

практичної освіти в Україні, вдосконалення техніки і нових технологій може стати вагомим підґрунтям для здійснення інноваційних кроків у подальшій розбудові національної системи освіти осіб з порушеннями слуху.

Література:

1. Kolupayeva A., Taranchenko O., Danilavichute E. (2014), Special Education Today in Ukraine, in Anthony F. Rotatori, Jeffrey P. Bakken, Sandra Burkhardt, Festus E. Obiakor, Umesh Sharma (ed.) Special Education International Perspectives: Practices Across the Globe (Advances in Special Education, Volume 28) Emerald Group Publishing Limited, pp. 311 – 351.
2. Таранченко О.М. Розвиток системи освіти осіб з порушеннями слуху в контексті поступу вітчизняної науки та практики: монографія / О.М. Таранченко. – К. : О.Т. Ростунов, 2013. – 483 с.
3. Концепція розвитку системи освіти осіб з порушеннями слуху в Україні (проект) / О.Федоренко, О. Таранченко // Особлива дитина : навчання і виховання. – № 1(73). – 2015. – С. 26 – 33.
4. Deppeler, J., Harvey, D. & Loreman, T. (2005). Inclusive Education A practical guide to supporting diversity in the classroom. New York: RoutledgeFalmer
5. Концепція Державної програми "Слух" на 2008 – 2012 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.moz.gov.ua/ua/portal/dn_20080521_0.html
6. Services for Children with Disabilities in European Countries. A report based on a meeting organized by The European Academy of Childhood Disability with support from HELIOS II / [edited by Helen McConachie, Diane Smyth, Martin Bax] // Developmental Medicine & Child Neurology. – October 1997. – Vol. 39. – Supplement № 76.
7. Services for Children with Disabilities in European Countries. A report based on a meeting organized by The European Academy of Childhood Disability with support from HELIOS II / [edited by Helen McConachie, Diane Smyth, Martin Bax] // Developmental Medicine & Child Neurology. – October 1997. – Vol. 39. – Supplement № 76.

УДК 376-056.263]:373.3.091.3

Федоренко О.Ф.

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ШКОЛЯРІВ ЗІ ЗНИЖЕНИМ СЛУХОМ В КОНТЕКСТІ ПОШИРЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ПАРАДИГМИ

У статті представлено результати міждисциплінарного аналізу зарубіжних і вітчизняних психолого-педагогічних досліджень щодо особливостей реалізації інклюзивної форми навчання для школярів з порушеннями слуху.

Ключові слова: порушення слуху, інклюзивні умови навчання, особливі освітні потреби.

Федоренко О.Ф.

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ СЛАБОСЛЫШАЮЩИХ ШКОЛЬНИКОВ В КОНТЕКСТЕ РАСПРОСТРАНЕНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ПАРАДИГМЫ

В статье представлены результаты междисциплинарного анализа зарубежных и отечественных психолого-педагогических исследований об особенностях реализации инклюзивной формы обучения для школьников с нарушениями слуха.

Ключевые слова: нарушение слуха, инклюзивные условия обучения, особые образовательные потребности.

Oksana Fedorenko

FEATURES OF TEACHING STUDENTS WITH HEARING IN THE CONTEXT OF EXPANDING INCLUSIVE PARADIGM

This article to identify and explain special educational needs of lower secondary students with hearing impairments arising in inclusive education environment, such as: the hearing need, i.e. the need to access auditory information as a way for lower secondary students with hearing impairments to receive, broaden and clarify knowledge and understandings of the world; the language and speaking need, i.e. the need to express themselves through language and speaking means that can be understood by others; the general learning need, i.e. the need for opportunities for effective independent learning; the social inclusion need, i.e. the need to be

able to interact with all stakeholders in the teaching and learning process; the socio-cultural need as a need to interact with members of the deaf community sharing the same culture and to receive information through signing. Depending on their extent and specific nature, these needs determine the appropriate processes and resources required to provide pedagogical support for lower secondary students with hearing impairments in inclusive education settings.

Key words: hearing impairment, inclusive education, special educational needs, social and learning inclusion/

Обґрунтування теоретико-методологічних засад інклюзивної освіти (А. Колупаєва), позитивні результати експериментальної апробації технології інклюзивного навчання – сприяло стрімкому поширенню інклюзивної практики в Україні [1]. Ухвалення на законодавчому рівні гарантій доступності освіти для всіх категорій дітей, незалежно від стану та особливостей їхнього психофізичного розвитку, забезпечується шляхом надання можливості для вибору навчального закладу та форми навчання. За оперативними даними обласних управлінь освіти (ОУП) чисельність закладів з інклюзивною формою навчання у 2012-2013 й 2013-2014 навчальних роках збільшилась з 1,97% до 4,54%; кількість інклюзивних класів зростає за цей період у 2,3 рази (див. Додаток А). Відповідно, збільшилась кількість дітей з особливими освітніми потребами, які навчаються в інклюзивних умовах. Втім, як видно з рисунку 1, найменш інтегрованою категорією учнів до загальноосвітніх закладів є школярі з порушеннями слуху. Зокрема, за даними ОУО в інклюзивних умовах у 2013-2014 н.р. навчались 2105 школярів з особливими освітніми потребами, з яких лише 6,98% із порушеннями слуху.

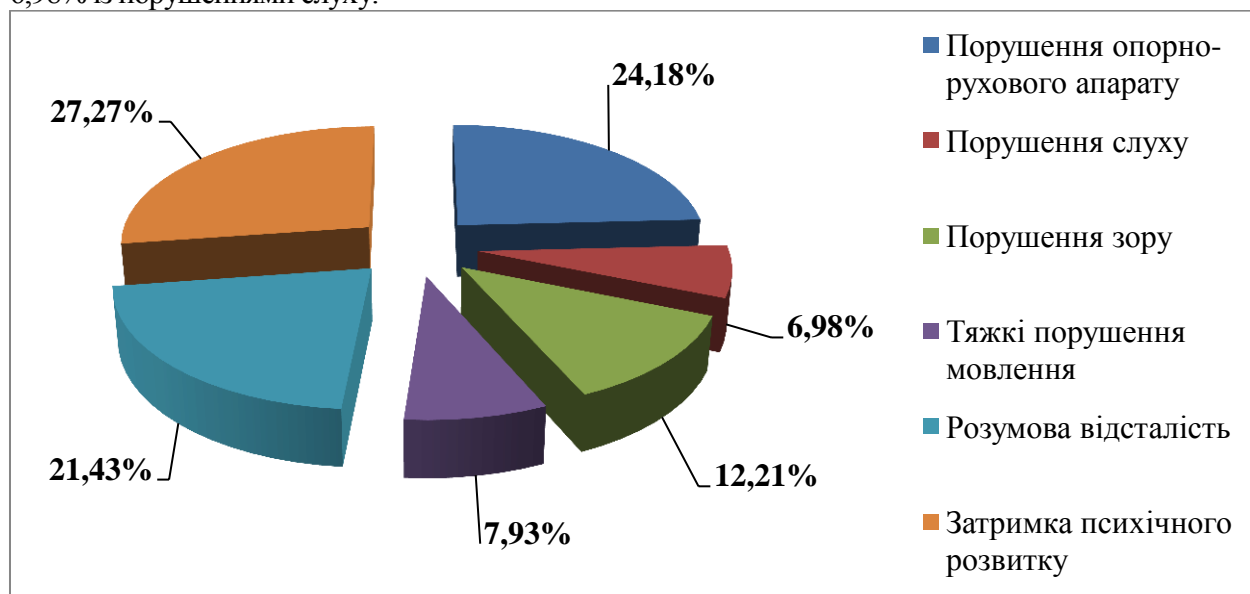


Рис.1. Кількість дітей за нозологіями, які навчаються в інклюзивних умовах станом на 2013/2014 н.р.

Така ситуація в Україні склалася через труднощі, які виникають під час інтегрування саме цієї категорії учнів, оскільки це єдина серед нозологій, що була окремо визначена під час підписання Саламанської Декларації (1994 р.). Так, у процесі підписання документу було взято до уваги й відзначено у тексті поправки Всесвітньої Федерації Глухих про те, що для сприяння соціальної інтеграції таких дітей, розширення їхнього світогляду й соціального досвіду, мають бути створені відповідні умови, що нівелюють комунікативні бар'єри таких учнів у навчальному середовищі, у тому числі з однолітками й педагогами.

Водночас аналіз наукових досліджень, що проведені в Європі та Північній Америці засвідчує: кількість школярів з порушеннями слуху, які навчаються в інклюзивних умовах, поступово збільшується [5]. Саме тому сучасні зарубіжні психолого-педагогічні дослідження вирізняються багатоаспектністю студювань щодо осіб з порушеннями слуху, у тому числі значущості порушення слуху у процесі навчання, виховання і розвитку цих школярів в інклюзивних умовах.

Донедавна вітчизняні сурдопедагогічні дослідження здійснювалися в контексті виключно спеціальної педагогіки, й не повною мірою висвітлювали взаємозв'язок і взаємозумовленість із загальнопедагогічними науковими тенденціями та освітніми трансформаціями, у тому числі й щодо інклюзивної форми навчання.

Так, низка науковців (А. Басова, Т. Власова, А. Добрава, О. Дьячков, І. Єременко, В. Засенко, К. Комаров, Г. Кузнецова, В. Лубовський, І. Соколянський, О. Таранченко, В. Шевченко, М. Ярмаченко) висвітлювали окремі історичні аспекти сурдопедагогіки; вчені Н. Адамюк, Л. Борщевська, А. Гольдберг, П. Гуслистий, Е. Гроза, Н. Засенко, Т. Єжова, І. Колесник, Г. Коберник, С. Кульбіда, Л. Лебедєва, С. Литовченко, К. Луцько, Е. Пуцин, Г. Чефранова, М. Шеремет, Р. Якубовська та інші досліджували різноаспектні особливості освіти та навчання учнів глухих та зі зниженим слухом. Водночас, наразі нема чіткого алгоритму розбудови безперешкодного освітнього простору закладів з інклюзивною формою навчання відповідно до потреб школярів глухих та зі зниженим слухом, оскільки особливі освітні потреби цих дітей, що впливають на специфіку й успішність організації педагогічної діяльності в умовах інклюзивного навчання, означені поверхово.

Досягнення науково-технічного прогресу, зокрема слухопротезування системами кохлеарної імплантації та надпотужними індивідуальними слуховими апаратами у віці до року, відкривають перед сурдопедагогікою нові можливості, пов'язані насамперед з ранньою діагностикою і ранньою підтримкою дітей з порушеннями слуху. Ця підтримка спрямована на розвиток успішного сприймання мовлення оточуючих на слуховій (слухозоровій) основі. Прихильники цього підходу (Д. Брекет, І. Гілевіч, Дж. Інєс, Е. Леонгард, А. Максон, Б. Мороз, Л. Нолан, Н. Шматко та ін.) активно підтримують й впровадження інтегрованого навчання цих школярів. Науковці (Л. Борщевська, С. Глазунова, Б. Мороз, Л. Малинович, Л. Назарова, Л. Шипіцина та ін.) стверджують, що школяра з порушенням слуху із родини чуючих, який вчасно та якісно слухопротезований, має хороші мовленнєві здібності, доцільно навчати на основі усного словесного мовлення разом з чуючими однолітками.

Втім, в законодавстві визначено право всіх школярів з порушеннями слуху (глухих й зі зниженим слухом, незалежно від наявності засобів компенсації слуху, рівня розвитку усного словесного мовлення тощо) навчатися разом з чуючими однолітками у загальноосвітньому закладі, що знаходиться поруч з домом. Це підводить до думки, що у групі (класі) мають бути створені умови для повного, ефективного залучення кожного такого учня. Ці умови диктуються особливими освітніми потребами, що зумовлені своєрідністю загальних і специфічних закономірностей психофізичного розвитку школярів з порушеннями слуху.

Стосовно дітей, які зростають в умовах слухової дери́вації, науковці (Л. Борщевська, Л. Воутерс, А. Замша, М. Качмер, Я. Лебедєва, М. Маршак, Р. Мітчел, Т. Розанова, І. Соловійов, А. Теллінгс, Л. Тігранова, Л. Фомічова, Ж. Шиф та ін.) відзначають своєрідність у загальних і специфічних закономірностях психічного розвитку, що первинно зумовлені слуховим порушенням чи умовами розвитку: недорозвинення моторики, недостатність довільної регуляції, загальне зниження рівня пізнавальної активності, сповільнення сприйняття і осмислення інформації, оперативності її відтворення, застосування. У численних вітчизняних та зарубіжних дослідженнях (Я. Бат-Чава, Л. Борщевська, С. Глазунова, Дж. Коськів, К. Луцько, Д. Мартін, Б. Мороз, М. Шеремет та ін.) визнається той факт, що відсутність підсилення слухового сприйняття звуків навколишнього середовища, зволікання щодо слухопротезування під час порушення слуху є основними причинами недорозвинення мовленнєвого слуху та, власне, мовлення осіб з порушеннями слуху.

Дослідники (О. Савченко, К. Луцько, Б. Мороз, Н. Шепеленко та ін.) акцентують увагу на тому, що порушення слуху впливає на рівень спотвореності й спосіб сприйняття усного мовлення оточуючих, що є зразком для наслідування; процес формування вимови, оскільки відсутні або недосконалі засоби контролю за власною вимовою.

Самостійне оволодіння усним мовленням супроводжується спотворенням звукобуквенного складу слів (діти зі зниженим слухом погано розрізняють розмовне мовлення вже на відстані 2-3 метрів від співрозмовника). З часом нерозвинений фонематичний слух спричиняє появу аграматизмів в письмовому мовленні (А. Гольдберг, Н. Засенко, О. Савченко, Л. Ступникова, Г. Чефранова та ін.). Порушення усної мовленнєвої діяльності є вторинним, але негативно впливає на якість розвитку пізнавальної діяльності, формування особистісної сфери дитини з порушеннями слуху. Приміром, за результатами досліджень (М. Маршак, Х. Маргарет) виявлено, що молодші учні з порушеннями слуху відстають у сформованості читання як компетентності від 5 до 8 років порівняно з чуючими однолітками. Серед чинників низької сформованості читання таких учнів, що є одним із провідних

способів отримання інформації, вчені вбачають малий обсяг словникового запасу; відзначають про низький рівень опанування граматиною словесної мови.

Наукові дослідження переконують, що зниження слуху зумовлює ізоляцію таких дітей від соціуму чуючих, звужує контакти з однолітками й дорослими. Сучасні дослідники цього феномену (Т. Богданова, Е. Війтар, Н. Морозова, М. Нікітіна, М. Нудельман, І. Цукерман, Ж. Шиф) відзначають збіднений досвід спілкування, слабе розуміння сутності соціальної взаємодії, сповільненість формування соціальної перцепції та рефлексії, знижену сенситивність до оцінок оточуючих.

Водночас, незважаючи на актуальність формування міжособистісних стосунків учнів з порушеннями слуху з однолітками без порушень слуху, досліджень з цієї проблеми вкрай мало. Здебільшого дослідження присвячені діагностичному аспекту (Г. Антонова, Т. Богданова, Е. Війтар, Ю. Герасименко, І. Кривонос, М. Нудельман, В. Петрова та ін.). Зокрема, Е. Війтар відзначає, що для учнів з порушенням слуху характер мікроклімату в колективі зумовлений вмінням оцінити ставлення однолітків до себе, визначити своє становище в колективі. Вчений переконаний, що, незалежно від умов навчання (інтегровані чи спеціальні), самоствердженню учнів з порушеннями слуху сприяє усвідомлення власних успіхів, співвіднесення прагнень з ціннісними орієнтаціями колективу. Так, виявлено, що залишки слуху у таких дітей не є значущим фактором, оскільки сприятливі соціометричні позиції у школярів, які добре вчаться й контактують з однолітками.

Порівнюючи різні освітні заклади, зарубіжні вчені суголосно відзначають, що на кінець молодшого шкільного віку дедалі значимими для дітей стають їхні ровесники. Виникають певні групи, які обмінюються своїми уявленнями залежно від завдання, гри, життєвої ситуації тощо. У спеціальних закладах школярі з порушеннями слуху отримують максимальну користь від навчання, оскільки вони забезпечені можливістю взаємодіяти з однолітками і педагогами; використовують таку можливість у численних повсякденних викликах. Водночас, оскільки такі школярі у країнах Європи й Північної Америки масово навчаються в інклюзивних умовах (нині понад 70% [5]), низка дослідників (С. Антіа, Т. Мост та ін.) наголошують на необхідності створення умов, які сприятимуть позитивному соціальному прийняттю молодших учнів з порушеннями слуху чуючими однолітками, практичній взаємодії між ними, здатності утворювати суспільні стосунки в інклюзивних умовах навчання. Позаяк саме у молодшому шкільному віці учні надзвичайно швидко знайомляться, взаємодіють невеликими групами чи класом, легко відгукуються на колективні дії; через взаємодію з однолітками з'являється можливість порівнювати шкільні (колективні, суспільні) моральні норми та традиції, з тими, які вони засвоїли у сім'ї.

Підкреслюючи значущість навчання в інклюзивних умовах, стає очевидним, що соціалізація в загальноосвітнє середовище інклюзивних закладів має величезний мовленнєвий, соціальний і діяльнісний потенціал для школярів зі зниженим слухом. З-поміж основних важелів вибору інклюзивної форми навчання українські науковці (Б. Мороз, С. Литовченко, Л. Малинович, О. Таранченко) вбачають те, що раннє інтегрування в колектив чуючих однолітків сприятиме оволодінню навичками і компетенціями ефективної взаємодії у соціумі, де дітям з порушеннями слуху доведеться жити і працювати після здобуття освіти. Втім, можливість залучення всіх школярів з порушеннями слуху до інклюзивних закладів й на сьогодні є спірним питанням.

Серед основних показників до інклюзивного навчання учнів глухих та зі зниженим слухом російська вчена Е. Леонгард визначає освітню та особистісну готовність цих школярів. Вчена переконана, що відповідність рівня мовного розвитку таким параметрами як вільне володіння мовленням в усній і письмовій формах, виразне мовлення, вміння брати участь в діалозі, розуміння мовлення незнайомих осіб поза навчальною ситуацією дає змогу школярам з порушеннями слуху успішно навчатися разом з чуючими однолітками.

У країнах пострадянського простору науковці розглядають такі моделі залучення школярів з порушеннями слуху до навчання разом з чуючими однолітками: тимчасова (епізодична), часткова (фрагментарна), комбінована і повна. Їх відмінність, на думку Н. Шматко, полягає в різних підходах до організації навчання. Так, епізодична інтеграція розглядається як один з етапів підготовки до інтегрованого навчання. Під час часткової інтеграції школярі в першу половину дня навчаються в спеціальному закладі, а в другу – відвідують додаткові заняття (гуртки, факультативи тощо) у загальноосвітньому закладі разом з однолітками без порушень слуху. У процесі реалізації

комбінованої моделі, на думку науковців, має здійснюватися спеціальний супровід цих учнів для їхньої адаптації.

Втім, сутність сучасних підходів українських, європейських, та американських дослідників до проблеми інклюзивного навчання полягає у створенні та апробації різних моделей забезпечення права на освіту учнів глухих та зі зниженим слухом, ігноруючи аспект освітньої готовності цих учнів. У сьогоденних науково-освітніх пошуках визначено, що інклюзія учнів з порушеннями слуху має здійснюватися на різних рівнях: повна (в двох варіантах: коли школярі з порушеннями слуху навчаються в класах з чуючими однолітками, й коли чуючі діти навчаються в школі для дітей з порушеннями слуху) й часткова (навчаючись в спеціальній школі, учень має змогу відвідувати окремі предмети в звичайній школі).

Різняться погляди вітчизняних і зарубіжних вчених щодо оцінювання ефективності залучення школярів з порушеннями слуху до навчання разом з чуючими однолітками. Найбільш значущими в цьому контексті визначено наявність повноцінного мовленнєвого середовища (Д. Големан, Т. Курс, К. Луцько, Е. Леонгард, Л. Малинович, М. Шеремет, О. Разумова та ін.), що, сприяє успішному мовному й мовленнєвому розвитку цих учнів, й вплив сімейного чинника, оскільки сім'я може брати безпосередню участь у навчанні й вихованні дитини.

Першочергово науковці акцентують увагу на проблемі якісного сприймання й продукування усного словесного мовлення таких школярів в умовах інклюзивного навчання. Для прикладу у Канаді неабияка роль при цьому відводиться «мандрівним вчителям» – педагогам, які мають спеціальну освіту в галузі сурдопедагогіки, й володіють методиками формування вимови, розвитку слухового сприймання, усного словесного й жестового мовлення. Втім, реалізуючи в такий спосіб право на освіту, мета освітнього залучення не завжди відповідає якості освітніх послуг, що наявні в закладі.

Аналіз міжнародних нормативно-законодавчих документів і науково-теоретичних напрацювань з цієї проблеми свідчить, що більшості інклюзивних шкіл Північної Америки і Канади зокрема (що наразі є флагманами інклюзивного навчання цієї категорії школярів), бракує кваліфікованих спеціалістів – перекладачів жестової мови, обізнаних з сурдопедагогікою педагогів та асистентів. Це пов'язано з тим, що у практиці шкіл Західної Європи та Північної Америки активно поширюється вчення про роль соціального оточення стосовно осіб глухих та зі зниженим слухом. Формується нова культурна й освітня норма, що ґрунтується на повазі до таких осіб. Принципово важливо, що у цьому контексті відмінності між дитиною з порушеннями слуху й дитиною без таких порушень науковці (Г. Зайцева, Х. Корсон, К. Лейн, М. Маршак, М. Грінберг, Т. Холком, Н. Адамюк, В. Базоев, Л. Димскис С. Кульбіда) розглядають як культурні розбіжності, а не як відхилення від норм чуючих. Визнання міжнародних суспільних стандартів стосовно осіб з порушеннями слуху сприяло тому, що останніми роками ці ідеї дедалі активніше поширюються і в Україні.

У цьому контексті позитивними є зміни в політиці української держави стосовно мовного питання нечуючих. Здійснюються дослідження з лінгвістики жестової мови (С. Кульбіда та ін.), розроблено «Концепцію жестової мови в Україні», запроваджено викладання української жестової мови в усіх спеціальних навчальних закладах для дітей з порушеннями слуху тощо. Втім, забезпечити ефективну двомовну освіту в Україні для учнів з порушеннями слуху наразі можливо лише в системі спеціальних шкіл. Позаяк саме в цій системі навчання жести́ва мова є засобом навчання і окремим навчальним предметом (впродовж всього періоду навчання). Предмет жести́ва мова вивчається не лише в контексті лінгвістичних особливостей, а як прояв культури глухих (С. Кульбіда, М. Рода, Д. Рассел та ін.). Так, низка науковців дотримується думки, що не діагноз визначає долю особи з порушеннями слуху, а умови її життя, виховання, навчання й розвитку. У наукових працях йдеться про те, що не варто відлучувати глухого школяра, який росте в родині глухих, від жестової мови; слід спиратись під час навчання на звичне для нього спілкування рідною жестовою мовою й на цій основі ігнорувати сформовані знання, уміння й навички тощо (Н. Адамюк, Г. Зайцева, С. Кульбіда та ін.). Саме тому вчителями-предметниками в цій системі є особи, що вільно володіють жестовою мовою. Зазначимо, що в останні роки за кордоном серед шляхів створення більш сприятливих умов для навчання учнів з порушеннями слуху в закладах з інклюзивною формою навчання пропонується використання жестового перекладу.

Отже, нині саме соціальне тло є визначальним в світі осіб з порушеннями слуху. Це підтверджують наукові визначення зарубіжних вчених про залежність від соціального залучення

(К. Албреч, М. Бос, Т. Дейсон та ін.), оскільки саме соціальні навички дають змогу досягти успіху в дорослих життєвих ролях. Безумовно, що соціальні навички впливають на академічне життя та майбутню професію. Тому для науковців дедалі очевидніше, що навчання врешті-решт – це соціальний процес, основою якого є взаємодія з навчальним і соціальним оточенням.

Резюмуючи, відзначимо, що науковці схиляються до думки, що не може бути одного варіанту залучення для усіх учнів з порушеннями слуху; умови, які є ідеальними для школярів зі зниженим слухом, які слухопротезовані у ранньому віці, не сприятимуть соціальним і навчальним досягненням тих учнів, які слухопротезовані у старшому дошкільному віці; під час організації інклюзивної форми навчання варто враховувати в яких «мовних» умовах зростала дитина з порушеннями слуху тощо. Так, як відзначає М. Стінсон, мають бути створені відповідні умови, аби мінімізувати обмеження на соціальному і академічному рівнях дитини, стимулювати самостійність і відповідальність, забезпечувати розвиток навичок, здібностей і поведінки, необхідних для функціонування в міру особливих освітніх потреб та, власне, обмежень.

Важливість приділення уваги питанням ефективної освіти школярів зі зниженим слухом у контексті запровадження інклюзивної форми навчання нині є очевидною, оскільки педагоги інклюзивних закладів визнають, що учнівський контингент є розмаїтим; не рідко навіть учні однієї нозології, у тому числі зі зниженим слухом, потребують різної організації навчального середовища. Ефективність інтегрування таких учнів значною мірою залежить від якості надання навчальних послуг, у тому числі супроводу та спеціальної підтримки. В такій ситуації ми пристаємо до думки науковців, що саме особливості педагогічної діяльності, власне ставлення вчителів до залучення учнів з порушеннями слуху, їхня активність до взаємодії з такими учнями, встановлення позитивної комунікації з чуючими однолітками, безпосередньо впливатимуть на ефективність інклюзивного підходу в освіті школярів глухих чи зі зниженим слухом. Очевидно, що на учіння (як, в який спосіб вчиться учень) і викладанням (як, в який спосіб навчає педагог) впливають особливі освітні потреби таких школярів.

Ми згодні з науковими поглядами зарубіжних вчених (Б. Сомбер, Б. Кемлер), які переконані, що інклюзивна практика загальноосвітніх педагогів має зосереджуватись на «... навчанні й участі учнів з особливими потребами для покращення викладання і навчання у школах, а не для підзвітності, аби сфокусуватися на тому, який тип обмежених можливостей або порушень може бути у певного учня, й яку оцінку він через це може отримати». Йдеться не просто про підкреслення того, що учні з особливими освітніми потребами «можуть робити», та ігнорування того, «чого вони зробити не в змозі», а про цінності практичного досвіду, який будується на основі реальних доказів, результатів досліджень, власне підтримки педагогів інклюзивних закладів, щоб вони стали активними учасниками у створенні інклюзивної практики, здатної забезпечити результати навчання, які можна продемонструвати і забезпечити їх сталість. Зважаючи на це, пошуки оптимальних шляхів дослідження проблеми піддають критиці традиційні погляди щодо виявлення показника успішності інтегрування учнів зі зниженим слухом в інклюзивний навчальний заклад. Так, рівень розвитку усного словесного мовлення, у тому числі розбірливість і сприймання, поступаються соціальним контактам, активній навчальній взаємодії з однолітками й педагогами. Вкрай важливими для молодшого школяра з порушеннями слуху є ставлення однолітків й характер міжособистісних стосунків. Відтак, першочерговим очікуванням педагога в інклюзивному закладі стосовно учнів зі зниженим слухом має бути не оцінка (високий, середній достатній рівень знань тощо), а власне соціальна і навчальна (соціонавчальна) інтегрованість, що проявляється у соціальній і навчальній діяльності цих учнів в умовах інклюзивного навчання. Під поняттям «діяльність», ми розуміємо вияв активності школярів зі зниженим слухом, що спрямована на взаємодію з навколишнім середовищем.

Відтак, вкрай актуальними є дослідження стосовно ефективності педагогічних впливів на стан соціального і навчального залучення учнів зі зниженим слухом. Такі дослідження необхідно пов'язувати з реальною навчальною програмою, процесом навчання (безпосередньо уроком), взаємодією педагогів і учнів під час навчання тощо. Зарубіжні науковці Дж. Гемслі-Браун й С. Шарп відзначають, що це може потребувати використання дещо інших інструментів дослідження – власне авторських, створених на основі реальних доказів, для обговорення розуміння результатів досліджень і встановлення зв'язків з існуючою практикою.

Література:

1. Засенко В., Колупаєва А. Діти з особливими потребами: пріоритетні напрями державної політики України в галузі освіти, соціального захисту й охорони здоров'я / В. В. Засенко, А. А. Колупаєва // Особлива дитина : навчання і виховання. – 2014. – № 3 (71). – С. 20 – 29.
2. Таранченко О. Сучасні підходи задоволення навчальних потреб учнів із порушеннями психофізичного розвитку в спеціальних та інклюзивних закладах освіти // Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання. – № 1. – 2013. – С. 23 – 27.
3. Федоренко О. Особливості соціальної інтегрованості молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання / О. Федоренко // Особлива дитина : навчання і виховання. – № 1(73). – 2015. – С. 79 – 85.
4. Alla Kolupayeva, Oksana Taranchenko, Elyana Danilavichute (2014), Special Education Today in Ukraine, in Anthony F. Rotatori, Jeffrey P. Bakken, Sandra Burkhardt, Festus E. Obiakor, Umesh Sharma (ed.) Special Education International Perspectives: Practices Across the Globe (Advances in Special Education, Volume 28) Emerald Group Publishing Limited, pp. 311 – 351.
5. Stinson M.S., Antia S.D. (1999). Considerations in educating deaf and hard-of-hearing students in inclusive settings. Journal of Deaf Studies & Deaf Education, Vol. 4 Issue 3.

УДК 376-056:37.015.3

Хворова Г.М.

РОЛЬ ГРОМАДСЬКИХ ОБ'ЄДНАНЬ БАТЬКІВ ДІТЕЙ З ПОЛІСИСТЕМНИМИ ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ У ФОРМУВАННІ БАТЬКІВСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ: 1990–2015 рр.

У статті викладено генезис громадських об'єднань батьків дітей з полісистемними порушеннями розвитку (аутизмом, ДЦП) в Україні в період 1990–2015 рр., а також - їх роль у впровадженні в країні сучасних підходів до реабілітації дітей-інвалідів, у змінах у законодавстві країни з метою забезпечення якісної реабілітації та рівних можливостей для людей з інвалідністю. Мета роботи: відстежити історію виникнення та розвитку, теперішнє становище громадських об'єднань батьків дітей з полісистемними порушеннями в Україні, обґрунтувати їх роль у формуванні батьківської компетентності. Роль інститутів громадянського суспільства у формуванні компетентності батьків дітей інвалідів раніше не підлягала науковому аналізу. Ця наукова робота є складовою частиною розробки методології формування батьківської компетентності.

Ключові слова: реабілітація дітей з полісистемними порушеннями розвитку (аутизм, ДЦП), формування батьківської компетентності, організації громадянського суспільства

Хворова А.М.

РОЛЬ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОБЪЕДИНЕНИЙ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С ПОЛИСИСТЕМОЙ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ В ФОРМИРОВАНИИ РОДИТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ: 1990-2015 ГГ.

В статье изложена история становления организаций, объединяющих родителей детей с аутизмом и с ДЦП в Украине, а также - их роль во внедрении в стране современных подходов к реабилитации детей-инвалидов, в изменениях в законодательстве страны с целью обеспечения качественной реабилитации и равных возможностей для людей с инвалидностью. Цель работы: отследить историю возникновения и развития, нынешнее положение общественных объединений родителей детей с полисистемными нарушениями в Украине, обосновать их роль в формировании родительской компетентности. Роль институтов гражданского общества в формировании компетентности родителей детей инвалидов ранее не подвергалась научному анализу. Данная научная работа является составной частью разработки методологии формирования родительской компетентности.

Ключевые слова: реабилитация детей с полисистемными нарушениями развития (аутизм, ДЦП), формирование родительской компетентности, организации гражданского общества.