

УДК 376.112.4 (73)

Л. Токарук, канд. пед. наук, доц,
Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ

АМЕРИКАНСЬКА ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА ПЕДАГОГІЧНОЇ СПІВПРАЦІ – УКРАЇНСЬКІ РЕАЛІЇ

Інклюзія – актуальна для України сучасність. Деякі українські школи намагаються адаптувати її в початковий простір. Визначення "інклюзія" переводиться як "включення" – поступове впровадження учня в освітній процес із врахуванням його колективних можливостей. В США інклюзія запроваджується по системі АВА – Applied Behavior Analysis, що переводиться як "прикладний аналіз поведінки". В деяких американських штатах вона являється обов'язковою системою навчання. АВА – це колективна корекційна робота із учнями на основі практичного аналізу, хоча більшість американських спеціалістів, працюючи по даній системі, не використовують слово "корекція".

Ключові слова: американська інклюзивна освіта, діти з особливими потребами, ефективна інклюзивна школа, поступове впровадження учня в освітній процес

Постановка проблеми. Україна, особливо у сучасний воєнний період, знаходиться у перших рядах міжнародного освітнього переліку, щодо великої кількості дітей з особливими потребами, які навчаються в загальноосвітніх школах без відповідного психологічного та соціально-педагогічного супроводу. Відсутність не паперової, а практичної державної уваги до таких учнів, викликає занепокоєння у суспільстві, адже від повноцінного ставлення до неповносправних дітей залежить сформованість інтелектуально-духовних цінностей української нації.

Серед актуальних проблем розвитку українського шкільництва можна виділити питання формування інклюзивного освітнього середовища, впровадження інноваційних моделей соціально-педагогічної підтримки і навчання учнів з особливими потребами, особливо дітей які пережили військове насилля, внаслідок чого отримали тілесні пошкодження та стали інвалідами, а разом з ним і відношення до інклюзії. Виконання цього завдання є можливим за умови вивчення вітчизняних досягнень та використання надбань США у галузі освітньої інклюзії.

Актуальним на сьогоднішній час є запозичення досвіду США, де вперше було впроваджено ідеї прогресивної інклюзії учнів з особливими потребами у навчальні заклади, проведено зміни у політиці держави, які стосувались нових підходів до організації інклюзивної освіти та реалізації її основних принципів: демократичності засад діяльності шкіл з інклюзивними класами, прозорості навчальних систем і контролю за навчальними досягненнями учнів, відкритості та доступності навчальних закладів для осіб з особливими потребами, покращення якості освіти.

Аналіз останніх досліджень. Запровадження інклюзивного навчання у США досліджували американські вчені К. Веббер, М. Вінзер, Л. Данн, С. Кірка, Р. Осґуда, Х. Стівен (С. Webber, M. Winzer, L. Dunn, A. Jordan, S. Kirk, B. Levin, J. Lupart, R. Osgood, H. Steven). Питання освіти дітей та молоді з особливими потребами висвітлені у працях українських учених А. Капської, А. Колупаєвої, В. Курбатова, З. Ленів, С. Литовченка, Ф. Мустафаєва, Ю. Найди, Д. Пенішкевич, Н. Софій, П. Таланчука, О. Таранченко, Л. Тимчук, В. Шахрай, М. Швед, А. Шевцова.

Важливими у сучасні професійній підготовці педагогів до інклюзивної освіти є наукові дослідження таких учених (Л. Айдол (L. Idol), А. Белл (A. Bell), М. Вінзера (M. Winzer), Дж. Галлахера (J. Gallagher), Т. Галладета (T. Gallaudet), Н. Енестейшна (N. Anastasion), І. Зязюна, С. Кірка (S. Kirk), Дж. Кларка (J. Clarke), В. Кременя, Дж. Лупарта (J. Lupart), Н. Микитенка, І. Мицишина, Н. Муқан, Н. Нічкало, Р. Осґуд (R. Osgood), В. Поліщука, О. Пришляка, Дж. Селенда (J. Salend), К. Форлін (Ch. Forlin), Д. Чемберса (D. Chambers), М. Швед).

Мета – визначити сучасні освітні шляхи американського інклюзивного колективного механізму "включення" учнів в повноцінний навчальний процес з метою подальшої професійної реалізації їх у самостійному житті.

Виклад основного матеріалу. Перед українськими учителями й школами сьогодні відкриваються нові можливості для формування новітнього навчального середовища, що породжують нестандартні завдання навчати дітей з особливими потребами разом із їхніми однолітками. До переліку дітей з особливими освітніми потребами належать не лише учні з обмеженими можливостями, а й діти, які відчувають труднощі у навчанні, мають порушення поведінки, з іншого культурного та мовного середовища та ті, кого у школі, незалежно від причини, зараховують до групи ризику. Ці учні мають спільні навчальні цілі з їхніми однолітками, а їхня соціальна адаптація та навчальна програма є невід'ємною частиною загального навчально-виховного процесу школи [1, 2-4].

Американські вчені Уайтакер (Whitaker), Столл та Фінк (Stoll and Fink) у своїх педагогічних дослідженнях обґрунтовують необхідність диференційованого підходу та забезпечення умов для оптимального навчання кожної дитини, наголошують на необхідності змін та переходу від звичайних до інклюзивних шкіл, або, як їх називають, "ефективних шкіл" [10; 13].

Будь-яку школу можна назвати ефективною лише в тому разі, коли кожна дитина в ній має змогу успішно навчатися. Концепція ефективної школи в США принципово відрізняється від українських традиційних освітніх концепцій, де неадекватним вважається учень і на нього покладається провина за низьку навчальну успішність. Одним із найбільш невідповідних моментів українських шкіл, було уявлення про те, що негативні навчальні результати учня та їх невідповідність установленим академічним стандартам пояснюються його індивідуальною дисфункцією. На думку американського дослідника Уайтакера (Whitaker), це справжня трагедія, коли, з одного боку, існує величезний потенціал для зростання та розвитку, а з іншого, багатьом молодим людям на першому етапі їхнього життєвого шляху закладається думка, що вони ні на що не здатні [13, 51].

Головне завдання ефективної української інклюзивної школи – змінити навчально-професійну ситуацію та сформувати в учнів навички самостійної навчальної діяльності.

Американські науковці Овенс (Owens), Столл та Фінк (Stoll and Fink) виокремлюють практичні характеристики ефективної інклюзивної школи:

- задалегідь визначені цілі, яких сподіваються досягти зі своїми учнями, та забезпеченість навчальними програмами, що дають змогу реалізувати поставлені завдання та продемонструвати учнівські досягнення;

- динамічна і гнучка система навчання – задовольняти потреби всіх споживачів освітніх послуг (учнів, батьків, громади), постійне оновлення навчальних програм з урахуванням майбутніх потреб;

- інноваційний підхід – йти в ногу з технічним прогресом, бути творчими і відкритими до інновацій. У своїй діяльності педагоги керуються новою парадигмою навчання, в якій центр уваги переноситься із змісту на

формування вміння вчитися, від знань як продукту – на процес їхнього набуття, від успішності (порівняно з іншими) на першочерговість самоусвідомлення та особистого розвитку;

- освіта розглядається як процес, що триває упродовж життя, а не як соціальна необхідність, пов'язана з певним віком ("Освіта впродовж життя, а не для життя");

- учитель перестає бути єдиним джерелом знань – тепер він є посередником навчальної діяльності дітей;

- формування шкільної культури, яка надає підтримку всім учням, незалежно від того, чи вважається дитина "винятковою" чи ні, а також підтримує вчителів і батьків дитини. Школа розглядається як осередок навчання, де панує атмосфера інклюзії та турботи;

- школа, що постійно вдосконалюється – учні набувають нових знань, умінь і навичок та формують нові цінності та переконання. "Навчання – це сутність змін і їхній головний атрибут" [8; 10; 13, 50–51].

Поняття зміни означає будь-яке нововведення: навчальна програма, методи викладання, розклад проведення навчальних занять, позанавчальна діяльність, які є новими для учнів, учителів, керівництва чи навчального закладу в цілому. Педагогам таких навчальних закладів потрібно пройти навчання, щоб набути необхідних знань і навичок, спільно працювати над ефективним запровадженням засвоєних методів у межах усього навчального закладу.

Зміни – це процес, який потребує певного часу. І вчителі є головними провідниками цих змін. Беручи до уваги попередні дослідження та власний досвід, американські науковці Столл і Фінк (Stoll and Fink) розробили модель ефективної американської інклюзивної школи, характеристики якої відображають зміни, що були впроваджені та спрямовані на вирішення проблеми розвитку й розбудови ефективної інклюзії й поділяють на три категорії:

- 1) спільна мета: – цінності та переконання, які поділяють всі учасники навчально-виховного процесу; – чіткі навчальні цілі; – єдність у викладанні;

- 2) атмосфера, яка сприяє навчанню: – залучення та відповідальність учня; – фізичне середовище; – визнання та заохочення; – позитивна поведінка учня; – залучення батьків і громади, підтримка з їхнього боку;

- 3) зосередженість на результатах навчання: – регулярний і частий моніторинг учнівських досягнень; – колеґальність і підтримка у стосунках між учителями; – зосередження на методах викладання і змісті навчання [10].

Зміни у навчальному закладі можуть бути зумовлені як внутрішніми, так і зовнішніми чинниками. До зовнішніх можна віднести державні навчальні програми, оцінювання (тести на перевірку базових умінь та навичок; знання математики та мови, рішення шкільних рад про атестацію педагогічних кадрів та заходи із забезпечення якості освітніх послуг. До внутрішніх чинників змін відносять формування спільних цінностей і створення позитивно-творчої атмосфери, що сприяє проведенню трансформації й розвитку культури співпраці.

Американський дослідник Фуллан (Fullan) висловлює оптимістичну думку, що їхні школи вийшли на новий етап змін в освіті [5]. Проте цьому суперечать численні ситуації, із вчителями та школами, які чинять опір змінам і не бажають приймати інновації. Останніми роками з'явилося чимало праць, у яких розглядається опір змінам із боку навчальних закладів як українських так і американських.

Наукові праці американських педагогів Хорда, Дейна, Уелша та Шерідана [Hord, Dana, Welch and Sheridan], визначили та обґрунтували перешкоди у реалізації освітніх шкільних змін та запропонували стратегії їхнього подолання [6; 9].

В українській інклюзивній освіті ми можемо виокремити особистісні, організаційні (структурні) та зовнішні

перешкоди реалізації відповідних змін у формуванні ефективної інклюзивної школи. Особистісними перешкодами української інклюзії можна вважати такі, які йдуть від вчителя чи викладацького колективу та поділяються на групи:

- 1) за мотивацією: – вчителі не сприймають зміни, якщо не бачать у них сенсу; – вчителі не розуміють, як запропоновані зміни можуть покращити освітню ситуацію; – вчителі не впевнені, що володіють необхідними знаннями та навичками для роботи з дітьми з особливими потребами;

- 2) за професійною компетентністю: – учителя оцінюватимуть на підставі досягнутих успіхів у роботі з дитиною з особливими потребами; – вчителі побоюються, що їхня некомпетентність стане очевидною для них самих, для колег та адміністрації; – вимоги до кваліфікації вчителя будуть завищеними;

- 3) за організацією навчального середовища: – робота вчителя потребуватиме більше часу; – дитина з особливими потребами вимагатиме більше уваги, і від цього страждатиме решта класу; – відсутність навчально-методичної бази; – незрозумілі перспективи роботи з іншими фахівцями означатиме втрату автономії у виборі оптимальних методів і форм навчальної діяльності. Основними чинниками особистісних перешкод можна вважати відсутність позитивного ставлення до змін і потрібних навичок.

Другий тип перешкод – організаційний, або структурний. У багатьох випадках структура організації робочого часу навчальних закладів не сприяє співпраці вчителів, педагоги залишаються певним чином ізольованими один від одного. Викладання – це діяльність, яку виконує особа у класі з учнями, або окремо з учнем / учнями чи у спеціальному кабінеті з допоміжними засобами навчання. Багато вчителів настільки звикають до цієї ізоляції, що перспектива спільного вирішення проблем та викладання на уроці викликає в них відчуття дискомфорту. Як наслідок – відсутність можливостей для поширення кращого педагогічного досвіду.

Аналіз американських та українських наукових праць показав, що основною організаційною перешкодою на шляху запровадження інклюзивної форми навчання є ізолюваність педагогів із такими психологічно-педагогічними перешкодами, як: відсутність часу та можливостей проведення зустрічей-консультацій, загальношкільні цілі, ієрархічна структура повноважень, бюджетні обмеження, труднощі в залученні та мотивації працівників з боку керівництва, організація фізичного середовища школи, залучення батьків.

Виникнення зовнішніх освітніх перешкод в американських та українських школах пояснюється такими чинниками, як: брак фінансування для втілення інновацій, низький рівень забезпечення педагогічної освіти та взаємодії вчителів спеціальної й загальноосвітньої школи щодо ефективного залучення дітей з особливими потребами у шкільне середовище, а також обмежені матеріальні та кадрові ресурси [4–6; 9].

Способи подолання особистісних інклюзивних перешкод: – мотивування. Єдиним ключовим чинником будь-якого процесу змін є спеціалісти в освітній інклюзивній галузі. Нововведення, організаційні вимоги та деталі теж важливі, однак вони посідають другорядне місце порівняно з головним – педагогами, які користуватимуться результатами змін. З практичної точки зору, інклюзивний освітній процес буде ефективнішим, якщо цілі обговорюються та погоджуються всіма учасниками в індивідуальних бесідах, на семінарах або педагогічних нарадах; – підготовка кадрів. Створення можливостей для неперервного і змістовного професійного розвитку педагогів. В достатньому обсязі забезпечити їх належними навчально-методичними ресурсами; – відповідальність за результат. Необхідно створити умови,

коли відповідальність за впровадження визначатимуть учителі, які разом аналізують поточну ситуацію, доводять спільного висновку про необхідність змін і погоджують шляхи вирішення їх з учнями.

Вчителі як американські так й українські бачать інклюзивну потребу в освітніх змінах і вважають їх досяжними й корисними для себе та учнів, у них виникає стимул до участі в реформації процесу, мотивація втілювати зміни і готовність узяти відповідальність за результат; – формальні навчальні заходи. Проведення для вчителів та керівників шкіл тренінги та майстер-класи, де розповідають про конкретні педагогічні вміння по роботі з дітьми із обмеженими фізичними можливостями. Такі заходи повинні відбуватися на базі школи; – запровадження системи нагородження працівників за діяльність, яка сприяє позитивним освітнім змінам.

Способи подолання інклюзивних організаційних перешкод: – практика співпраці та колегіальності між учителями інклюзивної школи. Колегіальність існує за наявності чотирьох елементів поведінки:

- обговорення проблем;
- взаємодіювання занять;
- спільне створення навчальних програм;
- обмін досвідом з викладання та навчання [3, 12-13; 4].

Американські науковці у галузі інклюзивної освіти Холл і Хорд (Hall and Hord) у спільному педагогічному дослідженні подають характеристику ролі фасилітатора у процесі впровадження змін: створення сприятливих організаційних умов (прийняття рішень, забезпечення навчально – методичною базою); підготовка (проведення семінарів, постановка цілей); консультації та моральна підтримка (заохочення учасників під час індивідуальних або групових бесід, наставництво); моніторинг (збір інформації, проведення нарад з учителями); зовнішня комунікація (інформування представників адміністрації школи, батьків, членів громади); поширення досвіду (заохочення інших осіб, які не беруть участі в експерименті, використовувати інновацію) [6].

Способи подолання зовнішніх перешкод. Спільні консультації стрімко завойовують популярність серед педагогів як метод, що дає змогу ефективно враховувати відмінні потреби всіх учнів інклюзивних класів у масовому навчальному закладі. Завдяки спільній діяльності вчителі можуть удосконалювати навчальні програми, розробляти методики та створювати нові можливості, налагоджувати співпрацю з батьками, учнями, адміністраторами й іншими педагогами.

Американські вчені Уеста, Айдола, Кеннона, Майлза, Саксі, Лібермана, Вілла, Таузенда, Паулуччі-Віткомба, Невіна, Уайдіна і Гріммета (West, Idol and Cannon; Miles, Saxi and Liberman; Villa, Thousand, Paulucci-Whitcomb and Nevin; West and Idol; Wideen and Grimmer), досліджували питання проведення спільних консультацій між педагогами інклюзивної та загальної освіти у процесі трансформаційних змін виокремили ряд переваг педагогічної співпраці [9; 11; 12].

Консультація у традиційній українській експертній моделі передбачає надання рекомендацій педагогічному колективу в односторонньому порядку, що не підлягають обговоренню. Такий тип консультування був надзвичайно популярним у американських та радянських школах до початку 1990-х років ХХ століття. На сьогоднішньому етапі розвитку освітніх технологій в американських школах домінує метод спільних консультацій де превалює принцип командного підходу, коли формуються дієві партнерські зв'язки.

Запорукою успішного включення українського школяра з особливими освітніми потребами в інклюзивне середовище є розроблення індивідуального навчального плану (ІНП). Ефективною умовою навчання дитини з особливостями психофізичного розвитку в інклюзивному класі має бути ретельне й систематичне визначення

інклюзивних освітніх цілей шляхом адаптації та модифікації стандартного навчального плану, що забезпечує навчання такої дитини і дає можливість включити її в навчальну роботу звичайного класу [2, 2–13].

Розроблення індивідуального навчального плану є основною умовою успішного навчання дитини з особливостями психофізичного розвитку в інклюзивному середовищі. В інклюзивному класі індивідуальний навчальний план складається за участю вчителів, батьків, спеціалістів, допоміжного персоналу та самого учня.

Висновки. Отже, проаналізувавши різноманітність підходів застосування моделі спільних педагогічних консультацій в інклюзивній школі США ми зможемо охарактеризувати один зі способів колективного досягнення освітніх цілей у роботі з дітьми із особливими потребами. Запровадження інклюзії в українських школах передбачає скоординовані освітні зусилля всіх учасників навчально-виховного процесу і необхідність численних змін та інноваційних перетворень на індивідуальному та системному рівнях. Українські педагоги інклюзивної освіти повинні постійно підвищувати навчальну кваліфікацію у викладанні й спільно працювати над розробленням та впровадженням творчих навчальних програм, щоб допомогти всім учням інклюзивного навчання максимально реалізувати професійний потенціал.

Список використаних джерел

1. Захарчук, М. Є. Становлення та розвиток інклюзивної освіти у США [Текст] : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / М. Є. Захарчук ; ТНПУ ім. В. Гнатюка. – Тернопіль, 2013. – 17 с.
2. Равчина Т. Діяльність викладача вищої школи в контексті сучасної філософії освіти / Т. Равчина // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – 2009. – Вип. 25. – Ч. 3. – С. 11–22.
3. Сак Т. В. Індивідуальний навчальний план учня з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі / Т. В. Сак // Дефектологія. – 2010. – № 3. – С. 12–16.
4. Barth, R. S. (1990). Improving schools from within: Teachers, parents and principles can make a difference. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
5. Fullan, M.G. (1993) Change forces. Probing the depths of educational reform. London : The Falmer Press.
6. Hall, G. E. and Hord, S. M. (1987) Change in school: Facilitating the process. Albany : State University of New York Press.
7. Lipsky, D.K., & Gartner, A. (1997). Inclusion and school reform : Transforming America's classrooms. Baltimore, MD : Brooks.
8. Owens, R. G. (1998) Organizational behaviour in education. (6th edn). Boston: Allyn and Bacon.
9. Spedding, S. (1996). Teachers as agents of change. In P. J. Foreman (ed.), Integration and inclusion in action. (pp. 341–372). Sydney: Harcourt Brace. (2nd Edition published 2001), 391–430 p.
10. Stoll, L. and Fink, D. (1996) Changing our schools. Linking school effectiveness and school improvement. Philadelphia : Open Uni Press.
11. Villa, R. A., Thousand, J. S., Paolucci-Whitcomb, P. and Nevin, A. (1990) In search of new paradigms for collaborative consultation. Journal of Educational and Psychological Consultation, 1(4), 279–292 p.
12. West, J. F. and Idol, L. (1990) Collaborative consultation in the education of mildly handicapped and at-risk students. Remedial and Special Education, 11 (1), 22–31 p.
13. Whitaker, P. (1993) Managing change in schools. Buckingham : Open University Press.

References

1. Zakharchuk, M. E. Stanovlennya ta rozvytok inkluzivnoyi osvity u SSHA [Tekst] : avtoref. dis. na zdobuttya nauk. stupenya kand. ped. nauk : 13.00.01 – zagal'na pedagogika ta istoriya pedagogiki / M. E. Zakharchuk ; TNPU im. V. Gnatyuka. – Ternopil', 2013. – 17 s.
2. Ravchina T. Diyal'nist' vykladacha vishchoyi shkoli v kontekst' sushasnoyi filosofii osvity / T. Ravchina // Visnik L'vivskogo universitetu. Seriya pedagogichna. – 2009. – Vip. 25. – CH. 3. – S. 11–22.
3. Sak T. V. Individual'nyy navchal'nyy plan uchnya z osoblyvimi osvitt'nimi potrebami v inkluzivnomu klasi / T. V. Sak // Defektologiya. – 2010. – № 3. – S. 12–16.
4. Barth, R. S. (1990). Improving schools from within: Teachers, parents and principles can make a difference. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
5. Fullan, M.G. (1993) Change forces. Probing the depths of educational reform. London : The Falmer Press.
6. Hall, G. E. and Hord, S. M. (1987) Change in school: Facilitating the process. Albany : State University of New York Press.
7. Lipsky, D.K., & Gartner, A. (1997). Inclusion and school reform : Transforming America's classrooms. Baltimore, MD : Brooks.
8. Owens, R. G. (1998) Organizational behaviour in education. (6th edn). Boston: Allyn and Bacon.
9. Spedding, S. (1996). Teachers as agents of change. In P. J. Foreman (ed.), Integration and inclusion in action. (pp. 341–372). Sydney: Harcourt Brace. (2nd Edition published 2001), 391–430 p.

10. Stoll, L. and Fink, D. (1996) Changing our schools. Linking school effectiveness and school improvement. Philadelphia : Open Uni Press.
 11. Villa, R. A., Thousand, J. S., Paolucci-Whitcomb, P. and Nevin, A. (1990) In search of new paradigms for collaborative consultation. Journal of Educational and Psychological Consultation, 1(4), 279–292 r.

12. West, J. F. and Idol, L. (1990) Collaborative consultation in the education of mildly handicapped and at-risk students. Remedial and Special Education, 11 (1), 22–31 r.
 13. Whitaker, P. (1993) Managing change in schools. Buckingham : Open University Press.

Надійшла до редколегії 25.11.15

L. Tokaruk, Ph. D., Associate Professor
 Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

THE AMERICAN INCLUSIVE EDUCATION OF PEDAGOGICAL COLLABORATION – UKRAINIAN REALITIES

On the basis of analysis of psychological and educational literature there have been revealed features of the genesis of inclusive education in the United States (regulatory and legal framework, coexistence of learning models, individualized approach). The research grounds the stages of formation of inclusive education in the USA. A history of the way society has cared for people with disabilities can be captured in five words: isolation, normalization, mainstreaming, inclusion and blended learning. An important hurdle for students with disabilities has been access to education. The following provides a brief chronological sketch of this quest for access. Isolation: The First Half of the Twentieth Century. The concept of special public school classes with special curricula as well as special training for teachers of students with severe handicapping conditions came about first in the urban school systems. The initial purpose of these classes was primarily to remove the most difficult students from the regular classroom. Education Initiative initiated in the late 1980s, the term mainstreaming was still being widely used, as was progressive inclusion. It was not until the early 1990s that the terms inclusion and full inclusion had superseded mainstreaming as preferred terminology. Notably, the simultaneous use of mainstreaming and inclusion – which to some mean the same thing but to others mean quite different things – has contributed to the muddled, frustrating, and often antagonistic nature of the debate as it has entered the twenty-first century. Through it all, the longstanding concept of integration, while fading in direct usage as formal terminology, remains the fundamental focus of the various debates regarding placement and responsibility for instruction of exceptional children as well as over the proper form and structure of special education itself. Blended learning: Early XXI century and 2013. Blending is a model involving general and special education students of same age or similar ability levels in joint learning experiences, which are developmentally appropriate and beneficial for all students. The content and forms of the process of inclusive education application in American schools have been analyzed. There have been determined the most important aspects of its effective realization. There have been defined the principles of organization of American inclusive schools. The research also finds out the peculiarities of professional training of inclusive school teachers. In this research there have been formulated recommendations to optimize the process of introduction of inclusive education into the educational environment of Ukraine. The recommendations have been made on the basis of adaptation of progressive ideas and experience of the USA.

Keywords: american inclusive education, children with special needs, effective inclusive school, the gradual introduction of the student in the educational process.

Л. Токарук, канд. пед. наук, доц.
 Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко, Киев, Украина

АМЕРИКАНСКОЕ ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОТРУДНИЧЕСТВА – УКРАИНСКИЕ РЕАЛИИ

Инклюзия – актуальная для Украины современность. Некоторые украинские школы пытаются адаптировать ее в учебное пространство. Обозначение "инклюзия" переводится как "включение" – постепенное внедрение ученика в образовательный процесс с учетом его коллективных возможностей. В США инклюзия впровадилася по системе АВА – Applied Behavior Analysis и переводится как "прикладной анализ поведения". В некоторых американских штатах она является обязательной системой образования. АВА – это коллективная коррекционная работа с учениками на основе практического анализа, хотя большинство американских специалистов, работая по данной системе, не используют слово "коррекция".

Ключевые слова: американское инклюзивное образование, дети с особыми потребностями, эффективная инклюзивная школа, постепенное внедрение ученика в образовательный процесс.

Відомості про автора

Токарук Людмила Степанівна – Україна, м. Київ, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка

Контактна інформація: 044-521-35-13

Токарук Людмила Степановна – Украина, г. Киев, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики факультета психологии Киевского национального университета имени Тараса Шевченко

Контактная информация: 044-521-35-13

Токарук Людмила Степанівна – Ukraine, Kyiv, Ph. D., Associate Professor, Associate Professor of Pedagogics Chair of Psychology Department of Kyiv National University named after Taras Shevchenko.

Contact information: 044-521-35-13

УДК 811.14'02'367.625:378.147.091.33

В. Шовковий, д-р пед. наук, проф.
 Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ
 І. Чеп'якова, викладач
 Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, Харків

ПРЕФІКСАЛЬНІ ДІСЛОВА ДАВНЬОГРЕЦЬКОЇ МОВИ ЯК ЛІНГВОКОГНІТИВНІ ОДИНИЦІ: МЕТОДИКА НАВЧАННЯ

У статті подається розробка методики навчання префіксальних дієслів давньогрецької мови як лінгвокогнітивних одиниць. Розкрито актуальність організації навчання префіксальних дієслів на основі підходів встановлення загального та прототипічного значень дієслова та встановлення його семантичного потенціалу. Розроблено систему вправ для організації навчання префіксальних дієслів давньогрецької мови як лінгвокогнітивних одиниць.

Ключові слова: давньогрецька мова; загальне та прототипічне значення; лінгвокогнітивістика; методика навчання; префіксальні дієслова; семантичний потенціал.

В останні десятиліття сформувалася тенденція досліджувати мову в тісному зв'язку зі свідомістю, світоглядом, мисленням, культурою як окремої особистості, так і цілого мовного колективу. У лінгвістиці інтенсивно

розвивається когнітивний напрям, метою якого є не тільки дослідження мови, але й дослідження когніції, тобто пізнавального процесу [5, с. 10]. Багато філологів і дослідників мови приділили цьому питанню значну