo) v korekcijnij roboti z auty`chny`my` dit`my` / D. I. Shul`zhenko // Zb. naukovy`x pr. Kam`yanecz`-Podil`s`kogo nacional`nogo univerty`tetu imeni Ivana Ogiyenka. / za red. O. V. Gavry`lova, V. I. Spivaka. – Kam`yanecz`-Podil`s`ky`j: Aksioma, 2009. – Vy`p. XII. – Ser. social`no-pedagogichna. – S. 450–455.

Тороп К.С, Рейда К.В. Образовательно-интеграционные возможности умственно отсталых учеников: проблемы и перспективы

В статье раскрывается проблема включения умственно отсталых детей в среду общеобразовательной школы с инклюзивной формой обучения. Ее сущность заключается в предоставлении равных социально-психологических возможностей совместного обучения данной нозологии детей с детьми с нормотиповым развитием. В статье акцентируется внимание на том, что образовательная интеграция в целом и инклюзивная форма обучения учеников с умственной отсталостью не имеют научно-методического обоснования и потому нуждаются в специальном комплексном многоуровневом исследовании и выяснении наличия психолого-педагогических условий реализации новой инклюзивной парадигмы.

По результатам совершённого авторами теоретико-методологического анализа в статье представлено мнение ученых-олигофренопедагогов об особенностях процесса коррекционного обучения и воспитания умственно отсталых детей. В качестве главного аргумента эффективной реализации инклюзии детей с интеллектуальными нарушениями является модификация методов, методик, приемов и принципов специальной дидактики в образовательно-интеграционном процессе специальной дидактики. Кроме того, выявлены трудности в коррекционном воспитании умственно отсталых детей, которые возникли в результате несоответствия стилей воспитательных процессов в специальной и общеобразовательной школе. Определено, что в современном инклюзивном процессе не учтены особенности хода психических, в частности познавательных процессов при умственной отсталости, специфика формирования речи, общения и деятельности.

Сделан вывод о необходимости поиска инновационных методик включения умственно отсталых детей в инклюзивный класс, создании в нем благоприятной психологической атмосферы, позитивной коммуникации между детьми, актуализации и оптимизации (перенесении способов и средств) коррекционной работы во время учебы умственно отсталых в массовой школе.

Ключевые слова: умственно отсталые дети, инклюзивная форма обучения, коррекционная работа, трудности образовательной интеграции, специальные условия, оптимизация и модификации методик.

Torop K.S., Reida K.V. Educational and integrative abilities of mentally – retarded children. Problems and perspectives.

The article studies the problem of integration of mentally-retarded children into comprehensive school applying inclusive method of education. This method is aimed at providing equal opportunities for integrated education of children belonging to such nosology (mentally-retarded children) together with healthy normal children. The emphasis is made on the shortage of scientific background of both general and inclusive methods of educational integration aimed at mentally-retarded children that is why this notion requires complex and deep investigation. Furthermore, it is necessary to identify the existence of social –pedagogic conditions for applying new inclusive methods.

The views of scientists studying the notion of oligophrenia, who investigated special aspects of the process of remedial teaching and education of mentally- retarded children, have been collected in the process of theoretical investigation. The main approach for efficient inclusion of children with mental disabilities is modification of some methods and principles used in educational and integration process of special didactic.

Furthermore, the author has determined remedial teaching challenges which appeared due to uncertain education methods used in specially-oriented and comprehensive schools.

The author stresses that modern inclusive method does not consider special aspects of psychology, especially cognitive process of mentally-retarded children, their development of speech, communicative development and their activity.

In conclusion, the author insists that there is a need for developing new innovative methods of integrating mentally-retarded children into inclusive class, creating proper psychological climate, ensuring positive communication among children and optimization of remedial teaching of mentally-retarded children in comprehensive school.

Keywords: mentally retarded children, inclusive form of education, corrective work, difficulties of educational integration, special conditions, optimization and modification of methodics.

Стаття надійшла до редакції 02.11.2016 р.

Статтю прийнято до друку 02.11.2016 р.

Рецензент: д.психол.н., проф. Шульженко Д.І.

УДК 376. 159.922 – 056. 313

Утьосова О.І.

ДО ПРОБЛЕМИ ДИФЕРЕНЦІЙНОЇ ДІАГНОСТИКИ РОЗУМОВОЇ ВІДСТАЛОСТІ ТА АУТИЗМУ

У статті доводиться необхідність визначення алгоритму диференціальної діагностики розумової відсталості й аутизму у дітей. Аналізуються дослідження учених у галузі спеціальної освіти стосовно особливостей розвитку розумово відсталих дітей з легким, помірним та тяжким ступенем розумової відсталості, а також дослідження стосовно проявів аутизму. Здійснено порівняльний аналіз особливостей розвитку пізнавальних можливостей, мовлення, рухової активності, зорового сприйняття дітей з аутизмом та розумово відсталих. Визначено схожі та відмінні риси у розвитку дітей означених категорій. Проаналізовано особливості ігрової та комунікативної діяльності дітей з розумовою відсталістю та аутизмом. Обґрунтована необхідність продовження досліджень стосовно діагностики дітей з особливостями психофізичного розвитку та запропонована схема, за якою доцільно аналізувати розвиток дітей означеного контингенту: пізнавальні можливості дитини та рівень інтелектуального розвитку, емоційно-вольову сферу, мовлення дитини, комунікативну діяльність (спілкування та комунікативну поведінку, вербальні та невербальні прояви), рухову активність, тактильні контакти, зорове та слухове сприйняття, ігрову діяльність. Окреслені перспективи подальшого дослідження, які вбачаються у ґрунтовному аналізі відмінностей розвитку дітей з помірним, тяжким ступенем розумової відсталості та аутизмом.

Ключові слова: аутизм, розумова відсталість, діти, діагностика, порівняльна характеристика, схема дослідження.

На сьогодні кількість перед службою психолого-медико-педагогічних консультацій актуальним є питання диференційної діагностики дітей з аутизмом від розумової відсталості, оскільки кількість дітей зі