

Рецензент:
доктор педагогічних наук,
старший науковий співробітник лабораторії сурдопедагогіки
Інституту спеціальної педагогіки НАПН України
Таранченко О. М.

АЛЬТЕРНАТИВНІ ПІДХОДИ ДО ВИКЛАДАННЯ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ В ІНТЕГРОВАНИХ УМОВАХ

Федоренко О. Ф

У статті розглядаються теоретичні засади упровадження спільного викладання як альтернативного підходу до організації навчального процесу учнів з порушеннями слуху в різних типах освітніх установ. В основі наукового пошуку є втілення ідеї орієнтації на індивідуальні особливості та потреби кожного учня з порушенням слуху, що передбачає зміщення наголосів з недоліків і порушень, відхилень від норми у таких дітей до фіксації їхніх особливих потреб.

Ключові слова: порушення слуху, процес навчання, інтегровані умови

Альтернативные подходы к преподаванию в процессе обучения учащихся с нарушениями слуха в интегрированных условиях

В статье рассматриваются теоретические основы внедрения совместного преподавания как альтернативного подхода к организации учебного процесса учащихся с нарушениями слуха в различных институциональных учреждениях. В основе научного поиска воплощение идеи ориентации на индивидуальные особенности и потребности каждого ученика с нарушением слуха, что предусматривает смещение акцентов с недостатков и нарушений, отклонений от нормы у таких детей к фиксации их особых потребностей.

Ключевые слова: нарушения слуха, процесс обучения, интегрированные условия.

Alternative approaches to teaching in the learning process students with hearing impairments in the integrated environmen

The article examines the theoretical foundations of the introduction of Co-teaching. The author believes that this is an alternative approach to the educational process of students with hearing impairments in different educational environments. At the core of scientific research is the implementation of the ideas focus on the individual characteristics and needs of each student who is with hearing impairment. This means the displacement of defects and stress disorders, abnormalities in these children to commit their special needs.

Keywords: hearing impairment, learning, integrated condition

Нині політика в галузі спеціальної освіти надає батькам дитини право вибору освітнього закладу. Останніми роками внесено важливі зміни до чинного законодавства стосовно дошкільної і загальної середньої освіти, визначено структуру середньої загальноосвітньої школи, запроваджено обов'язковість дошкільної освіти для всіх дітей старшого дошкільного віку, затверджено Положення про освітній округ, нову редакцію Положення про загальноосвітній навчальний заклад, Порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах, Положення про екстернатну форму навчання, ухвалено Концепцію загальнодержавної цільової соціальної програми розвитку фізичної культури і спорту, розроблено нову редакцію Концепції профільного навчання, Концепцію літературної освіти, Концепцію розвитку інклюзивної освіти та інші [7]. Відтак й діти з порушенням слуху мають право здобувати освіту в різних інституційних закладах: спеціальних загальноосвітніх школах, реабілітаційних центрах, загальноосвітніх закладах, що впроваджують практику інклюзивного навчання.

Ці новачі відбувається шляхом реформування освіти, зокрема активізації зусиль усього суспільства для виведення її на рівень досягнень сучасної цивілізації. До освітнього процесу залучаються усі державні, громадські, приватні інституції, сім'я, що й забезпечують розвиток на основі нових прогресивних концепцій та запровадження у навчально-виховний

процес сучасних педагогічних технологій та науково-методичних досягнень. Важливим є й відхід від засад авторитарної педагогіки, що утвердилася з часів тоталітаризму і спричинила нівелювання природних задатків і можливостей, інтересів усіх учасників освітнього процесу [2].

Необхідність створення спеціальних умов, закріплених у законодавстві, спонукає до наукового пошуку ефективних шляхів втілення в життя права на освіту дітей з особливостями психофізичного розвитку та реалізації процесу навчання в різних умовах.

Упродовж багатьох років саме спеціальні школи були основними типами закладів для дітей з порушеннями слуху. Існувало два типи закладів для таких дітей: спеціальні загальноосвітні школи-інтернати для глухих дітей; спеціальні загальноосвітні школи-інтернати для дітей зі зниженим слухом (слабочуючих).

Серед низки першочергових завдань щодо розвитку особистості учнів з порушеннями слуху були: формування навчальних умінь й навичок, культури мовлення та поведінки, розвиток слухового сприймання та формування вимови. Спеціальні школи здійснюють й всебічне психолого-медико-педагогічне вивчення особистості, яке має на меті виявлення можливостей та індивідуальних особливостей кожного учня для вироблення необхідних форм і методів навчально-виховної й розвивальної роботи.

Як показує наше дослідження, нині розвиток системи спеціальних закладів відбувається через вдосконалення існуючої мережі, а також створення закладів нових типів для дітей з особливостями психофізичного розвитку, зокрема й дітей з порушеннями слуху.

Нині частина шкіл для дітей з порушеннями слуху реформовані у Навчально-реабілітаційні центри (НРЦ) як от: Чернівецька загальноосвітня спеціальна школа-інтернат № 1 для глухих дітей; Криворізька загальноосвітня спеціальна школа-інтернат для глухих дітей; Тербовлянська загальноосвітня спеціальна школа-інтернат для глухих дітей; Березівська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат I-III ст. та інші.

Відтак розширюється й спектр їх напрямів діяльності (діагностичний, корекційно-педагогічний, реабілітаційний, навчально-виховний, консультативний, методичний, соціально-психологічний, інформаційно-аналітичний).

Ще один інноваційний напрям розвитку системи спеціальної освіти пов'язаний з впровадженням інклюзивної моделі навчання та знищенням кордонів між спеціальною та загальною освітою. В основі таких змін - втілення ідеї орієнтації на індивідуальні особливості та потреби кожного учня, а не на порушення, як склалося історично упродовж багатьох років (А. Колупаєва, А. Гордєєва, G. Lefrancois) [1].

Відтак, червоною ниткою інтегративної педагогіки пронизаний нині освітній простір, основна ідея якої пролягає від інтеграції в школі до інтеграції в суспільстві, коли гарантуються права дитини, забезпечується можливість відвідувати найближчу школу разом з чучючи ми однолітками, зростати й виховуватися в сімейному колі, а не в умовах інтернатного закладу.

Серед основних напрямів інтеграції науковці виділяють соціальний та освітній, що втілюються в інтернальній (внутрішній) та екстернальній (зовнішній) формах. Інтернальна інтеграція має місце всередині системи спеціальної освіти, коли спільно навчаються глухі й слабочуючі, сліпі й слабо зорі, учні з затримкою психічного розвитку та важкими мовленнєвими порушеннями. Внутрішня інтеграція має місце й в освіті дітей з порушеннями слуху, позаяк нині визнано не доречним поділ спеціальних шкіл на школи для глухих дітей та зі зниженим слухом. Відтак, як підтверджує наше дослідження, в одному класі навчаються діти з різним ступенем зниження слуху та рівнем мовленнєвого розвитку. Останніми роками набула визнання на законодавчому рівні й екстернальна форма інтеграції, яка передбачає взаємодію спеціальної та масової освіти.

У контексті зазначеного переважна більшість інновацій у практиці навчання учнів з порушеннями слуху здійснюється завдяки тому, що вчителі, вже знаючи відповідь на питання «Що потрібно робити» й прагнуть знайти відповіді на питання «Як потрібно робити». Саме тому нині дедалі активно випробовуються альтернативні підходи до викладання, які

створюють можливості для заохочування учителів до спільного прийняття рішень, вирішення проблем та рефлексії. Одним зі шляхів реалізації зазначеного західні науковці М. Френд, М. Райзин, Л. Кук (Friend, Reising & Cook, 1997) вважають спільне викладання, яке характеризують як дієвий підхід до забезпечення освітніх послуг учням з особливими освітніми потребами в інтегрованому середовищі. Інші науковці (Пугач М. і Джонсон Л.; Pugach & Johnson, 1995) називають його «одним з найбільш переконливих проявів професійної співпраці» [5,193]. На думку дослідників М. Френда й Л. Кука (Cook & Friend, 1995), спільне викладання має місце тоді, коли «двоє чи більше фахівців разом викладають для розмаїтої, або мішаної, групи учнів в умовах єдиного фізичного простору» [4, 155-182]. У цьому визначенні «двоє чи більше фахівців» означає осіб з відповідною кваліфікацією, причому тут може йтися про двох учителів або про вчителя й фахівця, який надає супутні послуги. Під «спільним викладанням» мається на увазі співпраця обох фахівців, коли кожен відіграє активну роль у процесі викладання (разом подають навчальний матеріал і т.д.).

Таким чином, спільне викладання створює передумови для оптимізації процесу навчання, покращення успішності учнів, оскільки застосування цього підходу на практиці означає присутність на уроці ще однієї пари рук та очей, а також дає змогу зменшити співвідношення кількості учнів у розрахунку на одного вчителя. У науковій літературі ми знайшли чимало аргументів на підтримку результативності спільного викладання для учнів з порушеннями слуху. По-перше, його впровадження веде до розширення набору методів і форм роботи на уроці для всіх учнів завдяки об'єднанню зусиль двох педагогів, взаємодоповненню їхніх знань і досвіду. По-друге, воно веде до підвищення рівня викладання шкільних дисциплін і забезпечує наступність навчання, оскільки присутність двох учителів на уроці спонукає до активізації навчальної діяльності учнів і тим самим допомагає їм глибше й повніше опановувати зміст програми. Такі особливості спільного викладання як активізація навчальної діяльності та наступність є значущими для учнів з особливими потребами. Це виявляється передусім у тому, що діти отримують можливість більше часу перебувати в одному й тому самому навчальному середовищі, на уроці в звичайному класі, а не на окремому занятті зі спеціалістами. По-третє, спільне викладання допомагає частково долати соціально-психологічну дискримінацію (так звану стигматизацію) учнів з особливими потребами, обумовлену негативними стереотипами, що часто асоціюються з учнями, які навчаються поза межами звичайного класу. Цей аргумент підтверджується даними Дж. Уолша (Walsh J., 1992) про те, що більшість учнів з особливими потребами воліють отримувати допоміжні послуги разом зі своїми ровесниками в одному класі [6, 1-12]. Допоміжні послуги – це підтримка, яку ми розуміємо як корекційно-розвивальну роботу у процесі навчання, яка може мати місце в інтегрованих умовах через запровадження освітнього супроводу процесу навчання учнів з особливими освітніми потребами. І, по-четверте, спільне викладання створює можливості для налагодження стосунків взаємної підтримки між фахівцями, й це дає змогу педагогам, які разом працюють на уроці, бути більш чутливими у виявленні та забезпеченні потреб учнів.

Щоб досягти успіху через впровадження змін, необхідно звернути увагу на формування спільних цінностей і створення атмосфери, що сприяє проведенню змін і розвитку культури співпраці (вчитель – вчитель, вчитель – спеціальний фахівець). Нині без співпраці школи не можуть вдосконалюватися, позаяк незалежно від посади та підготовки, педагоги часто не можуть знайти відповіді на всі ті комплексні проблеми, що виникають у класі, коли з'являються діти з порушеннями слуху, які мають різні особливі потреби.

Так, під час викладання педагоги часто стикаються з новими та незвичними ситуаціями. Це природно викликає потребу в єднанні зусиль усіх причетних до навчально-виховного процесу. На нашу думку, з такої точки зору інтегративні процеси в освіті можна розглядати як сприятливе підґрунтя для становлення діяльності професійного співробітництва, що закономірно веде до створення спільноти фахівців, які постійно навчаються з метою розробки та використання ефективних стратегій організації навчально-виховного процесу розмаїтого учнівського колективу.

Співпрацю чи співробітництво ми розуміємо як спільну з ким-небудь діяльність, спільну працю для досягнення мети. Це процес, в якому двоє або більше людей (чи установ) працюють разом задля досягнення спільних цілей, за допомогою обміну інформацією, навчання й досягнення консенсусу, тобто загальної згоди у спірних питаннях. Як засвідчує практика, співробітництво в освіті – це не перетин загальних цілей, що спостерігається в кооперативних закладах, а глибока, колективна рішучість досягти ідентичної мети.

Встановлення взаємостосунків з учителями спеціальної освіти та фахівцями медичних, соціальних, реабілітаційних закладів створює для освітян загальноосвітньої системи підґрунтя для розуміння сильних сторін та потреб своїх учнів, які починають навчання в інклюзивних умовах, а також надає їм можливість виробляти чіткі вимоги до їхньої роботи в класі. Таку співпрацю науковці визначають як дуже корисний і доступний ресурс, що є в розпорядженні педагогів із загальної системи освіти та наголошують на тому, що і самі вчителі мають відчутти переваги співпраці, зрозуміти, що разом з іншими фахівцями вони зможуть надавати кращу допомогу учням з особливими потребами. Що тісніша співпраця, то більше можливостей усвідомити ці проблеми та започаткувати зміни в атмосфері взаємної поваги й довіри, щоб вирішити їх.

Зазвичай школи, як масові загальноосвітні так і спеціальні, дотримуються традиційної моделі викладання - «один учитель - група учнів» й мають звичку обговорювати питання інновацій в освіті в атмосфері заперечення й незгоди. Звиклі до такої моделі педагоги спеціальних шкіл, як засвідчує наше дослідження, переносять її у стіни закладів, у яких є спеціальні групи/класи чи з інклюзивною формою навчання. Так, у практичній діяльності вчителя - дефектолога переважають індивідуальні заняття, метою яких є компенсація порушень й адаптація дитини з особливими потребами до навколишнього середовища. Тоді як спеціальний супровід дитини забезпечується залученням такого фахівця в усі сфери навчально-виховного процесу. Позаяк зміст роботи спеціального педагога являє собою цілісний комплекс заходів, спрямованих на надання допомоги дитині, (у формі занять й динамічного спостереження за її розвитком), батькам та загальноосвітнім педагогам (у формі консультацій та спільних заходів, зокрема й спільного викладання). Останнє зокрема дає змогу вивчати діяльність дітей в процесі їх взаємодії з однолітками, або долучати їх до такої взаємодії під час занять. Так, спеціальний педагог матиме змогу працювати з будь-яким учнем, якому потрібна академічна або інша підтримка в класі, що допоможе значно розвантажити загальноосвітнього педагога, на практиці поділитися досвідом.

Працюючи разом, педагоги мають усвідомлювати важливість дисциплінованої роботи та дотримуватися встановлених стандартів поведінки.

Під час нашого дослідження ми виокремили три цілі, які ведуть до встановлення робочих стосунків між педагогами спеціальної і загальної освіти та поліпшення досягнень учнів з порушеннями слуху, зокрема:

- поповнення методичного арсеналу (хочу знати, що саме можна зробити);
- практична підтримка (як робити?, чи правильно я це роблю?, що варто змінити?, чого слід навчитися? та інше);
- підтримка чи супровід дитини з особливими освітніми потребами (надання спеціальних послуг дитині у процесі навчання).

Так, використання різноманітних методів та підходів викладання, якими послуговуються фахівці зі спеціальної освіти, є ефективним інструментарієм, який є практичним та корисним для поліпшення досягнень усіх учнів класу. Однак, важливою передумовою успіху буде спільне обговорення педагогами вибору, особливостей застосування та оцінювання того чи іншого методу, як стосовно окремих учнів, так і класу в цілому. Обмін думками має будуватися на основі існуючих знань про адаптацію викладання у відповідності до конкретної особливої потреби дитини, навчальну програму, методи навчання. Співробітництво має сприяти пошукам нових шляхів практичного використання ефективних практик для підвищення якості викладання й поліпшення навчальних досягнень учнів з особливими потребами.

У педагогів, партнерів по команді, часто різні, а нерідко й протилежні бажання, прагнення, установки, характери, манери спілкування. Так, видається, що вчителі зі спеціальної освіти мають перевагу перед учителями загальноосвітньої системи. Вони є компетентними фахівцями в галузі своєї спеціалізації та володіють спеціальними методами й методиками. І, хоча такі спеціалісти не мають досвіду повсякденного управління цілим класом і викладання в ньому, вони вважаються дуже впливовими. Іноді їхні пропозиції сприймаються як накази, і в процесі навчання дітей з особливими потребами їх розглядають як лідерів. Буває й навпаки, коли лідером у класі вважає себе загальноосвітній педагог, позаяк викладає для більшої частини учнів. Однак, в міру того як учителі загальноосвітніх шкіл починають розуміти роль спеціальних педагогів, а також вигоди від взаємної співпраці, шляхи її реалізації, вони можуть підвищити якість своєї праці.

Варто навчати одних і других працювати у команді, успішно виконувати окреслені завдання, позаяк практика свідчує, що відсутність потрібних навичок, а отже й відсутність позитивного досвіду є основним джерелом спротиву на шляху до змін.

Такий спротив змінам може пояснюватися особистими, організаційними чи зовнішніми бар'єрами.

Одна з перешкод на шляху впровадження інноваційної практики спільного викладання – інерційне дотримання вузького підходу до визначення природи саме процесу навчання. Йдеться про звичну модель викладання, про яку вже згадувалось вище, як діяльність одного учителя в процесі навчання, що полягає в постановці перед учнями всього класу пізнавального завдання, повідомленні нових знань, організації спостережень, лабораторних і практичних занять, керівництві роботою учнів із самостійного засвоєння знань, у перевірці якості знань, умінь та навичок. Головною фігурою у процесі викладання є один вчитель, викладач, з ініціативи якого відбувається навчальна взаємодія з учнями - усім класом. Як засвідчили наші дослідження, за такої моделі викладання, як в умовах інтернальної інтеграції, коли в одному класі навчаються глухі й слабочуючі учні з різними особливими потребами, так і в умовах екстернальної форми, коли учні з порушеннями слуху навчаються разом з чуучими однолітками, значна частина учнів з порушеннями слуху залишається поза початковою взаємодією з педагогом. Ситуація має змінюватися, позаяк на сьогодні учительський штат загальноосвітнього закладу поповнено практичними психологами, соціальними педагогами, асистентами вчителя та спеціальними педагогами, які мають цілеспрямовано взаємодіяти один з одним та з учнями для вирішення освітніх проблем і розвитку останніх, щоб не позбавляти їх можливості набувати нових знань, умінь і навичок у той спосіб, який їм найбільше підходить.

Так, для деяких учнів з порушеннями слуху поняття навчання має дещо інший зміст. Тому у процесі співпраці під час навчання на особливу увагу заслуговують повноцінна взаємодія всіх учасників педагогічного процесу та серйозний підхід до вибору форми залучення дітей в загальноосвітній простір.

Значна кількість дітей з особливими освітніми потребами потребують не стільки індивідуального підходу у процесі навчання, скільки супроводу фахівців. За наявності таких дітей у класі варто забезпечити належний освітній супровід шляхом залучення додаткових спеціальних педагогів до закладу або на посаду асистента вчителя, або у якості ресурсних педагогів з метою належного супроводу й підтримки (забезпечення корекційно-розвивальних послуг) дитини у процесі навчання.

Йдеться про те, що ресурсні педагоги сприятимуть запровадженню практики співпраці спеціальних й загальних педагогів. Така співпраця може носити епізодичний, короткотривалий характер, але при цьому продемонструє цінність допомоги з боку іншого вчителя, й буде спрямована не лише на підтримку педагога, а й насамперед саме на учня з особливими освітніми потребами. Можемо рекомендувати альтернативний підхід до роботи з такими дітьми. Він полягає в тому, що вчитель організовує навчання на основі спільного викладання, яке на сьогодні вже має місце у закладах з інклюзивною формою навчання, де під

час уроку в класі працюють два педагога - вчитель загальної освіти та асистент вчителя, дипломований фахівець, що має вищу освіту.

У більшості країн, де вже функціонує чи впроваджується така практика, асистентів педагога відносять до парапрофесіоналів - осіб, які отримали підготовку у спеціалізованій галузі, щоб працювати під керівництвом того, хто має повну професійну підготовку. В Україні асистенти педагога мають вищу освіту у галузі педагогіки, підпорядковуються керівникові навчального закладу й мають працювати на рівних засадах разом із загальноосвітнім педагогом. У нашому дослідженні ми скористалися цією особливістю вітчизняної освіти, яка дозволяє активно впроваджувати практику спільного викладання в навчальний процес закладів з інтегрованою та інклюзивною формами навчання.

Водночас наголошуємо, що спільне викладання матиме місце лише за умови прийняття педагогами спеціальної та загальної освіти філософії співпраці, співробітництва (*тут співробітництво й співпраця розглядаються нами як синоніми на позначення спільної діяльності, спільних дій для досягнення мети*) як командної роботи фахівців. Окрім того за розвитку колегіальності, що характеризується: систематичним обговоренням практики, спостереженням за практикою, спільним планування, обміном досвіду викладання. Так, маючи змогу спілкуватися, ділитися своїми думками і проблемами в атмосфері взаємної довіри і підтримки, педагоги впевнюються, що зміни досяжні та варті зусиль.

Нині партнерство загальноосвітнього та спеціального закладів ми розглядаємо як ефективну інновацію в освіті дітей з особливими освітніми потребами. Будь-яка інновація є зміною. А ефективні зміни починаються тоді, коли людям допомагають поступово вдосконалюватися. Ймовірність сприйняття і подальшого поширення змін у процесі навчання учнів з порушеннями слуху зростає, коли вчителі переконуються у їх ефективності, в тому, що вони справді допомагають учням досягати кращих успіхів, а педагогам професійно зростати.

Підсумовуючи вищевикладене зазначимо, що наше бачення щодо визначення оптимальних шляхів впровадження альтернативних підходів до викладання в різних інституційних закладах, в яких навчаються учні з порушеннями слуху, є відносно новим для вітчизняної педагогіки, але покликане уможливити законодавчо визнану варіативність освітніх маршрутів учнів з порушеннями слуху й зберегти в таких умовах науковий та навчально-методичний арсенал вітчизняної сурдопедагогіки.

Література

1. Колупаєва А. Інклюзивна освіта як модель соціального устрою / Колупаєва А.А. // Особлива дитина: навчання і виховання. – 2014. - № 2 (70).- С. 7-18.
2. Таранченко О. Розвиток системи освіти осіб з порушеннями слуху в контексті поступу вітчизняної педагогічної науки та практики:[монографія] / О. М. Таранченко. – К. :ТОВ «Поліпром», 2013. – 517 с.
3. Cook, L., & Friend, M. (1996). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. In E. L. Meyen, G. A. Vergason, & R. J. Whelan (Eds.), Strategies for teaching exceptional children in inclusive settings. Denver, CO: Love Publishing Co.
4. Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1994) Learning together and alone (4th ed.), Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
5. Pugach, M., & Johnson, L. (1995). Collaborative practitioners, collaborative schools. Denver, CO: Love Publishing Co.
6. Walsh, J. (1992). Student, teacher, and parent preference for less restrictive special education models- cooperative teaching. Case in Point, 6 (2), 1-12.
7. Освіта осіб з особливими потребами. Нормативно-правова база. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/693/normativno_pravova_baza11