

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

На правах рукопису

ФЕДОРЕНКО ОКСАНА ФИЛИМОНІВНА

УДК 376-056.263]:373.3.091.3 (043.5)

**ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗІ ЗНИЖЕНИМ СЛУХОМ
В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ**

13.00.03 – корекційна педагогіка

**Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук**

Науковий керівник
Таранченко Оксана Миколаївна,
доктор педагогічних наук,
старший науковий співробітник

Київ – 2015

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ	4
ВСТУП.....	5
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ШКОЛЯРІВ ЗІ ЗНИЖЕНИМ СЛУХОМ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ	
1.1 Теоретичний аналіз наукової літератури з проблеми розвитку інклюзивної форми навчання	14
1.2 Науково-теоретичні підходи до організації педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання	34
1.3 Обґрунтування теоретичної моделі педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання.....	49
Висновки до першого розділу.....	61
РОЗДІЛ 2 ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗІ ЗНИЖЕНИМ СЛУХОМ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ	
2.1 Організація і методика проведення констатувального етапу дослідження	64
2.2 Стан забезпечення педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим в умовах інклюзивного навчання	
2.2.1 Особливості соціонавчальної інтегрованості молодших школярів зі зниженим слухом в закладах з інклюзивною формою навчання.....	74
2.2.2 Особливості організації та реалізації педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання.....	92

Висновки до другого розділу.....	117
----------------------------------	-----

РОЗДІЛ 3 ТЕХНОЛОГІЯ ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗІ ЗНИЖЕНИМ СЛУХОМ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

3.1 Організаційно-педагогічні умови забезпечення педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом в закладах з інклюзивною формою навчання	120
--	-----

3.2 Теоретико-методичне обґрунтування технології педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання	127
--	-----

3.3 Експериментальне апробування технології педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом в інклюзивних умовах навчання	152
--	-----

Висновки до третього розділу.....	165
-----------------------------------	-----

ВИСНОВКИ.....	168
---------------	-----

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	171
----------------------------------	-----

ДОДАТКИ	198
---------------	-----

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ІПР – індивідуальна програма розвитку

НРЦ – навчально-реабілітаційний центр

ООП – особливі освітні потреби

ОУО – обласні управління освіти

ПМПК – психолого-медико-педагогічна консультація

ПП – поурочні плани

УЗН – учні без порушень слуху

УЗС – учні зі зниженим слухом

ВСТУП

Актуальність дослідження. Динамічні трансформації в системі освіти України детерміновані кардинальними соціальними змінами, що обумовлюють її розвиток в інноваційному напрямі на певних концептуальних засадах. Соціодинаміка поступу спеціальної освіти наразі визначається модернізацією її структури, усталенням гуманістичних парадигм в теорії й практиці навчання осіб з порушеннями розвитку (соціальної, дитино і родиноцентрованої, особистісно орієнтованої). Якісно новий етап в освіті осіб з порушеннями слуху пов'язаний із соціокультурним підходом, що змінює ставлення до них як до представників культурно-лінгвістичної меншини, розширює їхні права щодо використання жестової мови як мови навчання та мови вивчення для уможливлення самоідентифікації, самовизначення та варіативності вибору освітніх маршрутів (М. Грінберг, С. Кульбіда, М. Маршак, Р. Мітчел та ін.).

Водночас в останнє десятиліття широкого визнання в Україні набула інклюзивна освітня парадигма, оскільки саме ця форма навчання вбачається найбільш відповідною принципам правової демократичної держави і розглядається в усьому світі в якості однієї з важливих передумов повноцінного входження дітей з особливими освітніми потребами, в тому числі й школярів із порушеннями слуху, в систему суспільних відносин (А. Гартнер, Дж. Деппелер, В. Засенко, А. Колупаєва, Д. Ліпській, Т. Лореман, Дж. Лупарт, Т. Сак, Т. Скрипник, О. Таранченко, К. Форлін та ін.). Школярі з порушеннями слуху наразі є найменш чисельною категорією учнів, які інтегровані до загальноосвітніх закладів. Це єдина категорія учнів із особливими освітніми потребами, що, зважаючи на позицію Всесвітньої Федерації Глухих, зазначена в окремому пункті Саламанської Декларації (1994). Йдеться про те, що основою успішної інтеграції цих учнів у навчальний процес є забезпечення безбар'єрної комунікації і взаємодії відповідно до особливих освітніх потреб. У цьому контексті проблема педагогічного супроводу, як засобу забезпечення особливих

освітніх потреб школярів з порушеннями слуху, є актуальною для сучасної педагогічної науки.

Проблема педагогічного супроводу учнів з особливими освітніми потребами у закладах з інклюзивною формою навчання висвітлювалася у працях О. Глоби, Е. Данілавічюте, Л. Коваль, С. Литовченко, О. Мартинчук, З. Ленів, О. Таранченко, Т. Скрипник та ін. Проте наразі у педагогічній науці неформоване системне бачення щодо особливостей організації й реалізації педагогічного супроводу молодших школярів із порушеннями слуху в умовах інклюзивного навчання, оскільки досі в Україні навчання цієї категорії учнів здійснювалося у спеціальних освітніх закладах за усталеними підходами до навчання та корекції порушень їхнього психофізичного розвитку. Відтак, педагогічний супровід молодших школярів зі зниженим слухом в інклюзивних умовах навчання не був предметом самостійних наукових досліджень.

Отже, актуальність проблеми обумовлена не лише необхідністю організації дієвого педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом, а й відсутністю наукових даних щодо стану та особливостей його ефективної реалізації в умовах інклюзивного навчання у вітчизняній освіті. Недостатня теоретична і практична розробленість цих питань зумовили вибір теми дослідження: **«Педагогічний супровід молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Роботу виконано згідно з планом досліджень Інституту спеціальної педагогіки НАПН України «Теоретичні та методичні засади освіти дітей з особливими освітніми потребами», в межах комплексної теми лабораторії сурдопедагогіки «Компетентнісний підхід у формуванні та реалізації змісту освіти глухих і слабкочуючих» (Державний реєстраційний номер 0112U000593). Тему дисертації затверджено рішенням вченої ради Інституту спеціальної педагогіки НАПН України (протокол №10 від 01.12.2014) та узгоджено у Міжвідомчій раді

з координації наукових досліджень з педагогічних та психологічних наук в Україні (протокол №1 від 27.01.2015).

Мета дослідження – розроблення теоретично обґрунтованих та експериментально апробованих організаційно-педагогічних умов педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання.

Відповідно до мети дослідження було визначено **завдання**:

1. Здійснити теоретичний аналіз наукової літератури з проблеми дослідження й визначити зміст поняття «педагогічний супровід молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання».
2. Визначити особливі освітні потреби молодших школярів зі зниженим слухом і розробити теоретичну модель педагогічного супроводу в умовах інклюзивного навчання.
3. Розробити педагогічно-діагностичний інструментарій для виявлення стану педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання.
4. Визначити та науково обґрунтувати організаційно-педагогічні умови педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом в закладах із інклюзивною формою навчання.
5. Розробити та апробувати технологію педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання.

Об'єкт дослідження – процес навчання учнів початкової ланки зі зниженим слухом в умовах інклюзивної форми навчання.

Предмет дослідження – організаційно-педагогічні умови педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання.

Теоретико-методологічну основу дослідження склали: міждисциплінарний підхід, що обґрунтовує необхідність використання теоретичних положень суміжних зі спеціальною педагогікою наук – психології,

соціології, соціальної педагогіки, соціальної роботи (В. Кремень, В. Луговий, В. Огнев'юк та ін.); соціокультурний підхід в освіті (В. Андрущенко, І. Бех, І. Зязюн, В. Кремень, О. Савченко та ін.); соціокультурний підхід в освіті осіб глухих та зі зниженим слухом (Н. Адамюк, В. Базоєв, М. Грінберг, Л. Димскіс, Г. Зайцева, Х. Корсон, М. Маршак, С. Кульбіда та ін.); положення теорії взаємозв'язку процесів навчання і розвитку (І. Бех, Л. Виготський, В. Давидов, Д. Ельконін, С. Максименко та ін.); положення про соціальну зумовленість навчання дітей з психофізичними порушеннями (Л. Виготський, І. Єременко, В. Засенко, А. Колупаєва, М. Малофєєв, М. Супрун, М. Тарасевич, М. Ярмаченко та ін.); особистісно орієнтований і діяльнісний освітні підходи та суголосний з ними компетентнісний (І. Бех, В. Кремень, М. Савченко, І. Якиманська та ін.); теорія соціалізації та концептуальні положення соціального виховання осіб з особливими освітніми потребами (Л. Виготський, М. Тарасевич та ін.); основні положення вітчизняної сурдопедагогічної науки (А. Гольдберг, В. Засенко, Н. Засенко, С. Литовченко, Л. Лебедева, Б. Мороз, Е. Пушин, О. Савченко та ін.); концептуальні засади інтегрованого навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку (А. Колупаєва, Т. Лорман, Дж. Лупарт, Дж. Лейн, С. Форлін та ін.); сучасні наукові уявлення про специфіку супроводу дітей з особливими потребами (О. Глоба, В. Засенко, Е. Данілавічюте, Т. Дегтяренко, В. Кобильченко, А. Колупаєва, С. Кульбіда, Т. Сак, Т. Скрипник, М. Супрун, О. Таранченко, О. Хохліна та ін.); правові та законодавчі документи, в тому числі положення сучасних наукових концепцій в галузі освіти дітей з особливими потребами.

Методи дослідження:

теоретичні: концептуальний аналіз наукової літератури з проблеми дослідження; наукова інтерпретація, порівняння, синтез, теоретичне моделювання;

емпіричні: діагностичний комплекс, спрямований на виявлення: соціонавчальної інтегрованості молодших школярів зі зниженим слухом як

показника стану задоволення їхніх особливих освітніх потреб в умовах інклюзивного навчання (спостереження (Карта спостереження №1), соціометрія (Соціометрична проба «День народження» адаптована В.Трофимовою)); особливостей здійснення педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання (аналіз документації (Протокол аналізу індивідуальної програми розвитку, Протокол аналізу поурочних планів), спостереження (Карта спостереження №2) й анкетування (Анкета для педагогів));

математично-статистичні: ϕ^ -критерій кутового перетворення Фішера.*

Вірогідність здобутих результатів забезпечується: науково-теоретичним обґрунтуванням вихідних положень дослідження; застосуванням комплексу взаємодоповнюючих методів, адекватних меті, предметові та завданням дослідження; репрезентативністю вибірки; поєднанням кількісного та якісного аналізу емпіричного матеріалу; ефективністю експериментальної роботи у загальноосвітніх закладах з інклюзивною формою навчання.

Експериментальна база дослідження: Білоцерківська загальноосвітня школа I-III ступенів № 15; Середня загальноосвітня школа № 233 загальноосвітній навчальний заклад I-III ступенів м. Києва; Навчально-виховний комплекс «Барвінок» м. Києва; Чернівецька загальноосвітня школа I-III ступенів № 24 ім. О. Кобилянської; Гніванська альтернативна середня загальноосвітня школа I-III ступенів №1 ім. А. С. Макаренка розвитку здібностей дитини.

Дослідженням загалом було охоплено 219 осіб. З них – 28 педагогів молодшої школи, які працюють у закладах з інклюзивною формою навчання; 191 учень 2-х, 3-х та 4-х класів. З них – 26 учнів зі зниженим слухом; 165 школярів без порушень слуху.

Наукова новизна здобутих результатів полягає у тому, що:

вперше:

- визначено й обґрунтовано особливі освітні потреби молодших школярів зі зниженим слухом, що виникають в умовах інклюзивного навчання;

- визначено й обґрунтовано організаційно-педагогічні умови педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання;
- обґрунтовано й розроблено теоретичну модель педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання та визначено зміст її компонентів (теоретичного й процесуального);
- до наукового обігу введено поняття: «педагогічний супровід молодших школярів зі зниженим слухом», «соціонавчальна інтегрованість молодших школярів зі зниженим слухом»;

поглиблено та уточнено:

- наукові уявлення про зміст і організацію супроводу молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання; специфіку педагогічної діяльності вчителів і асистентів вчителів, у тому числі співдіяльність зі спеціальними педагогами;
- підходи щодо оптимізації функціонування інклюзивних та спеціальних закладів освіти;

подальшого розвитку набули:

- наукові уявлення щодо інтегрування молодших школярів зі зниженим слухом до загальноосвітнього простору;
- підходи до організації й реалізації педагогічного супроводу як педагогічної діяльності вчителів і асистентів вчителів в умовах інклюзивного навчання.

Практичне значення результатів дослідження полягає у:

- розробленні педагогічно-діагностичного комплексу, який може бути використаний педагогами для виявлення соціонавчальної інтегрованості й ефективного забезпечення особливих освітніх потреб молодших школярів зі зниженим слухом в інклюзивних умовах навчання;
- розробленні технології педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом та впровадженні її у практику навчально-реабілітаційних

центрів, загальноосвітніх закладів зі спеціальною та інклюзивною формами навчання;

- можливості використання матеріалів дисертаційного дослідження у процесі підготовки педагогічних кадрів і слухачів курсів підвищення кваліфікації в інститутах післядипломної педагогічної освіти, а також при проведенні подальших досліджень.

Матеріали дослідження було використано при розробленні: навчально-методичного посібника «Реалізація оновленого змісту освіти дітей з особливими потребами: початкова ланка» (2014), посібника для фахівців та батьків «Діти з порушеннями слуху: крок за кроком від діагностики до інклюзії: посібник для фахівців та батьків» (2013); під час проведення: навчально-методичних семінарів у межах функціонування «Школи інклюзивної освіти» (2014 – 2015) для завідувачів, консультантів ПМПК і фахівців психолого-педагогічного профілю міста Києва та київської області, поглибленого навчально-практичного тренінгу для команд закладів освіти у рамках реалізації проекту «Розвиваємо інклюзивну освіту разом: партнерство загальноосвітнього та спеціального навчальних закладів» (Всеукраїнський фонд «Крок за кроком» за підтримки Інституту Відкритого Суспільства, 2013).

Результати дисертаційного дослідження впроваджено у навчальний процес Білоцерківської загальноосвітньої школи I-III ступенів №15 Білоцерківської міської ради Київської області (довідка №02-09/142 від 21.05.2015); Середньої загальноосвітньої школи №233 загальноосвітній навчальний заклад I-III ступенів м. Києва (довідка №35 від 20.05.2015); Чернівецької загальноосвітньої школи I-III ступенів №24 ім. О. Кобилянської (довідка №256 від 21.05.2015); Чернівецького обласного навчально-реабілітаційного центру №1 (довідка №142 від 21.05.2015); КЗ «Черкаський навчально-реабілітаційний центр «Країна добра Черкаської обласної ради» (довідка №38 від 14.05.2015); Спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату №18 м. Києва (довідка №77/1 від 26.05.2015); Гніванської альтернативної

середньої загальноосвітньої школи I-III ступенів №1 ім. А. С. Макаренка розвитку здібностей дитини (№254 від 22.05.2015); Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка (довідка №152 від 09.11.2015).

Апробація результатів дослідження. Основні положення та практичні результати дослідження представлено на *міжнародних науково-практичних конференціях* – «Теоретичні та практичні аспекти навчання дітей з особливими освітніми потребами» (м. Київ, 2013), «Інтеграція дітей і молоді в аспекті міжнародного співробітництва шкіл» (м. Люблін, Польща, 2013), «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні: знання, практика та політика» (м. Київ, 2013), «Специальное образование: традиции и инновации» (м. Мінськ, Білорусь, 2013), «Педагогічні та психологічні науки: напрямки та тенденції розвитку в Україні та світі» (м. Київ, 2014), «Наука сегодня: теория, методология, практика, проблематика / Nauka dziś: teoria, metodologia, praktyka, problematyka» (м. Сопот, Польща, 2014); *науково-практичних конференціях* – «Culturally Rich Lives of Deaf Ukrainian» (м. Едмонтон, Канада, 2012), «Education of children with hearing impairment: problems and prospects (In the context of Alberta International Education Awards Ukraine Scholarship)» (м. Едмонтон, Канада, 2012), «Реалізація інноваційних підходів у змісті Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами» (м. Київ, 2014), «Пріоритетні напрями розвитку сучасних педагогічних та психологічних наук» (м. Одеса, 2014), «Педагогічні та психологічні науки: виклики і сьогодення» (м. Київ, 2014), «Приоритетные направления решения актуальных проблем воспитания» (м. Харків, 2014); *науково-методичних семінарах* – «Новації в освіті дітей з порушеннями слуху: особливості впровадження в умовах навчально-виховного комплексу» (м. Підкамінь, 2014), «Реалізація інноваційних підходів в оновленому змісті освіти дітей з порушеннями слуху» (м. Житомир, 2015); під час стажування та виконання науково-дослідного гранту в університеті Грента МакЮена (м. Едмонтон, Канада, 2012); на засіданнях лабораторії

сурдопедагогіки та вченої ради Інституту спеціальної педагогіки НАПН України (2012-2015).

Публікації. Результати та основні положення дисертаційного дослідження висвітлено у 14 публікаціях: 10 у наукових фахових виданнях України, 4 з яких у наукових фахових виданнях, що включені до наукометричних баз; 1 публікація у науковому фаховому виданні іншої держави; 3 публікації у збірниках матеріалів наукових конференцій.

Структура дисертації. Дисертаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів та загальних висновків, списку використаних джерел (232 найменування, з яких 42 іноземних), додатків. Загальний обсяг дисертації становить 230 сторінок. Основний зміст роботи викладено на 170 сторінках. Робота містить 8 таблиць і 16 рисунків на 9 сторінках.

РОЗДІЛ 1

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ПЕДАГОГІЧНОГО
СУПРОВОДУ ШКОЛЯРІВ ЗІ ЗНИЖЕНИМ СЛУХОМ
В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ**

1.1 Теоретичний аналіз наукової літератури з проблеми розвитку інклюзивної форми навчання

Нині в українському суспільстві відбуваються кардинальні зміни, що обумовлені глибинними еволюційними трансформаціями в суспільно-політичній, соціально-економічній, соціокультурній сферах. Саме ці сфери є в фокусі соціокультурного підходу, оскільки у їх взаємозв'язку та взаємообумовленості найяскравіше виявляються специфіка життєдіяльності окремої людини, соціальних спільнот та соціальних інститутів в конкретно-історичному аспекті. У процесі становлення соціокультурної парадигми, що наразі усталюється в нашій країні, змінюється система цінностей відповідно до нових умов і соціальних відносин. В таких умовах соціально-демократичних перетворень відбувається зрощення нових фундаментальних національних й загальнолюдських цінностей. Без сумніву, це стосується й освіти, оскільки в еволюційному процесі саме освіта і суспільство детермінують один одного: від того, яким є суспільство, залежить система освіти, і, водночас, рівень розвитку системи освіти впливає на досягнення суспільства.

У працях вітчизняних науковців (В. Андрущенко, І. Бех, В. Засенко, В. Кремень та ін.) висновується, що саме засоби освіти, разом з комплексною модернізацією всіх сфер суспільного життя, здатні переконати широкі верстви громадян в перспективності соціокультурної трансформації розвитку українського суспільства як однієї з передумов конкурентоспроможності України в сучасній світовій цивілізаційній спільноті [2; 10; 11; 49; 58; 90;

133]. На виконання цього завдання спрямована модернізація освітньої системи, що триває в країні вже кілька років.

Ключовим принципом модерної організації освітнього процесу, як відзначає В. Кремень, є дитиноцентризм, «... коли навчання і виховання кожної дитини здійснюється на основі розвитку її природних здібностей... є необхідність якомога більше наблизити навчання і виховання кожної дитини до її сутності, конкретних здібностей, майбутньої життєвої траєкторії» [90]. У цьому контексті суттєво посилилась увага суспільства до освіти осіб з порушеннями психофізичного розвитку, оскільки втілення цього принципу у вітчизняну систему освіти визначається загальною тенденцією інтеграції таких дітей в загальноосвітній простір, де в одному просторово-часовому континуумі перебувають діти з різними освітніми потребами й можливостями (фізичними, розумовими, мовленнєвими, сенсорними тощо).

Реформування вітчизняної системи освіти згідно з принципом дитиноцентризму передбачає відхід від авторитарної моделі організації навчального процесу, що, як зазначає український науковець О. Таранченко, утвердилися з часів тоталітаризму і спричинила нівелювання природних задатків і можливостей, інтересів усіх учасників освітнього процесу [161; 214].

Донедавна основними державними навчальними закладами для дітей з особливостями психофізичного розвитку були спеціальні загальноосвітні школи-інтернати. Попри певні досягнення, що мають ці освітні осередки (наявність достатньої матеріально-технічної й методичної бази; забезпечення відповідних умов для реабілітаційної й корекційно-розвиткової діяльності з учнями; організація професійно-трудової підготовки тощо), поряд з незаперечними позитивами, представленими у наукових працях [19; 45; 48; 80; 109; 111; 127; 143; 158; 162; 174; 175; 188], на сучасному етапі розвитку вітчизняної освіти більш виразними вбачаються недоліки спеціальної форми навчання. На думку українського науковця А. Колупаєвої, така форма

навчання призводить до автономного утримання та соціальної ізоляції осіб з порушеннями психофізичного розвитку. Науковець наголошує, що нині цивілізаційні поступи в освіті осіб з особливими потребами, що детерміновані соціокультурними перетвореннями, якнайширше виявляються через запровадження інклюзивної освіти [78].

Вітчизняні науковці (В. Засенко, А. Колупаєва, О. Таранченко та ін.) суголосно обстоюють думку, що інклюзія є закономірністю еволюційного розвитку української системи освіти, що розвивалась від простої організації до складної, від виключно елітарної до сфери залучення всіх соціальних прошарків та структур суспільства [61; 78; 161].

Свого часу, ще 100 років тому українські вчені (А. Владимирський, І. Соколянський, М. Тарасевич) достатньо близько підійшли до теоретичного обґрунтування соціальної моделі навчання осіб з обмеженими можливостями [161; 162; 164]. На жаль, теоретичні та практичні напрацювання українських науковців було відкинуто й надано перевагу радянським сегрегаційним моделям у навчанні дітей з особливостями психофізичного розвитку. Тому упродовж багатьох років саме спеціальна школа забезпечувала школярам з тяжкими порушеннями мовлення, слуху, зору, опорно-рухового апарату, розумовою відсталістю, затримкою психічного розвитку можливість опанування знань та максимальне компенсування порушення (С. Литовченко, М. Супрун, О. Таранченко, В. Шевченко, О. Шевченко, М. Ярмаченко та інші [106; 158; 162; 179; 189]).

Після здобуття незалежності Україна ратифікувала основні міжнародно-правові документи стосовно осіб з обмеженими можливостями, у тому числі й інвалідністю (Конвенція ООН «Про права дитини», 1991р.; Саламанська Декларація, 1994 р. тощо). Визнання міжнародних суспільних стандартів сприяло ухваленню на законодавчому рівні гарантії на доступність освіти, можливість вибору навчального закладу та форми навчання (розпорядження Кабінету Міністрів України «Про затвердження

плану заходів щодо запровадження інклюзивного та інтегрованого навчання у загальноосвітніх навчальних закладах до 2012 року» (2009 р.); Закон України «Про загальну середню освіту» (зміни в частині функціонування спеціальних класів та класів з інклюзивним навчанням); Концепція розвитку інклюзивної освіти (2010р.); Порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах (2011р.); Закон України «Про освіту» (пункт 1 статті 29), Закон України «Про загальну середню освіту» (стаття 6), Закон України «Про внесення змін до деяких законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання» (2014 р.) [55]. Наразі підписання Угоди про асоціацію з Європейським Союзом спонукає до неухильного дотримання демократичних принципів і забезпечення основоположних свобод для цих осіб, зокрема, створивши рівні умови для здобуття ними якісної освіти.

Орієнтуючись на демократизацію й гуманізацію, визнані міжнародні суспільні цінності, вітчизняні (О. Глоба, В. Засенко, А. Колупаєва, О. Таранченко) й зарубіжні (Т. Лореман, Дж. Лупарт, К. Форлін, У. Шарма) науковці зазначають про піднесення важливості життя й діяльності окремої людини з порушеннями психофізичного розвитку, і, водночас, посилення уваги до її особистої компетентності та самодостатності [34; 35 59; 77; 160; 203; 218; 219; 228]. Предметом наукової уваги у цьому аспекті постає питання вироблення гуманістичних форм допомоги дітям з особливими потребами, що, як відзначає В. Засенко, є важливим компонентом національної системи освіти [60, 7]. Це засвідчує актуальність вітчизняних досліджень, що стосуються освіти осіб з особливими освітніми потребами у контексті інклюзивної форми навчання, оскільки саме ця форма визнається як найбільш відповідна принципам правової держави, стає дедалі поширенішою і розглядається вченими в якості однієї з важливих передумов повноцінного входження усіх школярів у систему суспільних відносин [61; 78; 161; 202; 203; 204].

За останнє десятиліття вітчизняними науковцями здійснено фундаментальні дослідження для впровадження інклюзивної освіти на теренах України, обґрунтовано теоретико-методологічні засади інклюзивної освіти й означено шляхи її впровадження в Україні [78]. Значний внесок до розроблення теоретичних основ і практичних досліджень цієї проблеми зробили І. Білозерська, О. Глоба, Е. Данілавичюте, Н. Дятленко, З. Ленів, О. Мартинчук, Ю. Найда, С. Литовченко, О. Таранченко, Т. Сак, Т. Скрипник Н. Софій [15; 35; 70; 79; 97; 98; 114; 145; 152; 155].

В сучасних публікаціях українських науковців (Т. Дегтяренко, В. Засенко, А. Колупаєва, О. Ляшенко, С. Миронова, Н. Пахомова, О. Хохліна та ін.) висвітлено й стратегічні напрями розвитку спеціальної освітньої галузі у контексті соціальної моделі, що акцентує увагу на адаптації середовища, у тому числі педагогічних ресурсів, до потреб та можливостей дітей з психофізичними порушеннями [42; 58; 77; 117; 137; 175].

Обґрунтування теоретико-методологічних засад інклюзивної освіти (А. Колупаєва), позитивні результати експериментальної апробації технології інклюзивного навчання – сприяло стрімкому поширенню інклюзивної практики в Україні [77]. 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 [135]. 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 зросла 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 1.1, 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.

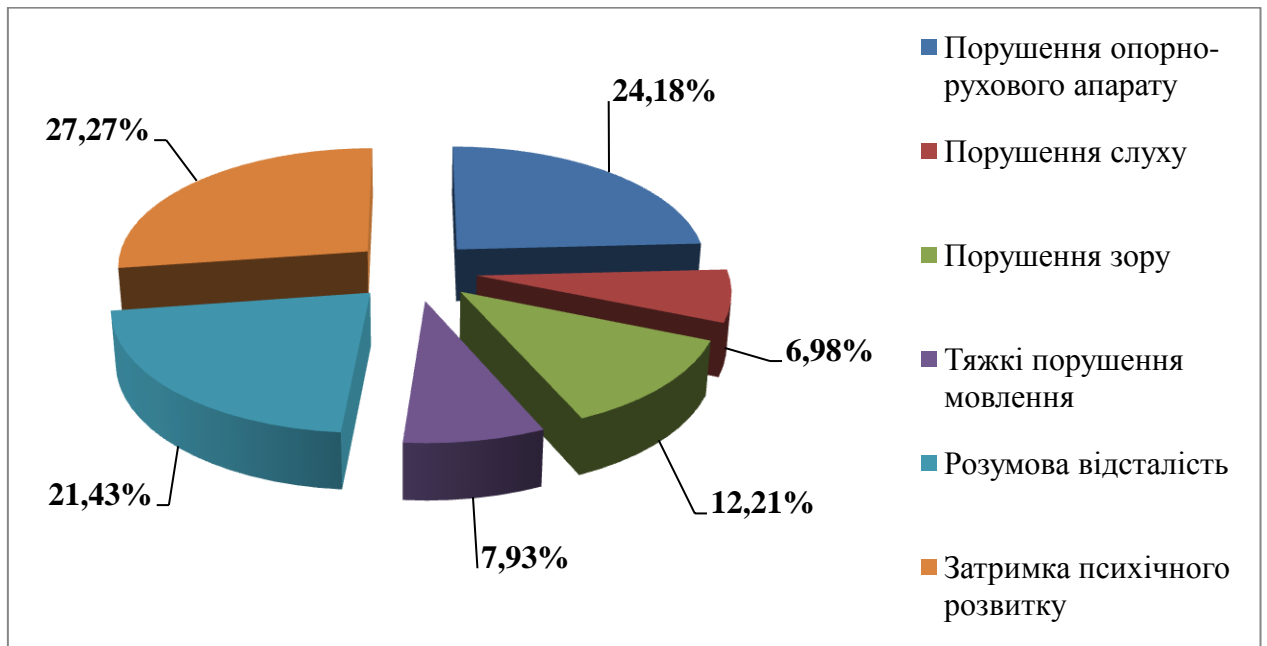


Рис.1.1. Кількість дітей за нозологіями, які навчаються в інклюзивних умовах станом на 2013/2014 н.р.

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 соціальній 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 [193; 194]. Саме тому сучасні зарубіжні психолого-педагогічні дослідження вирізняються багатоаспектністю студіювань щодо осіб з порушеннями слуху, у тому числі

значущості порушення слуху у процесі навчання, виховання і розвитку цих школярів в інклюзивних умовах [196; 197; 198; 224; 226].

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 [7; 26; 48; 61; 81; 162; 179; 188]; вчені Н. Адамюк, Л. Борщевська, А. Гольдберг, П. Гуслистий, Е. Гроза, Н. Засенко, Т. Єжова, І. Колесник, Г. Коберник, С. Кульбіда, Л. Лебедева, С. Литовченко, К. Луцько, Е. Пуцин, Г. Чефранова, М. Шермет, Р. Якубовська та інші досліджували різноаспектні особливості освіти та навчання учнів глухих та зі зниженим слухом [1; 8; 20; 25; 37; 47; 62; 63; 64; 65; 86; 87; 94; 101; 110; 182; 183]. 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. Бреккет, І. Гілевіч,

Дж. Інес, Е. Леонгард, А. Максон, Б. Мороз, Л. Нолан, Н. Шматко та ін.) активно підтримують й впровадження інтегрованого навчання цих школярів [32; 53; 99; 100; 121; 186; 225; 229]. 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 [20; 26; 33; 67; 122].

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 деривації, науковці (Л. Борщевська, Л. Воутерс, А. Замша, М. Качмер, Я. Лебєдєва, 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 [56; 173; 190; 193; 194; 196; 220]. 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 сприймання

звуків навколишнього середовища, зволікання щодо слухопротезування під час порушення слуху є основними причинами недорозвинення мовленнєвого слуху та, власне, мовлення осіб з порушеннями слуху [33; 110; 122; 182; 197; 198]).

Дослідники (О. Савченко, К. Луцько, Б. Мороз, Н. Шепеленко та ін.) акцентують увагу на тому, що порушення слуху впливає на рівень спотвореності й спосіб сприймання усного мовлення оточуючих, що є зразком для наслідування; процес формування вимови, оскільки відсутні або недосконалі засоби контролю за власною вимовою [109; 121; 143; 180]. 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. [8; 21; 22; 37; 62; 143]). 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 [22; 220]. 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 [112; 206; 213; 221].

Наукові дослідження переконують, що зниження слуху зумовлює ізоляцію таких дітей від соціуму чуючих, звужує контакти з однолітками й дорослими [31]. 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 [17; 18; 23; 24; 129; 130; 176].

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 [21; 23; 31].

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 [195]. Водночас, оскільки такі школярі у країнах Європи й Північної Америки масово навчаються в інклюзивних умовах (нині понад 70% [208]), 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 [194; 200; 224; 225]. 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 [67; 122; 163]. 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 [99; 100].

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 [186].

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 [100; 109; 182; 206; 231].

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 [209; 223]. 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 [5; 54; 94; 95]. 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. Базоєв, 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» [84; 94], 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 жестова мова є засобом навчання і окремим навчальним предметом (впродовж всього періоду навчання). Предмет жестова 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 [94]. У наукових працях йдеться про те, що не варто відчувати 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.) [1; 47; 54; 63; 94]. 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 [191; 192; 204; 206]. 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 [195, 219].

Втім, наразі в Україні ще не достатньо наукових досліджень, що проводяться у контексті соціальної концепції, яка поширюється Європою, не зобов'язує дитину бути підготовленою до інтеграції. Насамперед, увага має приділятися адаптації середовища, у тому числі педагогічних ресурсів, до потреб та можливостей особистості з урахуванням індивідуальних можливостей, здібностей та інтересів, а також виявленню, усуненню перепон і бар'єрів, що стоять на заваді успішній соціальній і навчальній інтеграції [211].

Українська вчена Т. Скрипник зауважує, що традиційно у цьому контексті йдеться про те, що процес інтеграції реалізується в умовах спеціального або масового освітніх закладів, коли дитина має пристосуватись до середовища. Інклюзія ж відбувається тільки в умовах масового освітнього закладу і передбачає пристосування освітнього середовища до дитини, з урахування її потреб в умовах загальної освіти. Дослідниця висновує, що в наших умовах має місце «двосторонній процес інтегративно-інклюзивного навчання» [151; 152]. Йдеться про те, що інтеграцію та інклюзію варто розглядати як дві сторони одного процесу із зустрічним рухом – суспільства до дитини, а дитини – до суспільства. Ми пристаємо до думки Т. Скрипник, позаяк такий підхід виключає формування у школярів з особливими

освітніми потребами якостей утриманства, споживацького ставлення до оточуючих, егоцентризму тощо.

На думку А. Колупаєвої, ще й до сьогодні залучення в загальноосвітній простір школярів з особливими потребами не супроводжується ефективними змінами в організації педагогічної діяльності, стратегіях навчання. Саме ці недоліки можуть бути основним бар'єрами для здійснення ефективного навчання школярів з порушеннями слуху в інклюзивних умовах, оскільки успішність інклюзивної форми навчання залежить від усвідомлення труднощів, з якими стикаються учні, і, відповідно, правильної організації шкільного середовища, застосування ефективних підходів, методів тощо. Так, поряд, здавалося б вирішеного питання щодо успішного інтегрування в соціум, постає проблема ефективного опанування знань, максимально можливого компенсування порушення в учня, який здобуває освіту в інклюзивних умовах навчання. Саме тому останнім часом в Україні успішність існування загальної і спеціальної системи освіти як роздільних, двополярних почала підлягати сумнівам, як з точки зору стану людських прав, так і з точки зору ефективності [214].

Аналіз вітчизняних психолого-педагогічних досліджень стосовно інклюзивного напрямку в освіті засвідчив пріоритетність інноваційного розвитку всіх ланок освіти, в тому числі, і спеціальної, зокрема модернізації її структури, стиранням меж між «масовою» і спеціальною освітою, поширенням інклюзивної практики [78; 161]. Вітчизняна вчена О. Таранченко відзначає, що для України це передбачає збереження мережі вже існуючих закладів з наданням їм нових функцій та створення принципово нових освітніх закладів різних типів, які надаватимуть якісну освіту дітям з порушеннями слуху [161, 134]. Переконавання про необхідність змін в спеціальній освіті школярів зі зниженим слухом супроводжуються ідеями, які акцентують на необхідності змін у професії й праці педагогів спеціальних та масових закладів. Адже рівень підготовки вчителів, їх

професійна діяльність, як стверджує польський вчений Т. Левовські, значною мірою свідчать про стан освіти в країні, про її рівень та суспільні ефекти [216]. Це скерує вітчизняних науковців (Е. Данілавичюте, Н. Дятленко, С. Литовченко, І. Луценко, Н. Софій, О. Федоренко та ін.) до дослідження сукупного потенціалу спеціальної й інклюзивної форми навчання [41; 79; 108; 156; 167; 169; 171].

Системний характер освіти, як відзначає російський науковець Д. Ягофаров, зумовлює її взаємозв'язок з іншими соціальними підсистемами (економічною, політичною, культурною та ін.) і дає змогу під час дослідження звертатися до їх кількісно-якісних і структурно-динамічних характеристик. Водночас і Е. Дніпров наголошує, що диференційоване дослідження окремих галузей чи компонентів освітньої системи – неминучий і, більше того, закономірний етап, а інтегрований розгляд генези всіх елементів шкільної справи в єдиній системі освіти – необхідний та закономірний етап розвитку науки, умова для подальшого розширення та збагачення загального поля [46, 294]. Тому здійснюючи педагогічне проектування в нашому дослідженні ми пристаємо до думки науковців, які пропонують розглядати освіту як трикутник, який поєднує в одне ціле суспільне, навчальне і фізичне середовище. На вершині цього трикутника – соціальний чинник, який визначається рамками, тобто законами та інституціями громадянського суспільства, педагогічними ідеями і традиціями, змістом і характером освітніх програм, організацією фізичного і дидактичного простору [93].

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 чуучими однолітками, безпосередньо впливатимуть на ефективність інклюзивного підходу в освіті школярів глухих чи зі зниженим слухом [193; 195]. 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» [196]. 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 [207].

Отже, проведений теоретичний аналіз наукової літератури з проблеми дослідження розвитку інклюзивної форми навчання молодших школярів зі зниженим слухом засвідчив наступне.

Нині модернізація вітчизняної освіти здійснюється у контексті якісно нової соціокультурної освітньої парадигми, що детермінує розширення варіативності освітніх послуг, у тому числі і в галузі спеціальної освіти. З позицій сучасних українських й зарубіжних дослідників це виявляється в тенденції зближення загальної та спеціальної систем освіти для реалізації інтегративних підходів у процесі навчання осіб з особливими освітніми потребами, у тому числі інклюзивного навчання. Особливості організації й реалізації інклюзивної форми навчання визначаються соціальними, економічними, і, власне освітніми традиціями країни. Втім, пріоритетом є забезпечення школярам з особливими освітніми потребами на рівні з іншими

учнями реалізувати право на навчання в будь-якому типі загальноосвітнього закладу, отримуючи при цьому необхідну педагогічну допомогу, з урахуванням індивідуальних можливостей, здібностей та інтересів учнів. Залучення школярів з особливими освітніми потребами до загальноосвітнього простору реалізується через різні організаційні форми інтегрованого навчання (спеціальний клас у школі загального типу, навчання в інклюзивних умовах).

Школярі з порушеннями слуху – чи не найскладніша категорія серед осіб з особливими освітніми потребами для забезпечення їхніх прав нарівні з іншими учнями здобувати якісну освіту в процесі інклюзивного навчання, оскільки вони мають обмежені шляхи отримання інформації, недостатній запас соціального досвіду спілкування з оточуючими тощо. Це зумовлено зниженням слуху, соціокультурними умовами навчання й виховання, труднощами під час вербальної комунікації тощо. Неоднозначне ставлення вчених до інклюзивного навчання пояснюється проблемами міжособистісного спілкування школярів з порушеннями слуху, оскільки, як свідчать дослідження, нечуючі часто опиняються в умовах специфічної емоційної депривації, що негативно позначається на особистісному розвитку таких учнів. Водночас, саме навчання в інклюзивних умовах створює можливості для успішного спілкування та міжособистісної взаємодії школярів з порушеннями слуху з чуючими однолітками; сприяє активізації мовного розвитку цих учнів.

Відтак, окресливши проблему дослідження розвитку інклюзивної форми навчання молодших школярів зі зниженим слухом з позицій соціально-педагогічної значущості, ми розглядаємо її ефективність як результат забезпечення педагогічного супроводу цих учнів в умовах інклюзивного навчання; кожне вивчене питання в рамках проблеми є значущим для забезпечення прав учнів глухих й зі зниженим слухом навчатися нарівні з іншими учнями, а також виявленні, усуненні перепон і

бар'єрів, що перешкоджають забезпеченню прав і задоволенню потреб цих осіб в отриманні якісної освіти в умовах інклюзивного навчання.

1.2 Науково-теоретичні підходи до організації педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання

Теоретичний аналіз наукової літератури з проблеми дослідження розвитку інклюзивної форми навчання молодших школярів зі зниженим слухом засвідчив, що, наразі, у контексті визнаної на державному рівні інклюзивної форми навчання, науковці визначають цей етап в розвитку освіти школярів зі зниженнями слуху як перехідний, що спрямований на удосконалення існуючої системи спеціальної освіти та ефективно забезпечення особливих освітніх потреб цих школярів в умовах інклюзивного навчання [32; 39; 67; 76; 113; 114; 168].

В основі запровадження інклюзивної форми навчання є соціальна модель, що спрямована на зміни в освітньому середовищі таким чином, щоб забезпечити рівну участь усіх учнів у реалізації їхніх прав (М. Ейнсов, К. Блек-Хавкінс, Т. Бут, Л. Шоу та ін.). Це зумовлює необхідність специфічної організації освітнього простору, застосування форм, методів чи технологій, що мають бути спрямовані на подолання бар'єрів, у тому числі у процесі навчання [68; 69; 215]. У цьому контексті очевидним є інтерес науковців (О. Бережна, Л. Головчиц, О. Глоба, В. Кобильченко, А. Колупаєва, Т. Калініна, Б. Мороз, А. Обухівська, Т. Скрипник, Т. Сак, М. Супрун, В. Трофімова та ін.) до організації й реалізації супроводу школярів з особливими потребами в інклюзивних умовах навчання, оскільки саме супровід покликаний забезпечити нівелювання бар'єрів, що виникають у таких умовах [36; 40; 73; 74; 75; 77; 88; 145; 157; 151].

Дослідження етимології та тлумачення терміну «супровід» дає змогу розглядати його як спільну діяльність, взаємодію (систему, процес, вид

діяльності) осіб по відношенню один до одного в соціальному колі, здійснювану у часі та просторі, у відповідності до притаманних їм ролей [50].

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує відсутність єдиного методологічного підходу щодо визначення сутності поняття «супровід». Так, воно трактується як уся система професійної діяльності фахівця (Р. Бітянова, Р. Овчарова та ін.); як різновид процесу навчання та виховання (Л. Божович, Н. Крилова та ін.); як допомога дитині в її розвитку (О. Могила, Т. Анохина, С. Юсфин); як допомога в соціальному вихованні (А. Мудрик, В. Слободчиков) [3; 12; 74; 75]. Часто для розкриття сутності супроводу вчені використовують поняття «супроводження», «підтримка», «взаємодія», «допомога» тощо [75].

Науковці різних галузей не рідко дотримуються думки, що змінюючи напрям супроводу, можна отримати різні його види (психологічний, педагогічний, психолого-педагогічний, соціальний, корекційний); вид супроводу залежить від суб'єктів, які його здійснюють (М. Бітянова, Л. Газман, О. Василькова, Т. Галицька, Т. Зайцева, Е. Зеєр, М. Іваненко, О. Казакова, В. Кобильченко, С. Литовченко, С. Миронова, В. Соколов, Н. Степанець, П. Таланчук, О. Таранченко, Л. Тюптя, Т. Череднікова, Т. Чіркова, Т. Янічева та ін.) [30; 71; 72; 75; 105; 117; 118].

На особливу увагу у контексті нашого дослідження заслуговують праці науковців, що розкривають місце супроводу у системі спеціальної освіти (В. Кобильченко, С. Литовченко, С. Миронова, О. Чеботарьова та ін.).

Українська вчена О. Чеботарьова розглядає корекційно-реабілітаційний супровід стосовно дітей із порушеннями опорно-рухового апарату. На думку вченої, цей вид супроводу є складовою навчального процесу й охоплює: реалізацію корекційних завдань у навчально-виховному процесі; проведення корекційно-розвиткових занять фахівцями закладу; застосування спеціальних засобів корекції та реабілітації у навчально-виховному процесі й режимі дня; залучення батьків до виконання

рекомендацій фахівців щодо корекційно-реабілітаційного впливу на дитину [177].

Вітчизняний вчений В. Кобильченко розглядає психологічний супровід стосовно підлітків з глибокими порушеннями зору. На думку науковця, психологічний супровід має бути спрямований на пошук схованих ресурсів розвитку особи з порушеннями зору, опору на її власні можливості й створення на цій основі психологічних умов для відновлення зв'язків зі світом. В. Кобильченко визначає психологічний супровід як «... систему професійної діяльності практичного психолога по формуванню особистості з використанням різноманітних форм індивідуальної та групової психологічної роботи, що може мати елементи психологічного навчання та корекції, включати в себе підтримку суб'єктів супроводу та допомогу їм у подоланні проблем і труднощів соціальної взаємодії й особистісного розвитку» [74].

В науковому дослідженні С. Литовченко розкрито психолого-педагогічний супровід осіб з порушеннями слуху як допоміжний засіб, який має місце тільки там, де виникає певна проблема. Науковець відзначає, про особливості супроводу таких осіб. Так, інтенсивність і тривалість супроводу диференціюється відповідно до потреб осіб з порушеннями слуху [106].

Український науковець С. Моронова вживає поняття «корекційно-педагогічний супровід» й наголошує на здійсненні супроводу фахівцями-дефектологами, відповідно до специфіки порушення в учнів. Корекційна спрямованість супроводу традиційно засвідчує єдність навчання, виховання, розвитку і корекції. Науковець зазначає, що у «корекційній педагогіці» педагогічна корекція реалізується шляхом послаблення або виправлення порушень розвитку дитини; шляхом сприяння розвитку дитини як цілісної особистості [117]. Відтак, корекційна діяльність спрямована на поліпшення процесів розвитку і соціалізації дитини, послаблення або подолання психофізичних порушень школярів у навчально-виховному процесі для

максимально можливого розвитку їхньої особистості та підготовки до самостійного життя.

Український науковець Т. Скрипник втілює власні погляди на проблему. Висвітлюючи процес навчання дитини з аутизмом, науковець розглядає супровід як пролонгований процес, що спрямований на попередження чи усунення у дітей з особливими освітніми потребами дестабілізаційних чинників, формування їхніх адаптивних функцій, забезпечення оптимального розвитку та здобуття ними якісної освіти в умовах навчального закладу [151; 152].

Отже, супровід у спеціальній освіті визначається як сукупність умов та технологій, що передбачають профілактику, сучасну діагностику та корекцію порушень у розвитку дітей. Такий супровід єднає у спеціально організованому педагогічному процесі суто навчальні стратегії із діагностичними, відновлювальними, і, власне корекційними. Втім, у контексті становлення соціальної парадигми, в разі порушення розвитку дитини, особливого значення набуває наукове обґрунтування компенсаторного залучення біологічних функцій організму, завдяки чому відновлюються чи формуються взаємини з навколишнім (І. Павлов, І. Сеченов та ін.) [27; 29]. Оскільки дитина зростає в реальних природних і соціальних умовах, які постійно змінюються, компенсаторні перебудови мають відбуватись не лише в біологічному, а й у соціальному пристосуванні до середовища. Відтак, в умовах інклюзивного навчання першочерговим завданням супроводу є формування соціально-розвиненої особистості. Свого часу ще Л. Виготський говорив проте, що, варто вдаватись до соціального наряду в подоланні порушень розвитку дитини, що зумовлені біологічними чинниками. Вчений зазначав, що свого часу людство переможе і «..сліпоту, і глухоту, і слабоумство...» у медичному й біологічному аспектах, але набагато раніше ці порушення мають бути переможені у «соціальному й педагогічному плані» [28, 29]. Організація діяльності і взаємодії довкола

дитини мають бути націлені на створення зони найближчого розвитку й соціальної діяльності, формування психологічних новоутворень відповідно до віку і стану дитини, а не тільки на тренування вже наявних у здатностей і схильностей та їх суто кількісне удосконалення (Л. Виготського, М. Тарасевич) [27; 164].

На думку О. Мартинчук та З. Ленів у цьому контексті існує потреба у формуванні компетентності педагогів у сфері навчання, виховання і розвитку дітей з особливими потребами, оскільки зазвичай в закладах з інклюзивною формою навчання працюють спеціалісти із загальною педагогічною або психологічною підготовкою, які не достатньою мірою ознайомлені з особливостями дітей з порушеннями розвитку, а також зі специфікою організації їхнього навчання [98; 114; 115].

Втім, нерідко в Україні спеціальні фахівці працюють зі школярем з особливими освітніми потребами незалежно один від одного, без взаємодії та дотримання спільних стратегій. На думку Т. Скрипник, це найтипівший на сьогодні формат організації педагогічної діяльності фахівців на основі мультидисциплінарного підходу. Науковець пояснює це тим, що «... за дверима свого кабінету кожний з фахівців робить те, що вважає за потрібне, і це не стає змістом спільних обговорень, опрацювання узгодженої позиції, визначення спільних завдань та розподілу зусиль між учасниками освітнього процесу, в який долучено дитину з особливими освітніми потребами» [152]. Так, організовуючи діяльність на основі цього підходу, фахівці працюють зі школярем з особливими освітніми потребами (а інколи й з їхніми батьками) без взаємодії з педагогами, які часто відчують труднощі у навчанні цих учнів. Застосування цього підходу можна пояснити впливом медичної моделі на бачення проблем дитини щодо забезпеченням особливих потреб, що й до нині поширено на пострадянських теренах.

Досить поширеним на сьогодні в європейській педагогіці є міждисциплінарний підхід до організації педагогічної діяльності в умовах

інклюзивного навчання. В його основі лежить ідея про співпрацю фахівців, оскільки для успішного розв'язання завдань супроводу школярів з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання мають бути узгоджені позиції педагогів (спеціальних фахівців, вчителів, асистентів вчителів тощо) і батьків щодо таких учнів; визначені спільні завдання та здійснено розподіл зусиль на їх розв'язання (Ф. Джонс, А. Ірвін, Дж. Кірман, Т. Лореман, Дж. Деппелер, Д. Харві та ін.) [201; 217; 218].

Розглядаючи супровід осіб з психофізичними порушеннями науковці Є. Холостова й В. Полтавець теж наголошують на співпраці фахівців психологічного, медичного, соціального профілю, оскільки саме об'єднання зусиль фахівців є необхідною умовою адаптації дитини з особливими потребами до життя у суспільстві, навчання та праці тощо [140]. Вчені, пояснюють, що адаптація таких дітей у тому чи іншому культурному середовищі має реалізуватися шляхом активного супроводу, що допоможе пристосуватися до соціального оточення, засвоїти і прийняти цінності, норми та стилі поведінки.

Втім, не завжди групу фахівців, які працюють з дитиною з особливими освітніми потребами можна вважати командою. Українські науковці (Н. Дятленко, І. Луценко, Н. Софій та ін.) зазначають, що для цього потрібно спільне бачення проблеми (чітке узгодження бачення майбутнього дитини), відданість ідеям спільної діяльності (підлаштування різних ідей та перспектив командній меті), взаємозалежність (визначення спільних цілей, розуміння й цінування унікальності внеску кожного із членів команди), спільна відповідальність (кожен відповідає і звітує за дії команди) [4; 108; 156; 157]. Саме такий підхід може стати запорукою успішної інклюзії в навчанні школярів з особливими освітніми потребами.

Часто, навіть досвідчені вчителі стикаються з новими та незвичними ситуаціями у процесі навчання учнів з особливими потребами в інклюзивних умовах. Загальноосвітні педагоги не в змозі охопити всього, дати відповіді на

всі питання стосовно цих школярів, однак вони мають знати, де або з чією допомогою можна знайти ці відповіді. У цьому контексті збільшується кількість наукових досліджень з успішним залученням спеціальних педагогів щодо вирішення конкретних практичних проблем в інклюзивних умовах. Часто їх завдання полягає не лише в розробленні та оцінюванні викладацької та організаційної діяльності, а й у власній участі у процесі навчання, щоб оживити та змінити практику роботи на краще.

Поступово й у сучасних вітчизняних дослідженнях втілюються в життя думки про необхідність співпраці різних фахівців в інклюзивних умовах, оскільки науковці свідомі того, що на зміну мультидисциплінарному підходу до організації супроводу має прийти міждисциплінарний [4; 108; 156; 157]. Його очевидною перевагою є взаємодія і спільний вектор спрямованості педагогічної діяльності на основі соціального бачення проблеми [203; 222; 227; 230]

На думку більшості сучасних досліджувачів проблеми супроводу (Дж. Деспелер, Ф. Джонс, А. Колупаєва, Дж. Лупарт, Т. Лореман, О. Таранченко, Д. Харві та ін.) система забезпечення супроводу в інклюзивних умовах є складноструктурним, кілька аспектним і комплексним процесом, що регулюється системою принципів, які зумовлюють як світогляд всіх учасників процесу, так і його теоретико-методичні засади.

Водночас цікавою для нашого дослідження є точка зору І. Липського. У своїх наукових працях автор зазначає про те, що саме педагогічний супровід має комплексний характер, є кілька аспектним, відображає механізми ефективної міждисциплінарної взаємодії, зокрема у соціальному аспекті; одночасно виступає в тимчасовій, просторовій та інституційній формах; може бути відображений у системно-структурних, процесуальних та діяльнісних характеристиках [102].

Російський педагог О. Газман висвітлює поняття «педагогічного супроводу» через розуміння педагогічної підтримки. Науковець стверджує,

що це процес спільної діяльності вчителя й учня для визначення цілей, можливостей і шляхів подолання перешкод, що заважають школяреві на шляху його розвитку, у досягненні бажаних результатів у навчанні, самовихованні, спілкуванні тощо [30]. Н. Крилова теж розглядає супровід через призму педагогічної підтримки. Вчена тлумачить педагогічну підтримку як технологію освіти, що визначає позицію педагога стосовно дитини [92]. На думку окремих російських дослідників (Е. Александрова, Н. Крилова та ін.) педагогічний супровід передбачає вміння педагога бути поруч, слідувати за дитиною, супроводжуючи її в індивідуальному освітньому маршруті, індивідуальному просуванні у навчанні [91].

Вивчаючи педагогічний супровід як частину навчального процесу, М. Іваненко зауважує, що його метою є діагностування, консультування, корекція, системний аналіз проблемних ситуацій, програмування та планування діяльності [66].

У концепції, розробленій Н. Пряжніковим, С. Чистяковою педагогічний супровід розглядається як особлива форма діяльності педагога, що спрямована на взаємодію для надання допомоги супроводжуваному в процесі його особистісного зростання. На думку науковця Е. Казакової, під поняттям «супровід» слід розуміти міру підтримки чи допомоги, що дає змогу максимально зберегти волю й відповідальність суб'єкта розвитку за вибір варіанту вирішення актуальної проблеми. Науковець розмірковує про супровід як про мультидисциплінарний метод, який забезпечується єдністю зусиль педагогів, психологів, соціальних та медичних працівників. Втім сутність супроводу як мультидисциплінарного підходу – у формуванні орієнтаційного поля розвитку, де відповідальність за дії несе сам суб'єкт розвитку, а не супроводжуючі [71; 72].

Український науковець О. Єрмоєнко розглядає педагогічний супровід як невід'ємну складову освітнього процесу й визначає кілька видів педагогічного впливу на учнів. Так, на думку науковця супровід, як

діяльність педагога стосовно школяра, можна забезпечити шляхом: співробітництва (передбачає спільне планування; рефлексію; потребує прояву особистої відповідальності, творчості, власних унікальних якостей як учня і педагога тощо;); ініціювання діяльності (педагог створює необхідні умови для вільного, індивідуального, самостійного вибору шляху та засобів вирішення навчально-виховних завдань); попередження (педагог передбачає помилки школярів й цим допомагає обрати адекватні рішення з урахуванням поведінки та діяльності учня) [51].

Отже, стає очевидним, що у визначенні поняття педагогічного супроводу поки немає завершеного цілісного наукового опису і єдності бачення. З огляду на неоднорідність і багатоплановість цього поняття, а часто й нечіткості предмета дослідження, науковці визначають ознаки, що відносяться до різних галузей наукового знання: педагогіки, соціальної педагогіки, психології, соціології тощо. Тому не рідко завдання окремих видів супроводу залежить від загальних завдань в суміжних галузях (педагогіці, психології, соціальній чи реабілітаційній роботі тощо), а відтак, не чітко окреслюються функції, не досягається мета супроводу. Часто супровід розглядається як комплексний підхід (психолого-педагогічний; соціально-педагогічний; медико-психолого-педагогічний тощо), що не дає змоги визначити напрями й засоби його забезпечення без певного тяжіння до тієї чи іншої галузі. Втім, науковці суголосно визначають педагогічний супровід як цілісну діяльність, командну взаємодію, оскільки тільки за такого підходу результатом педагогічного супроводу стане рішення й дія, що сприяють прогресу в розвитку супроводжуваного – учня.

В умовах інклюзивного навчання педагогічний супровід є складовою комплексного психолого-педагогічного супроводу, що унормовується відповідними нормативними документами (Порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах (Постанова Кабінету Міністрів України № 872 від 15.08.2011 року); «Організація

навчально-виховного процесу в умовах інклюзивного навчання» (Лист Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України №1/9-384 від 18.05.2012) ; «Організація психологічного і соціального супроводу в умовах інклюзивного навчання» (Лист Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України №1/9-529 від 26.07.12); Про організацію діяльності психолого-медико-педагогічних консультацій (Наказ Міністерства освіти і науки України №680 від 04.06.2013).

У Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах зазначається, що «...особистісно орієнтоване спрямування навчально-виховного процесу забезпечує асистент вчителя, який бере участь у розробленні та виконанні індивідуальних навчальних планів та програм, адаптує навчальні матеріали з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами».

В Україні посада асистента вчителя введена в Класифікатор професій у 2010 році (наказ Держспоживстандарту від 28.07.2010 № 3273). Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України було ухвалено рішення про введення посади асистента вчителя до Переліку посад педагогічних і науково-педагогічних працівників (Постанова Кабінету Міністрів України від 18 серпня 2012 року № 635 «Про внесення змін до постанов Кабінету Міністрів України від 14 квітня 1997 року № 346 і від 14 червня 2000 року № 963»).

Відповідно до посадових обов'язків і Порядку організації інклюзивного навчання асистент вчителя адаптує зміст та методи навчання беручи до уваги потреби дитини з особливими освітніми потребами; разом з педагогом він планує до яких видів колективної діяльності на уроці можна максимально залучити такого учня, а на якому етапі уроку доцільною є індивідуальна робота; має передбачати доцільність застосування системи додаткових заходів, спрямованих на опанування навчального матеріалу тощо.

В цьому контексті варто детальніше зупинитися на дефініціях «процес навчання» і «навчальний процес», які істотно різняться. Позаяк навчальний процес охоплює всі компоненти навчання (викладача, застосовувані ним засоби і методи навчання, учня, який працює під керівництвом учителя на уроці та самостійно вдома, забезпечення навчального процесу наочністю й технічними засобами), а процес навчання є двостороннім процесом взаємопов'язаних діяльностей педагога й учнів (тобто викладання і учіння) [89; 172].

Істотно відрізняється й процес навчання в спеціальному освітньому закладі та в інклюзивних умовах навчання. Процес навчання школярів зі зниженим слухом у спеціальній школі спрямований на розв'язання загальноосвітніх і спеціальних корекційно-розвиткових завдань. Так, поряд із оволодінням основами наук вирішуються питання виховання, подолання наслідків зниження слуху, у тому числі розвиток слухового сприймання мовлення, формування правильної вимови тощо. Особливістю спеціально організованого освітнього процесу є опертя на компенсаторні можливості таких школярів.

У процесі навчання школярів зі зниженим слухом реалізується принцип єдності свідомості й діяльності, який проявляється в їх діалектичній взаємодії. Відповідно до цього, зміст навчання засвоюється і перевіряється у процесі навчальної діяльності учнів (пізнавальна діяльність школярів може бути як предметно-змістовною, так і міжпредметною).

У цьому контексті актуальними для нашого дослідження є положення про оптимізацію навчання [14]. Йдеться про науково обґрунтований вибір і здійснення найкращого для певних умов варіанта змісту, форм і методів навчання. Окрім цього, актуальними є ідеї дидактичної концепції розвивального навчання Л. Занкова, що визначають ефективність навчання не тільки за показниками засвоєння знань, але і за параметрами розвитку

пізнавальних і емоційно-вольових процесів, власне активності (соціальної й навчальної активності учнів).

В ідеалі в інклюзивних умовах навчання саме вчитель має стати організатором пізнання учнів з особливими освітніми потребами (не головною дійовою особою в класі, а «режисером» взаємодії учнів з навчальним матеріалом, один з одним тощо), оскільки дитина соціалізується не пасивно сприймаючи різноманітні впливи, а поступово переходячи від позиції об'єкта соціальної взаємодії до позиції активного суб'єкта. Результативність цього процесу в інклюзивних умовах залежить від правильного вибору освітнього маршруту учня, мінімалізації бар'єрів в освітньому середовищі, й доповнюється практикою залучення асистентів вчителів, що, власне, і мають здійснювати супровід в інклюзивних закладах (за посадовими інструкціями).

За оперативними даними управліннь освіти, в 2013-2014 навчальному році асистент вчителя працював в кожному другому інклюзивному класі (див. Додаток Б). Втім, як свідчить аналіз цього показника за регіонами, деякі області недостатньо забезпечені відповідними фахівцями. Приміром, в Тернопільській області виявлено, що один асистент припадає на 9 класів; в Івано-Франківській – один на 6 класів; в Черкаській – один на 5 класів тощо. Про потребу забезпечення відповідних закладів цими фахівцями свідчить також і наявність понад 26 вакантних ставок асистентів вчителів (станом на 2013-2014 н.р.). Це вказує на те, що супровід учнів з особливими потребами в інклюзивних умовах навчання забезпечується не повною мірою. Втім, якщо діяльність працівників психологічної служби (практичних психологів, соціальних педагогів) координують центри практичної психології та соціальної роботи, міські (районні) методичні кабінети, то діяльність «відповідних педагогічних працівників» (як зазначено у Постанові Кабінету міністрів України № 872 від 15.08. 2011), у тому числі й асистентів вчителів, потребує уточнення і дослідження.

Низка зарубіжних науковців критикують ідею, що супровід в умовах інклюзивного навчання має забезпечуватися асистентом вчителя, оскільки його пильна опіка може ставати на заваді налагодженню стосунків з іншими школярами й учителями. Так, Т. Бут й М. Ейнскоу стверджують, що такий педагогічний супровід характеризується «прив'язкою» асистента до дитини чи дітей з особливими освітніми потребами [68; 69]. Вона є досить живучою попри численні рекомендації застосовувати інші формати підтримки, зокрема співдіяльність різних фахівців в одному класі, що орієнтована на усунення бар'єрів і мобілізацію ресурсів у площині культури, політики і практики всього навчального закладу.

Досить оригінальною є багаторівнева концепція супроводу в німецькій освітній системі: вона розбивається на освітні сегменти (загальний і спеціальний) та окремі рівні. Найвищий рівень загального сегменту характеризується можливістю школяра з порушеннями слуху навчатись в загальноосвітньому закладі без надання постійної підтримки, у тому числі асистента чи перекладача. Наступні два рівні передбачають необхідність періодичного або постійного супроводу, в тому числі активну участь вчителя спеціальних класів у процесі навчання [230; 231].

На разі вже існують вітчизняні дослідження (І. Луценко, О. Мартинчук, Н. Софій, О. Федоренко та інші), що презентують загальні положення щодо співдіяльності кількох фахівців в інклюзивному навчальному просторі під час супроводу. Аналізуючи різні джерела ми пристаємо до науковців, що характеризують співдіяльність як процес, у якому різні фахівці спільно визначають освітні потреби учнів, разом знаходять способи їх забезпечення [69] тощо.

Серед поширених форм співдіяльності зарубіжні науковці (Дж. МакГрегор, А. Халворсен, В. Новет та ін.) визначають: консультування – коли підтримка вчителя (чи асистента вчителя) інклюзивного класу здійснюється спеціальним педагогом (він консультує з питань здійснення

адаптації навчальної програми й реалізації змісту навчання відповідно до освітніх потреб учнів тощо); навчання – коли спеціальний педагог на власному прикладі демонструє ефективне викладання через використання тих чи інших методів, форм і видів діяльності); командна діяльність – що передбачає розподіл обов'язків у процесі планування, проведення та оцінювання уроку й реалізується через спільне викладання. Цю модель дослідники рекомендують як найбільш ефективну, оскільки її дієвість є результатом спільного внеску обох учителів (спеціального й загальноосвітнього) у процес навчання учнів з особливими освітніми потребами (Ф. Джонс, Ф. Кук, С. Форлін та ін.) [201; 217]. Ця форма зосереджує увагу на перерозподілі педагогічних ресурсів, щоб ефективніше навчати таких учнів в інклюзивних закладах.

Попри те, що вчителі й асистенти вчителів часто скаржаться на брак підтримки фахівців, вони зазвичай без ентузіазму сприймають ідею співдіяльності зі спеціальними педагогами в одному класі, оскільки не визнають співпрацю як найбільш доступний ресурс, який є в їхньому розпорядженні для успішного навчання школярів з особливими освітніми потребами в інклюзивних умовах. Втім, установлення партнерських стосунків з педагогами спеціальної освіти створює підґрунтя для розуміння потреб і можливостей школярів, надає можливість виробити чіткі вимоги до учнів тощо. Крім того, це ефективний спосіб забезпечити корекційно-розвиткову діяльність з учнями з особливими освітніми потребами в межах класу.

Отже, все вище зазначене переконує, що, попри значну критику на адресу вітчизняної спеціальної освіти, варто обстоювати її еволюційну, цілеспрямовану, планомірну трансформацію у контексті запровадження інклюзивної форми навчання (О. Таранченко, В. Засенко, А. Колупаєва та ін.) [61; 78; 161]. Позаяк саме спеціальна педагогіка ввїбрала й успішно реалізує основи конструктивістської дидактики, в основі якої є ідеї та технології

реформаторської, гуманістичної педагогіки; спеціальна школа має потужний ресурсний й інформаційний потенціал для успішного забезпечення супроводу школярів з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання.

Перерозподіл педагогічних ресурсів у процесі супроводу через співдіяльність загальноосвітніх й інклюзивних педагогів, які можуть змінювати свої ролі під час оцінювання особливих освітніх потреб школярів, планування та безпосередньої роботи з такими учнями, дають змогу уникнути дублювань зусиль, зосередитись на активній участі під час супроводу, щоб забезпечити соціальну й навчальну інтегрованість дитини. Водночас така діяльність засвідчує розвиток співпраці фахівців через постійну комунікацію, навчання під час розв'язання педагогічних завдань, досягнення спільних цілей тощо.

Слушною є думка вчених щодо переформатування, розширення функцій та структури системи спеціальної освіти. В якості ключової структури в цій системі вітчизняний науковець О. Таранченко вбачає за необхідне створення мережі державної служби супроводу. Така служба має організовуватися в кожному освітньому окрузі й матиме змогу охопити всіх дітей місцевості та раціонально розподілити кадрові ресурси для задоволення потреб населення. За таких умов інклюзія буде поступовим практичним просуванням до зміни інституційних систем суспільства, а поступове провадження інклюзивного навчання учнів з особливостями психофізичного розвитку працюватиме на благо як таких осіб, так й інших учасників навчального процесу, а не на формальне забезпечення правової можливості інклюзивної практики, що, як відзначає у своїй праці науковець, у низці випадків йди в розріз із інтересами та розвитком учнів [161].

Відтак, питання особливостей організації педагогічного супроводу, розроблення його моделі, визначення складових та континууму набуває актуальності у контексті спільного навчання дітей з типовим і нетиповим

розвитком, у тому числі школярів зі зниженим слухом з чуючими однолітками.

1.3 Обґрунтування теоретичної моделі педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання

Соціокультурний характер педагогічного супроводу як об'єкта дослідження, багатогранність його прояву в реальності, породжує складність його формалізації. Педагогічні явища (об'єкти чи процеси) завжди мають суб'єктну орієнтацію та безперервно змінюються в часі залежно від інформаційного впливу соціуму на суб'єкт педагогічного процесу та розвитку особистості цього суб'єкта. Зважаючи на це, доцільним є застосування теоретичного моделювання педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання.

Моделювання є методом наукового пізнання, основна функція якого – відтворення властивостей і відносин предметів чи процесів під час здійснення дослідження (Б. Глинський, У. Гончаренко, І. Зязюн, М. Корець, В. Краєвський та ін.). Тобто оригінальні предмети й процеси заміщаються моделлю; обираються ті відносини й взаємозв'язки об'єкту, які виступають безпосередньо предметом дослідження. У вузькому розумінні моделювання є способом пізнання, за умов якого одна система відтворюється в іншій [38; 107; 120].

Поширення моделювання в педагогічних дослідженнях пояснюється розмаїттям його гносеологічних функцій, що зумовлює вивчення педагогічних явищ і процесів на спеціальному об'єкті – моделі, яка є проміжною ланкою між суб'єктом (педагогом, дослідником) і предметом дослідження (певними властивостями і відношеннями між елементами навчально-виховного процесу).

Розроблена модель педагогічного явища має шанс на апробацію і

практичне «виживання» в умовах реального навчально-виховного процесу лише за умови достатньої загальності досліджуваних змістовних і структурно-процесуальних компонентів, тобто високого рівня абстрагування. Це в подальшому не виключає можливість відмінних її інтерпретацій і розробки на цій основі різних (в певному розумінні) технологій реалізації модельних рішень [107; 120].

У контексті проблем спеціальної педагогіки, зокрема організації та удосконалення корекційно-педагогічної діяльності, вчені неодноразово вдавалися до моделювання під час експериментального процесу (Т. Дегтяренко, І. Дмитрієва, А. Колупаєва, Н. Пахомова, В. Соботович, С. Федоренко, М. Шеремет та ін.), у тому числі навчально-виховного процесу дітей з порушеннями слуху (Н. Адамюк, О. Дмитрієва, С. Глазунова, С. Кульбіда, О. Лопатко та ін.).

Однак, попри значну кількість наукових праць, поза увагою дослідників залишилась проблема педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання.

Першочергово, спираючись на масив проаналізованої наукової літератури з проблеми дослідження, варто розглянути ключові дефініції, що стосуються педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання.

Проведений теоретичний аналіз науково педагогічної літератури з проблеми дав змогу визначити зміст поняття «педагогічний супровід молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання» як вид педагогічної діяльності, що передбачає виявлення особливих освітніх потреб молодших школярів зі зниженим слухом і їх забезпечення у процесі навчання.

Педагогічну діяльність в цьому контексті ми розглядаємо як особливий вид соціальної діяльності, що здійснюється шляхом взаємодії між суб'єктами навчального процесу і може набувати різних форм і механізмів реалізації.

В якості суб'єктів ми виокремлюємо спеціальних педагогів й загальноосвітніх (вчителі, асистенти вчителів) та учнів (молодші школярі зі зниженим слухом, молодші школярі без порушень слуху). Взаємодія суб'єктів під час педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання відображена на рисунку 1.2.

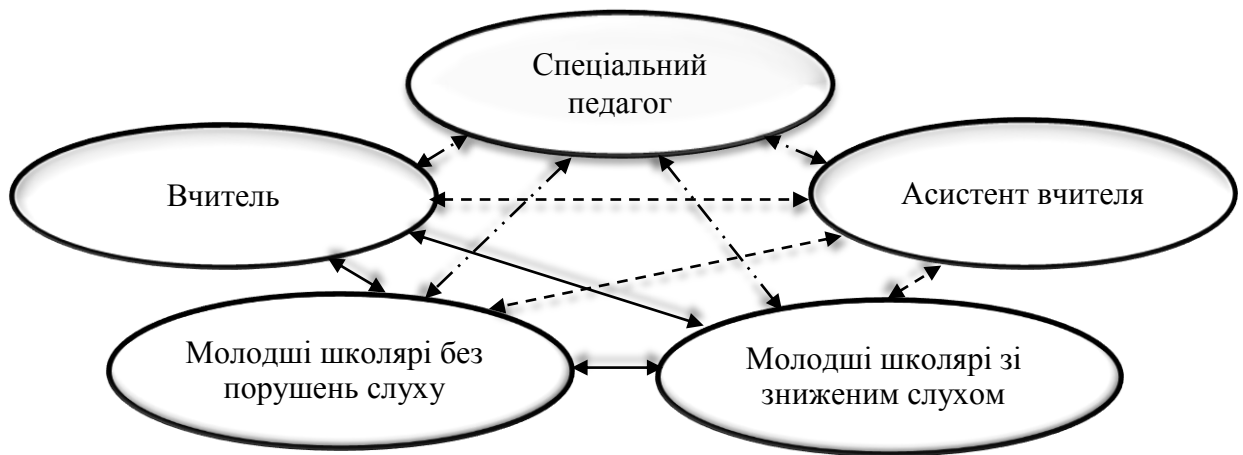


Рис. 1.2. Взаємодія суб'єктів під час педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання

Особливістю педагогічної діяльності в умовах інклюзивного навчання є усвідомлення мети, функцій і завдань педагогічного супроводу; виявлення особливих освітніх потреб молодших школярів зі зниженим слухом; вибір форм, методів, способів й пріоритетів у реалізації педагогічного супроводу відповідно до виявлених потреб і можливостей; володіння специфічними засобами, що спрямовані на забезпечення навчальної, соціальної й корекційно-розвиткової складових в інклюзивних умовах навчання; оцінювання стану задоволення особливих освітніх потреб молодших школярів зі зниженим слухом; виявлення неефективних педагогічних впливів та внесення коректив у комплекс педагогічних впливів.

У фокусі педагогічної діяльності у процесі реалізації педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом є особливі освітні потреби цих школярів. Забезпечення потреб дає змогу нівелювати бар'єри, що зумовлені зниженням слуху чи умовами навчання тощо. Тобто, потреби

учнів є детермінантами, що визначають зміни у педагогічній діяльності, зокрема, і у педагогічному супроводі. Масив проаналізованої літератури дає підстави стверджувати, що специфіка *особливих освітніх потреб* молодших школярів зі зниженим слухом, які навчаються в інклюзивних умовах, зумовлені дією певних *чинників* (табл. 1.1).

Таблиця 1.1

Чинники специфічності особливих освітніх потреб молодших школярів зі зниженим слухом, що виникають в умовах інклюзивного навчання

Чинники	Особливі освітні потреби
Зниження слуху	<i>Слухова потреба</i> – доступність до аудіальної інформації (звуків навколишнього та соціального середовища) як засобу отримання, розширення й уточнення уявлень та знань молодших школярів зі зниженим слухом про світ
Утруднення мовного й мовленнєвого розвитку внаслідок зниження слуху	<i>Мовна і мовленнєва потреби</i> – використання мовних засобів самовираження, зрозумілих оточуючим
Навчання в молодшій школі (позиція «учня», засвоєння нових вимог і обов'язків)	<i>Загальнонавчальна потреба</i> – здійснення ефективної самостійної навчальної діяльності у молодшій школі
Інтерування молодших школярів зі зниженим слухом у інклюзивне навчальне середовище	<i>Соціоінтегративна потреба</i> – міжособистісна взаємодія з усіма суб'єктами навчального процесу
Походження молодших школярів зі зниженим слухом з родин нечуючих	<i>Соціокультурна потреба</i> – взаємодія з представниками культури глухих, отриманні інформації засобами жестової мови

Забезпечення особливих освітніх потреб таких школярів спрямовується за відповідними напрямками та реалізується за допомогою засобів (специфічних педагогічних впливів).

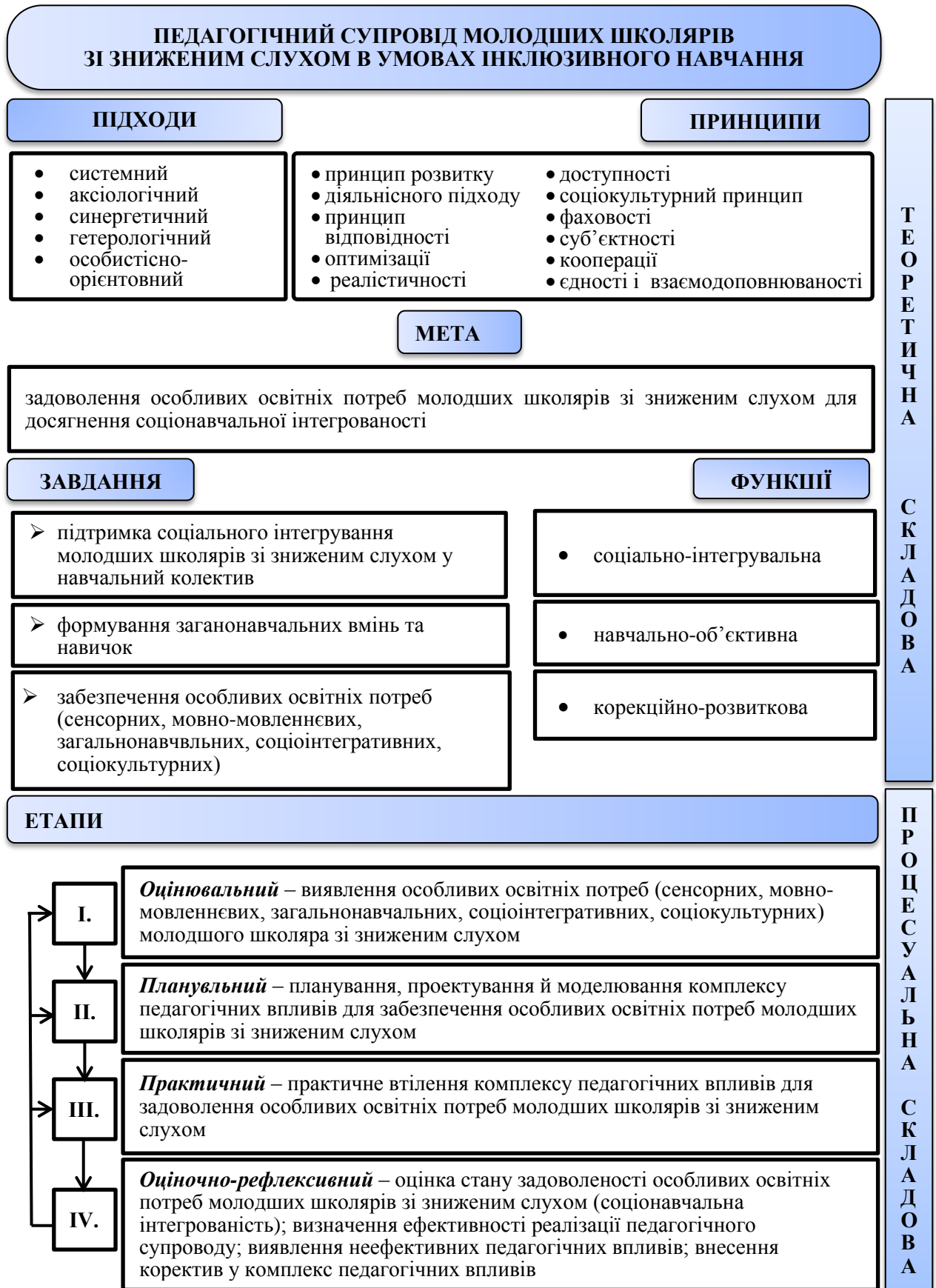
Забезпечення визначених потреб є рушієм навчальної і соціальної активності школярів зі зниженим слухом, що, відповідно, стає передумовою для опанування ними змісту освіти, формування у них активної позиції у навчанні та набуття соціальної компетентності й життєвого досвіду. Показником задоволеності особливих освітніх потреб молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання, а відтак і дієвості педагогічного супроводу, ми визначаємо соціонавчальну інтегрованість як

особистісну якість учня, що виявляється в його активності, ініціативі та відкритості до міжособистісної взаємодії, здатності до співнавчання та спільної діяльності з членами навчального колективу.

Соціонавчальна інтегрованість розглядається у дослідженні як результат залучення учня з порушеннями слуху в систему соціальних взаємин навчального колективу; здатність здійснювати навчальну діяльність спільно з іншими.

Відтак, теоретичну модель педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання розуміємо як схематизоване та описове представлення всіх педагогічних заходів, що забезпечують ефективність цього процесу (див. рис.1.3).

Цілісне бачення моделі ґрунтується на результатах міждисциплінарного аналізу зарубіжних та вітчизняних психолого-педагогічних праць з проблеми дослідження в основі яких є ідеї системного, аксіологічного, синергетичного, гетерологічного та особистісно орієнтованого підходів. Саме ці підходи взято за основу під час розроблення Концепції розвитку національної системи освіти осіб з порушеннями слуху в Україні (О. Таранченко. О. Федоренко), що має на меті визначення пріоритетів, основних напрямів, очікуваних результатів та засобів перетворення освіти осіб з порушеннями слуху в Україні на соціальний ліфт європейського зразка [159]. Це засвідчує зв'язок розробленої моделі педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання з сучасними сурдопедагогічними пошуками нової оптимальної та ефективною освітньої парадигми у контексті нового досвіду освітньої та соціальної інтеграції осіб з порушеннями слуху, що пов'язаний з виборюванням їхніх громадянських прав, а також новими лінгвістичними і психолінгвістичними дослідженнями жестових мов.



Т
Е
О
Р
Е
Т
И
Ч
Н
А

С
К
Л
А
Д
О
В
А

П
Р
О
Ц
Е
С
У
А
Л
Ь
Н
А

С
К
Л
А
Д
О
В
А

Рис. 1.3. Теоретична модель педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом в інклюзивних умовах навчання

Аксіологічний підхід дає підстави розглядати людину з порушеннями слуху як представника культурної і лінгвістичної меншини, рівну з іншими особистістю і громадянина країни.

Синергетичний підхід передбачає готовність і спроможність спеціальної й інклюзивної форми освіти перейти від режиму відокремленого репродуктивного функціонування до режиму саморозвитку та самоорганізації на основі співпраці, що ґрунтуватиметься на взаємодії окремих суб'єктів системи.

Гетерологічний підхід передбачає урахування індивідуальних нахилів та інтересів дітей з порушеннями слуху та має забезпечувати максимально можливий рівень розвитку на основі створення «ситуації успіху» кожному учневі.

Особистісно орієнтований підхід полягає в тому, що при конструюванні і реалізації педагогічного процесу орієнтуються на особистість як мету, суб'єкт, результат і головний критерій його ефективності. Цей підхід вимагає визнання унікальності особистості й передбачає створення відповідних умов для природного процесу саморозвитку задатків і потенціалу особистості під час навчального процесу.

Означені підходи забезпечуються реалізацією наступних принципів під час педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання:

- *принцип розвитку* дитини та її самоцінності, незалежно від ступеня порушення розвитку;
- *принципу оптимізації* освітнього середовища, з огляду на який, в становленні й розвитку особистості школяра зі зниженим слухом соціально-освітній простір повинен стати предметом цілеспрямованого формування й коригування як умова формування й реалізації інтелектуальних, особистісних й фізичних можливостей таких учнів;

- *принцип реалістичності*, що передбачає розв'язання освітніх завдань з опорою на апробовані ефективні методи педагогіки (в тому числі спеціальні й інноваційні). Реалізація цього принципу передбачає фіксацію особливих освітніх потреб і реальних можливостей школярів зі зниженим слухом, що надасть змогу ефективно підготувати такого учня до життя в соціумі;
- *принцип єдності й взаємодоповнюваності* змісту, форм, методів навчальної та корекційно-розвиткової діяльності, що передбачає створення умов для такої наскрізної діяльності, з урахуванням індивідуальних особливостей школярів зі зниженим слухом, зокрема щодо формування активної комунікації таких учнів із соціальним оточенням;
- *принцип діяльнісного підходу*, в якому ми вбачаємо альтернативу в умовах інклюзивного навчання композитним спеціальним прийомам, що мають місце в спеціальних умовах навчання, оскільки саме діяльність відкриває можливості компенсації одних ушкоджених систем іншими (подолання біологічних і соціальних обмежень розвитку);
- *принцип відповідності* педагогічної діяльності відповідно до особливих освітніх потреб молодших школярів зі зниженим слухом, що реалізується через використання всієї сукупності методів, прийомів і технік практичної педагогіки (спеціальної і загальної), що найбільш ефективні при роботі з конкретним учнем чи учнями зі зниженим слухом;
- *принцип доступності* передбачає навчання під час педагогічного супроводу в «зоні ближнього розвитку», тобто на тому рівні, який школяр зі зниженим слухом може досягнути під керівництвом учителя. Йдеться про те, що у навчанні обов'язково мають бути труднощі, але помірні, посильні, ті, які можна

подолати. Позаяк навчання не сприяє розвитку учнів, якщо воно не вимагає від них напруження розумових сил, пізнавальної активності, самостійності думки і дії;

- *соціокультурний принцип* передбачає дотримання мовної політики, що забезпечує учням з порушеннями слуху право вивчення і навчання українською жестовою мовою і, на цій основі, можливість самовизначення та самоідентифікації особистості;
- *принцип суб'єктності* забезпечує вибір напрямів у побудові конструктивних взаємин, заснованих на розумінні й прийнятті та задоволення потреби в автономії і повазі; сприяє розумінню ролі найближчого кола спілкування в розвитку молодших учнів зі зниженим слухом, у досягненні мети їхнього гармонійного розвитку;
- *принцип фаховості педагогів* дає їм змогу враховувати рівень розвитку дитини, і водночас визнавати унікальність кожного конкретного шляху розвитку; забезпечити розвиток і саморозвиток школяра зі зниженим слухом відповідно до виявлених освітніх потреб й індивідуальних особливостей;
- *принцип кооперації*, що передбачає кооперування зусиль всіх учасників навчального процесу (педагоги, фахівці, заклади, громадські організації, батьки та ін.), відкритість системи освіти для взаємодії й спільного вектору спрямованості педагогічної діяльності.

Логіка побудови педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання як цілісної педагогічної діяльності передбачає узгоджене функціонування всіх його складових, що визначаються головною метою педагогічної діяльності у цьому контексті.

Метою педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим

слухом в умовах інклюзивного навчання визначено забезпечення соціонавчальної інтегрованості молодших школярів зі зниженим слухом в інклюзивне навчальне середовище.

Завдання педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання:

- *підтримка* соціального інтегрування молодших школярів зі зниженим слухом у навчальний колектив, що передбачає подолання соціальної ізоляції та підготовку до самостійного життя та праці;
- *формування* загально навчальних вмінь та навичок, що передбачає регулювання характеру, змісту, обсягів набутих і засвоєних знань;
- *забезпечення* особливих освітніх потреб, що передбачає оптимізацію розвитку слухового сприймання, мовного, мовленнєвого, соціокультурного розвитку молодших школярів зі зниженим слухом.

Функції педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання:

- соціально-інтегрувальна (здійснення комплексу заходів, що сприяють налагодженню взаємодії молодших школярів зі зниженим слухом з іншими суб'єктами навчального процесу);
- навчально-об'єктивна (здійснення комплексу заходів, що сприяють формуванню загально навчальних вмінь та навичок);
- корекційно-розвиткова (здійснення комплексу заходів спрямованих на розвиток слухового сприймання, практичне оволодіння усним мовленням, розширення чи уточнення уявлень та знань молодших школярів зі зниженим слухом про світ).

У теоретичну модель педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання включені наступні складові.

I. Теоретична складова (мета, завдання, принципи, функції педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом в умовах

інклюзивного навчання).

II. Процесуальна складова (етапи реалізації педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання);

Процесуальна складова представлена наступними етапи реалізації педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання:

- *етап оцінювання* – виявлення особливих освітніх потреб (сенсорних, мовних і мовленнєвих, загальнонавчальних, соціоінтегративних, соціокультурних) молодшого школяра зі зниженим слухом; (вивчення учня та, відповідно, аналіз та перерозподіл пріоритетів у педагогічній діяльності);
- *етап планування* – планування, проектування й моделювання комплексу педагогічних впливів для забезпечення особливих освітніх потреб молодших школярів зі зниженим слухом (вибір форм, методів, способів реалізації педагогічного супроводу відповідно до виявлених потреб і можливостей);
- *практичний етап* – практичне втілення комплексу педагогічних впливів для задоволення особливих освітніх потреб молодших школярів зі зниженим слухом (зокрема й використання специфічних технологій викладання);
- *рефлексивний етап* – оцінка стану забезпечення особливих освітніх потреб молодших школярів зі зниженим слухом; визначення ефективності реалізації педагогічного супроводу; виявлення неефективних педагогічних впливів; внесення коректив у комплекс педагогічних впливів.

Результатом педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання є задоволення їхніх особливих освітніх потреб. Показником задоволеності особливих освітніх потреб молодших учні зі зниженим слухом є їх соціонавчальна

інтегрованість, що проявляється у соціальній і навчальній активності таких учнів.

Отриманий результат та його співвіднесення з визначеною метою є головним критерієм ефективності педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом в інклюзивних умовах навчання.

Складові моделі представлені ієрархічно, відповідно до логіки навчального процесу й специфіки організації педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом як безпосередньо складові педагогічної діяльності в інклюзивних умовах навчання. Позитивні зміни у розвитку кожної складової можуть свідчити про її результативність, а позитивна динаміка усіх складових - про ефективність розробленої теоретичної моделі педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання.

Виходячи з вищесказаного, у контексті нової освітньої парадигми в умовах поширення в Україні інклюзивної форми навчання, постає питання: чи забезпечується педагогічний супровід молодших школярів зі зниженим слухом в зазначених умовах? Чи задовільний його стан? Чи володіють педагоги достатньою кількістю інформації та знань задля створення ситуації соціального і навчального розвитку школярів зі зниженим слухом, зміцнення їхньої цілісності, розвитку віри у внутрішні сили? Чи здатні вчителі й асистенти вчителів без підтримки спеціальних педагогів забезпечити залучення такого учня у колектив чуючих однолітків і не допустити його «випадіння» із загальноосвітнього простору? Дати відповіді на поставлені питання та виявити організаційно-педагогічні умови оптимізації педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання є метою констатувального етапу дослідження.

ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ

1. Теоретичний аналіз наукової літератури з проблеми дослідження розвитку інклюзивної форми навчання на основі міждисциплінарного підходу, що обґрунтовує необхідність використання теоретичних положень суміжних зі спеціальною педагогікою наук – психології, соціології, філософії, дав змогу визначити, що цивілізаційний поступ в освіті осіб з особливими потребами детермінований соціокультурними перетвореннями в українському суспільстві. Соціальна парадигма, що наразі усталюється в освітньому просторі нашої країни, повною мірою виявляється у запровадженні інклюзивної форми навчання дітей та молоді з особливими освітніми потребами. Аналіз психолого-педагогічних досліджень інклюзивного напрямку в освіті дав змогу визначити, що школярі з порушеннями слуху – чи не найскладніша категорія серед осіб з особливими освітніми потребами в контексті забезпечення їхніх прав здобувати якісну освіту в процесі інклюзивного навчання нарівні з іншими учнями, що зумовлено зниженням слуху, соціокультурними умовами навчання й виховання, труднощами під час вербальної комунікації. Узагальнення досліджень сучасних вчених дало змогу визначити, що кількісне збільшення учнів зі зниженим слухом у системі загальної освіти, внаслідок запровадження інклюзивної форми навчання, передбачає специфічну педагогічну діяльність вчителів і асистентів вчителів, спрямовану на організацію освітнього простору, застосування ресурсів, методів та технологій, що мають забезпечувати особливі освітні потреби цих учнів в таких умовах.
2. Систематизація сучасних наукових підходів щодо організації педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання з метою визначення сутності цього феномену, дала змогу встановити, що наразі немає цілісного наукового опису та єдності бачення у визначенні цього поняття. Комплексний аналіз

і систематизація психолого-педагогічних досліджень сприяли визначенню власних позицій щодо тлумачення цього педагогічного феномена. Спираючись на положення соціокультурного підходу в освіті осіб глухих та зі зниженим слухом, положення теорії взаємозв'язку процесів навчання і розвитку, соціальну зумовленість навчання дітей з психофізичними порушеннями, на основі логіко-семантичного підходу, який використовується для розширення дефініцій понятійного апарату, зміст поняття «педагогічний супровід молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання» тлумачимо як вид педагогічної діяльності, що передбачає виявлення особливих освітніх потреб молодших школярів зі зниженим слухом і їх задоволення у процесі навчання.

3. Системний аналіз організації педагогічного супроводу, здійснений на основі масиву психолого-педагогічної літератури, виявив недостатню розробленість наукових і методичних аспектів цього педагогічного явища, у тому числі щодо забезпечення особливих освітніх потреб учнів зі зниженим слухом молодшої ланки освіти. Спираючись на концептуальні засади організації інклюзивної форми навчання, зокрема щодо забезпечення якісної освіти в загальноосвітніх закладах відповідно до особливих освітніх потреб кожної дитини, основні положення вітчизняної сурдопедагогічної науки та соціокультурний підхід в освіті осіб глухих та зі зниженим слухом, у процесі дослідження було визначено та обґрунтовано особливі освітні потреби молодших школярів зі зниженим слухом. Серед них: слухова, мовна і мовленнєва, соціоінтегративна, загальнонавчальна, соціокультурна.
4. Зважаючи на багатогранність педагогічного супроводу, складність його формалізації, було розроблено теоретичну модель цього педагогічного явища; визначено та обґрунтовано компоненти моделі (теоретичний і процесуальний), охарактеризовано підходи, принципи, мету, завдання,

функції та етапи педагогічного супроводу в таких умовах навчання. Визначено, що метою педагогічного супроводу є задоволення особливих освітніх потреб молодших школярів зі зниженим слухом для досягнення соціонавчальної інтегрованості, що проявляється в їхній активності у встановленні та підтриманні міжособистісної соціальної і навчальної взаємодії з суб'єктами навчального процесу, і стає передумовою для опанування цими учнями змісту освіти, формування у них активної позиції у навчанні та набуття компетентності й життєвого досвіду.

РОЗДІЛ 2

ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗІ ЗНИЖЕНИМ СЛУХОМ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

2.1 Організація і методика проведення констатувального етапу дослідження

Проведений теоретичний аналіз проблеми дослідження дав змогу визначити зміст поняття «педагогічний супровід молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання» та розробити теоретичну модель означеного педагогічного явища (рис.1.3). Це дає змогу визначити підґрунтя власного наукового пошуку.

В нашому дослідженні педагогічний супровід молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання тлумачимо як вид педагогічної діяльності, що передбачає виявлення особливих освітніх потреб молодших школярів зі зниженим слухом і їх забезпечення у процесі навчання. Тобто, потреби молодших учнів зі зниженим слухом є детермінантами, що визначають особливості педагогічного супроводу й, водночас, є рушієм навчальної і соціальної активності школярів зі зниженим слухом. Отже, показником задоволеності особливих освітніх потреб молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання, а відтак і дієвості педагогічного супроводу, ми визначаємо соціонавчальну інтегрованість – особистісну якість учня, що виявляється в його активності, ініціативі та відкритості до міжособистісної взаємодії, здатності до співнавчання та спільної діяльності з членами навчального колективу.

Зважаючи на те, що соціонавчальна інтегрованість розглядається у дослідженні як стан і результат залучення учня зі зниженим слухом в систему соціальних взаємин навчального колективу, здатність здійснювати

навчальну діяльність спільно з іншими, проявами соціонавчальної інтегрованості є:

- широта кола спілкування й встановлених соціальних контактів;
- статус прийнятого в навчальному колективі;
- навчальна активність;
- самостійність у навчанні;
- вміння, бажання, і досвід самостійного набуття нових знань, продукування та втілення тих чи інших ідей, освоєння суб'єктивно нових векторів діяльності.

Отже, метою констатувального етапу дослідження було визначено – виявлення особливостей педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання, шляхом оцінювання актуального стану забезпечення їхніх особливих освітніх потреб.

Досягнення цієї мети здійснювалось шляхом вирішення низки завдань:

1. Дослідити стан забезпечення особливих освітніх потреб молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання.
2. Виявити особливості організації та реалізації педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання та оцінити його ефективність.

Дослідженням було охоплено 219 осіб: педагоги молодшої школи, які працюють у закладах з інклюзивною формою навчання (n=28), з них – вчителі молодших класів (n=16) та асистенти вчителів (n=12); молодші школярі 2-х, 3-х та 4-х класів (n=191), з них – учні зі зниженим слухом (УЗС) (n=26, з яких учні: 2-го класу n=10; 3-го класу n=8; 4-го класу n=8) та учні без порушень слуху (УНС), які є однокласниками учнів зі зниженим слухом (n=165, з яких учні: 2-го класу n=56; 3-го класу n=54; 4-го класу n=55).

Оскільки педагогічний супровід характеризується процесуальністю, то ефективність його реалізації можна оцінити лише через певний період часу. З огляду на те, що дослідження проводилося у перші місяці (вересень-жовтень)

навчального року, вивчення особливостей педагогічного супроводу у 1-их класах не здійснювалося. Позаяк на початку навчального року педагоги перших класів лише починають вивчати дітей, планувати й організовувати педагогічний супровід, то ж оцінювати рівень забезпеченості особливих освітніх потреб учнів в цей період вбачалося недоречним.

Експериментальна база дослідження: Білоцерківська загальноосвітня школа I-III ступенів № 15; Середня загальноосвітня школа №233 загальноосвітній навчальний заклад I-III ступенів м. Києва; Навчально-виховний комплекс «Барвінок» м. Києва; Чернівецька загальноосвітня школа I-III ступенів №24 ім. О. Кобилянської; Гніванська альтернативна середня загальноосвітня школа I-III ступенів №1 ім. А. С. Макаренка розвитку здібностей дитини.

Послугуючись теоретичною моделлю педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом та згідно з окресленими метою і завданнями констатувального етапу дослідження, було розроблено відповідний педагогічно-діагностичний комплекс (таблиця 2.1.).

Для виявлення стану чи соціонавчальної інтегрованості молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання застосовувався комплекс методів – соціометрія і спостереження.

Спостереження за педагогічним супроводом під час уроків (див. додаток Г.5, карта спостереження №2) проводилося з метою дослідження стану сформованості навчальної взаємодії (навчальної інтегрованості) як показника забезпечення педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом.

Для спостереження було обрано навчальні предмети, які вивчаються з 2 по 4 клас - «Математика», «Українська мова» й «Природознавство». Всього було відвідано 27 уроків (9 уроків у 2 класах; 9 уроків у 3 класах; 9 уроків у 4 класах).

Педагогічно-діагностичний комплекс оцінювання стану забезпечення педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання *

№	Діагностичне завдання	Діагностичний метод	Діагностичний інструментарій
1	Дослідити стан соціонавчальної інтегрованості молодших школярів зі зниженим слухом в закладах з інклюзивною формою навчання	Соціометрія	Соціометрична проба «День народження»
		Спостереження	Карта спостереження № 2
2	Виявити особливості педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання	Аналіз документації	Протокол аналізу індивідуальної програми розвитку; Протокол аналізу поурочних планів
		Спостереження	Карта спостереження №1
		Анкетування	Анкета для педагогів

* див. Додаток Г

Спостереження проводилося у звичних умовах: учні не були повідомлені про дослідження; дослідник не втручався в перебіг уроку. Попередньо здійснювалося знайомство з класом; виявлялися молодші школярі зі зниженим слухом у класі.

Під час спостереження до уваги брались наступні показники.

Особливості взаємодії між суб'єктами педагогічного супроводу:

- «вчитель – учень»:
 - «вчитель – учень зі зниженим слухом»;
 - «вчитель – учень без порушень слуху»;
- «асистент вчителя – учень»:
 - «асистент вчителя – учень зі зниженим слухом»;

- «асистент вчителя – учень без порушень слуху»;
- «учень – учень»:
 - «учень без порушень слуху – учень зі зниженим слухом»
 - «учень зі зниженим слухом – учень зі зниженим слухом».

У дослідженні передбачалось, що педагогічна діяльність сприяє взаємодії учнів зі зниженим слухом з іншими суб'єктами процесу навчання (вони залучаються в соціальні й навчальні стосунки з тими, хто навчається поруч і викладає). Під час уроку це зумовлюється відповідною системою роботи, що задається педагогами, й проявляється через соціальну й навчальну активність.

Виявлення особливостей взаємодії суб'єктів навчального процесу здійснювалося за *показником кількості поведінкових проявів за такими критеріями:*

- ініціативність у взаємодії;
- характер дії ініціатора (вказування на доцільність виконання певного виду діяльності; уточнення щодо організації діяльності іншого або спільної діяльності; оцінювання діяльності іншого; медіація; зміна видів діяльності).

Для дослідження стану сформованості соціонавчальної інтегрованості як показника забезпеченості особливих освітніх потреб молодших школярів зі зниженим слухом в інклюзивних умовах навчання *було обрано Соціометричну пробу «День народження»* (соціометрична проба «День народження» адаптована В. Трофимовою) [165].

Враховуючи вікові особливості, зокрема домінування гри як провідного виду діяльності у молодшому шкільному віці, нами розроблено наочний матеріал, що складався з аркуша паперу А4 із зображенням класної кімнати зі святково сервірованим круглим обіднім столом та розставленими півколом п'ятьма порожніми стільцями; вирізаними додатковими стільцями; вирізаних схематичних зображень кожного учня класу з підписами імен і

прізвищ; вирізаних схематичні зображень людей, з якими контактує дитина в освітньому процесі (батьки, вчителі, асистенти вчителів); вирізаних схематичних зображення людей без підписів.

На початку соціометричного дослідження учневі пропонували пограти в день народження. Експериментатор запитував про те, чи любить він святкувати дні народження, ходити в гості тощо. Потім досліджуваному пропонували стимульний матеріал, надавали інструкції: «Уявімо, що ти святкуєш свій день народження у школі. Це святковий стіл накритий в класній кімнаті. Подивись, в наборі є малюнки з твоїм зображенням. Знайди їх. Тепер подивись на святковий стіл й обері для себе місце за ним. Поклади туди своє зображення. Ти можеш запросити на святкування своїх друзів, однокласників, батьків, родичів, вчителів, асистента – усіх, з ким ти хотів відсвяткувати свій день народження. Подивись, у наборі є зображення з підписами імен людей, яких ти знаєш і можеш запросити на святкування. Також тут є не підписані зображення, якщо раптом тобі схочеться запросити когось іще. А тепер, подумайте – кого ти запросиш першим на свій день народження? Знайди його зображення в наборі й поклади на те місце за столом, де ця людина сидітиме. Тепер подумай, кого ти запросиш другим на свій день народження? Знайди його зображення в наборі й поклади на те місце за столом, де ця людина сидітиме і т.д. Чи все зрозуміло? Якщо хочеш, можна додати до намальованих на картинці стільців стільці з набору. Якщо виникнуть питання під час роботи, то підними руку, я допоможу. Можна виконувати».

За результатами соціометричного дослідження ми визначали:

- соціометричний статус учнів (за взаємними виборами);
- ставлення молодших школярів до найближчого соціального оточення (фіксувалися запрошені, а саме: кого запросили; послідовність вибору);

- широта кола спілкування й встановлених соціальних контактів (фіксувалися кількість використаних стільців серед запропонованих; додаткові стільці, кількість і для кого були обрані).

Зважаючи на відповіді кожного учня класу, виявлялися ті, хто набрав максимальну кількість позитивних виборів; ті, хто не отримав жодного позитивного вибору (їх «не запросили»); ті, хто отримав максимальну кількість негативних виборів (учень зазначав, що «не хочу запрошувати»).

Соціометричний статус визначався числом виборів, отриманих від однолітків, і свідчить про ступінь визнання в групі [141]. Виокремлюють такі соціометричні статуси: «зірки» (мають найбільшу кількість позитивних виборів і жодного негативного), «бажані» (мають середню кількість позитивних виборів і не мають негативних), «неприйняті» (число позитивних виборів менше середнього, але більше двох і може бути незначна кількість негативних – до двох), «ізольовані» (отримали найменшу кількість позитивних виборів (від нуля до двох виборів), «відторгнуті» (одержали більше двох негативних виборів і не одержали жодного позитивного).

Для виявлення особливостей організації та реалізації педагогічного супроводу застосовувався комплекс методів – аналіз документації, анкетування та спостереження.

Аналіз шкільної документації зосереджувався на вивченні індивідуальних програм розвитку та поурочних планів.

Індивідуальну програму розвитку (ІПР) ми розглядали як механізм, що забезпечує організацію педагогічного супроводу через оцінювання особливих освітніх потреб молодших школярів зі зниженим слухом, впливає на його змістовий і практичний аспекти (пріоритети у педагогічній діяльності; вибір форм, методів, способів реалізації педагогічного супроводу відповідно до виявлених потреб і можливостей тощо).

У розробленому протоколі ІПР фіксувалися: наявність інформації про слуховий паспорт учня; особливості розвитку слухового сприймання усного

мовлення; особливості мовленнєвого розвитку; специфіка мовного розвитку; адаптації та корекційно-розвиткова діяльність, що передбачаються відповідно до виявлених освітніх потреб молодших школярів зі зниженим слухом.

Протокол аналізу ІПР дав змогу вивчити особливості виявлення особливих освітніх потреб молодших школярів зі зниженим слухом в інклюзивних умовах навчання.

Поурочний план ми розглядали як механізм планування педагогічного супроводу, тож у розроблених протоколах аналізу поурочних планів фіксували: тип планування; види організації роботи учнів на уроці; прилаштування педагогічної діяльності до потреб молодших школярів зі зниженим слухом.

Протокол аналізу поурочних планів дав змогу зробити висновки про особливості педагогічної діяльності щодо планування комплексу заходів для задоволення освітніх потреб та усунення чинників, що спричиняють труднощі соціального інтегрування молодших школярів зі зниженим слухом та оволодіння основами наук.

Анкета розроблялася для виявлених особливостей педагогічної діяльності вчителів і асистентів вчителів під час оцінювання, планування й практичного втілення педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання. Розроблена анкета була спрямована на виявлення уявлення педагогів про:

- організаційно-фахове забезпечення процесу інклюзивного навчання молодших школярів зі зниженим слухом (обізнаність щодо організації інклюзивного навчання у закладі; особливих освітніх потреб молодших школярів зі зниженим слухом; підтримку педагогів щодо організації супроводу таких учнів;);

- прилаштування навчального середовища до потреб молодших школярів зі зниженим слухом (акустичні умови; розміщення тощо);

- реалізацію педагогічного супроводу під час навчання (застосування адаптацій; використання елементів корекційно-розвиткової діяльності; створення ситуації соціонавчальної взаємодії).

Результати аналізу анкетування фіксувались у відповідному протоколі.

Отримані під час аналізу шкільної документації дані порівнювалися з результатами спостереження.

Спостереження за педагогічним супроводом під час уроків (див. Додаток Г.4, карта спостереження №1) проводилося з метою виявлення особливостей педагогічної діяльності щодо забезпечення особливих освітніх потреб молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання.

Для спостереження було обрано навчальні предмети, які вивчаються з 2 по 4 клас - «Математика», «Українська мова» й «Природознавство». Всього було відвідано 27 уроків (9 уроків у 2 класах; 9 уроків у 3 класах; 9 уроків у 4 класах).

Спостереження проводилося у звичних умовах: учні не були повідомлені про дослідження; дослідник не втручався в перебіг уроку. Попередньо здійснювалося знайомство з класом; виявлялися молодші школярі зі зниженим слухом у класі.

Під час спостереження до уваги брались особливості педагогічної діяльності щодо підтримки особливих освітніх потреб молодших школярів зі зниженим слухом під час педагогічного супроводу.

У якості кількісного показника оцінювання особливостей підтримки молодших школярів зі зниженим слухом під час педагогічного супроводу в інклюзивних умовах навчання обрано наявність проявів за такими критеріями:

- підтримка слухової потреби:
 - вправління в розвитку слухового сприймання мовлення;

- вправляння в слуховому орієнтуванні в просторі щодо джерела звуку чи його характеристик;
 - вправляння в слуховій увазі, слуховій пам'яті;
 - підтримка потреби у мовленнєвому самовираженні:
 - вправляння в практичному оволодінні грамотним усним та письмовим мовленням (типові групи помилок для дітей зі зниженим слухом);
 - вправляння аналізувати явища усного та писемного мовлення;
 - розширення чи уточнення лексичних уявлень та знань учнів);
 - підтримка загальнонавчальних потреб:
 - організація навчальної діяльності, у тому числі щодо користування інформацією;
 - вміння спостерігати, аналізувати, порівнювати, узагальнювати інформацію, виділяти головне, робити висновки;
 - проводити перевірку, самоперевірку та оцінювати результати власного навчання чи однолітків;
 - підтримка соціоінтегративних потреб:
 - залучення молодшого школяра зі зниженим слухом до групової чи колективної роботи з однолітками;
 - підтримка формування соціальної поведінки з однолітками, у тому числі підтримка ініціативності, здатності приймати участь у колективних рішеннях;
 - сприяння становленню навичок взаємної підтримки між учнями зі зниженим слухом і без порушень слуху, турботи, уваги один до одного;
- Оцінювання підтримки соціокультурних потреб у нашому дослідженні не здійснювалось, оскільки молодші школярі зі зниженим слухом, які брали участь у дослідженні, були з чуючих родин.

Методи математико-статистичної обробки даних: для оцінювання міри значущості відмінностей між учнями зі зниженим та збереженим

слухом використовувався статистичний F^* -критерій кутового перетворення Фішера. Математичне обчислення здійснювалася в програмі Excel 2010.

2.2 Стан забезпечення педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання

2.2.1 Особливості соціонавчальної інтегрованості молодших школярів зі зниженим слухом в закладах з інклюзивною формою навчання

Відповідно до визначеного в дослідженні тлумачення сутності педагогічного супроводу, критерієм для встановлення його ефективності є оцінювання стану забезпечення особливих освітніх потреб у молодших школярів зі зниженим слухом. У якості показника забезпечення особливих освітніх потреб визначено досягнення соціонавчальної інтегрованості цих учнів, що проявляється в їхній соціальній і навчальній активності у встановленні та підтриманні міжособистісної взаємодії із суб'єктами навчального процесу, стає передумовою для опанування цими учнями змісту освіти, формування у них активної позиції у навчанні та набуття соціальної компетентності й життєвого досвіду.

Для виявлення стану забезпечення особливих освітніх потреб молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання до участі в експериментальному етапі дослідження було залучено 219 осіб: педагоги молодшої школи, які працюють у закладах з інклюзивною формою навчання ($n=28$), з них – вчителі молодших класів ($n=16$) та асистенти вчителів ($n=12$); молодші школярі 2-х, 3-х та 4-х класів ($n=191$), з них – учні зі зниженим слухом (УЗС) ($n=26$, з яких учні: 2-го класу $n=10$; 3-го класу $n=8$; 4-го класу $n=8$) та учні без порушень слуху (УНС), які є однокласниками учнів зі зниженим слухом ($n=165$, з яких учні: 2-го класу $n=56$; 3-го класу $n=54$; 4-го класу $n=55$).

Відповідно до поставленого діагностичного завдання застосовувалась група методів: спостереження (Карта спостереження №2), соціометрія (Соціометрична проба «День народження» адаптована В. Трофимовою).

Аналіз результатів соціометричного дослідження за параметром соціального статусу молодших школярів у навчальній групі виявив, що учні без порушень слуху більш-менш рівномірно розподіляються за статусами: «зірки», «прийняті», «неприйняті», «ізолювані», «відторгнуті» (див. табл. 2.2). Натомість, жоден з учнів зі зниженим слухом не має статусу «зірки» у інклюзивному навчальному колективі. Якісний аналіз виборів учнів свідчить, що позитивні вибори школярі зі зниженим слухом здебільшого отримують від однокласників, які також мають зниження слуху. Це вказує на те, що діти, які навчаються в інклюзивних умовах найчастіше обирають у категорію «значущі інші» дітей з такими як у них особливостями розвитку.

Таблиця 2.2

**Порівняльний аналіз результатів соціометричного дослідження
молодших школярів (%)**

Параметри	Критерії	УЗС	УЗН	ϕ^*
Соціометричний статус у навчальній групі	зірки	0,00	30,91	5,50*
	прийняті	23,08	30,91	0,67
	неприйняті	19,23	16,97	0,32
	ізолювані	42,31	10,91	3,63*
	відторгнуті	15,38	10,30	0,78
Широта соціальних зв'язків	близькі родичі	50,00	13,94	3,89*
	друзі, однокласники	7,69	80,61	7,81*
	асистент учителя	30,77	0,61	4,82*
	вчитель	11,54	3,64	1,51
	інші	0,00	1,21	1,00
Соціальна активність	заповнені	30,77	72,73	4,07*
	порожні	46,15	5,45	4,87*
	додаткові	23,08	21,82	0,29

* відмінності значимі при $p \leq 0,01$

** відмінності значимі при $p \leq 0,05$

Порівняльний аналіз відсотка учнів, які отримали позитивні вибори («зірки» і «прийняті») у порівнянні з тими, хто переважно отримав негативні вибори («неприйнятні», «ізолювані», «відторгнуті») вказує на те, що учні зі зниженим слухом соціально ізолювані від навчального колективу порівняно з їхніми чуучими однолітками. Це вказує на те, що педагоги практично не використовують можливості, які створює інклюзивна форма навчання для соціальної інтеграції таких учнів. Процес набуття соціального досвіду або якостей не є процесом механічного перетворення в суспільну особистість. Тому школярі зі зниженим слухом мають соціалізуватися через взаємодію із соціальним середовищем, що виявляється у різних видах суспільної діяльності. Саме у спільній діяльності, зокрема у взаємодії з однолітками під час навчання, школярі зі зниженим слухом мають «приміряти» різноманітні соціальні зв'язки, випробувати різні форми спілкування, виконувати різні соціальні, міжособистісні, індивідуальні ролі, що сприятимуть їхній соціалізації.

Аналіз динаміки соціального статусу учнів свідчить, що тенденція до соціальної ізолюваності школярів зі зниженим слухом перманентно зберігається впродовж 2, 3 та 4 класів (таблиця 2.3).

За результатами аналізу більшість школярів зі зниженим слухом, які навчаються в інклюзивних умовах, займають вкрай несприятливе положення в навчальному колективі. У дослідженні це підтверджено результатами спостереження – виявлено, що чуучі однокласники не цікавляться такими учнями; не вміють взаємодіяти з ними; рідко виявляють активність стосовно них.

Втім, незважаючи на соціальну ізолюваність учнів зі зниженим слухом, позитивним є те, що однолітки без порушень слуху не сприймають їх вороже, оскільки відсоток «відторгнутих» незначний – 15,38%. Це вказує на потенційну можливість підвищити соціонавчальну інтегрованість молодших школярів зі зниженим слухом за умови належного педагогічного супроводу

учнів, шляхом отримання ними позитивного досвіду соціальної та навчальної взаємодії в інклюзивних умовах.

Таблиця 2.3

Порівняльна характеристика динаміки соціометричного статусу молодших школярів зі зниженим слухом та їхніх чуючих однокласників в умовах інклюзивного навчання (%)

Соціальний статус	2 клас		3 клас		4 клас	
	УНС	УЗС	УНС	УЗС	УНС	УЗС
зірки	28,57	0,00	33,33	0,00	30,91	0,00
прийняті	30,36	20,00	29,63	25,00	32,73	25,00
неприйняті	19,64	30,00	16,67	12,50	14,54	12,50
ізольовані	12,50	40,00	11,11	50,00	9,09	37,50
відторгнуті	8,93	10,00	9,26	12,50	12,73	25,00

За результатами аналізу за параметром ставлення молодших школярів до найближчого соціального оточення, в тому числі й суб'єктів педагогічного супроводу, встановлено, що молодші школярі зі зниженим слухом надають перевагу членам родини. Це вказує на те, що з цими дорослими вони відчують менше труднощів під час соціальної інтеракції. Найбільш бажаними «гостями» (їх запросили першими) для більшості учнів зі зниженим слухом є їхні близькі родичі (батьки); другим «гостем» знову ж таки був хтось з родини (бабусі, брати, сестри тощо) третім школярі зі зниженим слухом «запрошували» когось із однокласників. Зазвичай це були учні з якими вони сиділи поряд за партою, жили в одному будинку тощо. Учні з інших класів школярі зі зниженим слухом не «запрошували».

Водночас, школярі без порушень слуху надавали перевагу друзям (75,15%). Найбільш бажаними «гостями» для школярів без порушень слуху є їхні однокласники; другим і третім «гостем» знову ж таки був хтось із однокласників. Причому серед «запрошених» друзів майже так само представлені як однокласники, так і друзі поза класом, які навчаються в інших класах, з якими вони разом відвідують спортивні секції, гуртки тощо. Більшість

чуючих учнів дивувалися, побачивши, що в наборі є зображення родичів. Деякі з них казали, що «у школі і так багато друзів, тому батьків не обов'язково запрошувати», «з батьками можна посвяткувати і вдома, а тут хочеться з друзями», «у мене так багато друзів...а стільчиків тільки десять...», «...а може батькам буде з нами не цікаво...» тощо. Якщо чуючі запрошували родичів, то це переважно були брат чи сестра, які навчаються у цьому ж закладі.

Виявлене засвідчує, що для школярів зі зниженим слухом, які навчаються в інклюзивних умовах, значимими є взаємини з батьками й членами родини, тоді як школярі без таких порушень надають перевагу у взаємодії з однолітками. Це вказує на те, що учні зі зниженим слухом потребують підтримки у встановленні взаємин з чуючими однолітками, ефективною колективною чи групою взаємодії.

Серед причин соціальної ізоляції ми вбачаємо відсутність належного педагогічного супроводу, що має бути спрямованим на налагодження соціальної взаємодії учнів зі зниженим слухом та навчального колективу. Так, організований належним чином педагогічний супровід сприятиме активному входженню молодших школярів зі зниженим слухом в групу однокласників, задоволенню їхньої потреби у прийнятті й комунікації з однолітками.

Відзначимо, що школярі без порушень слуху практично не запрошували асистента вчителя на «день народження». Натомість, вчителя вони запрошували частіше. Водночас учні зі зниженим слухом є більш активними у взаєминах з асистентом вчителя. Так вони значно частіше запрошували асистента вчителя на «день народження» і значно рідше вчителя (див. Таблиця 2.6). Це вказує на те, що під час дослідження: у педагогічній діяльності вчителі переважно орієнтуються саме на учнів без порушень слуху, а асистенти вчителів – на школярів зі зниженим слухом.

Аналіз результатів за параметром широти кола спілкування й встановлених соціальних контактів дав змогу виявити, що для учнів без

порушень слуху притаманне ширше коло спілкування, ніж для школярів зі зниженим слухом. На це вказує використання ними всіх запропонованих стільців (у 72,73 % випадків). Водночас учні зі зниженим слухом вчинили так лише у 30,77 % випадків.

Часто учні без порушень слуху висловлювали незадоволення щодо недостатньої кількості запропонованих їм стільців. Так, учні зауважували «...тільки 5 стільців? Мені треба більше!», «...я одразу доставлю стільці...», «...я хочу ще запросити гостей...», «... треба друзів, учителів...о, може ще директора запросити?» тощо.

Аналіз динаміки цього показника свідчить, що тенденція до встановлення широкого кола соціальних зв'язків, яка властива чуючим, поступово зростає впродовж періоду навчання в молодшій школі. Так, це характерно для 69,64% чуючих учнів 2 класу, для 72,22 % третьокласників та 76,36 % учнів 4 класу (див. Додаток М).

В учнів зі зниженим слухом в 46,15% випадків виявились незаповнені стільці. Це підтверджує наявні показники соціальної ізолюваності таких учнів, причому не лише в навчальному колективі, а й більш широкому соціальному оточенні закладу. Ми спостерігали, що такі учні невпевнені, малоактивні, вільний час у школі вони проводять на самоті, зайняті власними справами; легко замикаються в собі в разі ускладнень чи невдач; однолітки без порушень слуху вкрай рідко вибирають школярів зі зниженим слухом в якості сусіда по парті чи стають в пару на прогулянці тощо.

Отримані результати вказують на те, що для молодших школярів зі зниженим слухом, незважаючи на те, що вони навчаються в інклюзивних умовах й мають постійну можливість контактувати зі своїми чуючими однолітками, властивий високий показник соціальної ізолюваності. Виявлене підтверджує певні труднощі у встановленні контакту з оточенням внаслідок обмеженого соціального досвіду, нижчого рівня розвитку навичок, що забезпечують ефективність міжособистісних взаємин з оточуючими. Такі учні

не виявляють ініціативи до спілкування, не мають достатньої сміливості, часто неправильно розуміють вчинки однолітків, дії та висловлювання інших, бо відчують невпевненість, бояться бути не прийнятими, не зрозумілими. Успішність взаємин для таких учнів обумовлена контекстом комунікації, зокрема звичністю обставин взаємодії, досвідом спілкування з конкретною особою або групою осіб.

Результати емпіричного дослідження засвідчили, що соціальна інтегрованість молодших школярів зі зниженим слухом, які навчаються в інклюзивних умовах, є низькою, позаяк вони мають високі показники соціальної ізоляваності від навчального колективу та ширшого оточення. Специфічним для цієї групи учнів є домінування соціальних інтеракцій з дорослими, зокрема найближчими родичами та асистентом вчителя. Високі показники соціальної самотності учнів зі зниженим слухом вказують на те, що процес соціальної інтеграції в навчальний колектив відбувається стихійно, без належної педагогічної підтримки.

Зокрема виявлено, що молодші школярі зі зниженим слухом рідко товаришують з чуючими однолітками; якщо в класі ще є школярі з порушеннями слуху, то такі діти утворюють окрему групу. Упродовж молодшої школи взаємодія учнів зі зниженим слухом з чуючими однолітками втрачається, оскільки ці школярі зрідка йдуть на контакт з однокласниками; у разі такої необхідності намагаються взаємодіяти через асистента вчителя. Втім міра підтримки асистентів є такою, що здебільшого не відповідає особливим освітнім потребам таких учнів, не нівелює бар'єри (неприспособленості оточення, у тому числі ставлення до таких школярів тощо) для сприяння соціальній інтеграції таких дітей, розширення їхнього світогляду й соціального досвіду, оскільки не спрямована на формування самостійності й активності таких учнів, залучення до ефективної взаємодії з чуючими однолітками. Здійснюється підміна педагогічної підтримки прямою опікою, що, власне, й інтерпретується асистентами вчителів як педагогічний супровід в умовах

інклюзивного навчання. Це негативно впливає на показник індивідуального соціометричного статусу, ініціативність, зацікавленість у спільній діяльності, рівень засвоєння знань, активність у навчанні, й проявляється у навчальній безініціативності, неконтактності з педагогами й однолітками, нездатності самостійно здійснювати основні види навчальної діяльності тощо.

За результатами аналізу особливостей взаємодії учнів з іншими суб'єктами процесу навчання (див. табл. 2.4) виявлено, що у молодших школярів зі зниженим слухом виникає потреба для додаткового інформаційного орієнтування, у тому числі під час виконання завдань.

Таблиця 2.4

Результати спостереження за особливостями взаємодії учнів та педагогів під час навчання (%)

Характер взаємодії	Ініціатори	Акцептори			
		УЗС	УНС	Вчитель	Асистент
Звертання до іншого	УЗС	4,27	3,74	13,75	76,97
	УНС	1,09	31,75	47,03	20,14
Потреба у підтримці	УЗС	4,07	2,07	14,38	79,48
	УНС	2,13	28,29	62,13	7,45
Потреба у медіаторі	УЗС	3,85	3,04	8,14	84,97
	УНС	0,00	7,07	38,89	54,04
Додаткове інформаційне орієнтування	УЗС	0,32	3,38	10,15	81,09
	УНС	2,24	68,21	22,67	6,88
Спонування до дії, взаємодії	УЗС	8,85	6,48	22,34	62,33
	УНС	0,00	23,42	64,41	12,17

Ми спостерігали, що учні зі зниженим слухом часто звертаються із запитаннями: «не зрозумів», «як це?», «що робити?», «не знаю, що писати», «...спочатку я пишу...потім... і все?», «...що зараз треба робити...а тепер що?», «...я написав речення. Що робити?», «...читати все?... я прочитав вже...можна відпочивати?», «... спочатку виписати слова,... а у другий рядок що писати?... дивись, так?» тощо). Це вказує на те, що такі учні потребують допомоги, координування, інструктування під час певних видів діяльності.

Ймовірно, така ситуація виникає внаслідок звикання учнів зі зниженим слухом до надмірного контролю з боку асистента; штучної навчальної ізоляції, оскільки їх незалучають до групової роботи разом з чуючими; ігнорування педагогом потреб таких учнів у процесі навчання тощо. Учіння характеризується їхньою пасивною позицією, оскільки учень є об'єктом формуючого впливу асистента (той повідомляє йому готові знання, дає пряму підказку навчальні дії). Відтак, учні не опановують навчальний матеріал на достатньому рівні.

Це проявляється у встановленні специфічної взаємодії між асистентом і школярами зі зниженим слухом під час уроку: відповідь на запитання учнів, виконання асистентом певних завдань замість школярів.

Ми спостерігали, як учні 2 класу зі зниженим слухом Тетяна М., й Денис С., після вказівки асистента вчителя щодо завдання самостійно лише списували текст чи умову задачі, а будь які завдання виконували під чітким керівництвом асистента «що, куди і як писати/додати відняти», після кожного зробленого кроку діти потребували повторної підтримки, запитуючи «так чи ні?»; у 3 класі учні зі зниженим слухом Максим В., й Аліна К., під час написання переказу постійно зверталися до асистента «що писати?», «що далі писати?», «я так написав?», «я правильно написала?»; учень 4 класу зі зниженим слухом Андрій С., запізнився на урок й звернувся до асистента «який зараз урок?», асистент відповів, що зараз математика, відкрив підручник на потрібній сторінці й поклав перед учнем; учениця 3 класу Наталя В., запитала «в якому зошиті виконувати завдання?» - асистент мовчки взяв зошит, відкрив, поклав перед дівчинкою й сказав «пиши тут». Вочевидь, це зумовлено тим, що свою діяльність асистенти вчителів співвідносять саме зі своєрідним патруванням у навчанні школярів зі зниженим слухом – вони завжди знаходяться поряд й надають підтримку у вигляді прямої інструкції чи дії. Однак, така підтримка невиправдана. Бо за такого підходу у діях асистента не залишається відкритості, навмисної

незавершеності. Відтак, не виконується основна умова, за якої дія розкриває свій розвиваючий потенціал, стає ситуацією породження нових структур дитячих дій, нових форм і рівнів знакового опосередкування (Б. Ельконін), тобто знань, умінь і навичок. Її проявами можуть бути неспроможність самостійно засвоювати та накопичувати знання, формувати навички й уміння у цілеспрямованому процесі навчання.

Приміром у 4 класі під час уроку, розв'язуючи задачі на повторення вивченого Андрій С. зі зниженим слухом кілька разів звертався до асистента з проханням підійти до нього. Після того, як асистент не відреагував на прохання, учень пішов із зошитом до нього сам, аби просто запитати: «Я написав правильно, чи ні?».

Під час виконання вправи (потрібно було виправити помилки, застосовуючи вивчені орфограми), учениця Світлана Н., звернулась до асистента з проханням «допомогти зробити». Після того, як асистент вчителя не відреагував на прохання, дівчинка розплакалась зі словами «завжди так було, сама не буду писати».

Це свідчить, що допомагаючи учневі сповна зробити те, з чим він самостійно не справляється (чи виконуючи за нього непосильні завдання, замість того аби їх адаптувати), асистент вчителя не залишає місця самостійності, що має сприяти розвиткові школяра зі зниженим слухом, а відтак і його навчальній інтеграції в інклюзивних умовах. Як наслідок рівень знань молодших школярів зі зниженим слухом може надовго залишатися в межах розпізнавального. Це проявляється втому, що навіть репродуктивна діяльність із засвоєною інформацією виконується тільки з опорою на підказку, яка виконує роль опори для виконання завдання.

Значним є відсоток потреби школярів зі зниженим слухом у підтримці для медіації контактів з іншими суб'єктами навчання. Приміром, учень 2 класу Володя Н., зі зниженим слухом звертається до асистента вчителя: «а він (Олег) вже зробив?», «візьми у Іри пенал»; у 3 класі Наталя В.: «скажи,

нехай вона (дівчинка) покаже мені ще раз картинку», «Вірі Іванівні треба сказати, що в мене немає зошита»; у 4 класі Марина С., під час читання діалогу: «Скажи, що я буду читати...»; під час розігрування сценки за прочитаним твором Іван Т.: «...зараз буду я?... скажи, коли я...» та інше.

Такі ситуації можуть бути наслідком непристосованості навчального середовища або учня навчатися в інклюзивних умовах чи гіперопіки асистентів вчителя. Це проявляється у неконтактності, усамітненості школярів, у невикористанні слухомовленнєвих ресурсів для звичної інтеракції, а відтак, ігнорування основного посилу інклюзивного навчання – соціальної й навчальної інтегрованості.

У 81,09 % випадків метою взаємодії є потреба додаткового інформаційного орієнтування, у тому числі сенсорного. Так, учні зверталися до асистентів із такими запитаннями: «Хто це сказав?», «Куди вийшов Денис?», «Мені ще читати чи «стоп»?», «Чого Люда плаче?», «Скільки хвилин залишилося до кінця уроку?», «Що вона (вчителька) сказала?», «Я не почув, повтори...», «Напиши як звати...», «Який малюнок вчителька розповідає?» «Він це говорив?», «Напиши цифри, що вона (вчителька) сказала»; «Я не чую що вона (дівчинка) сказала» та інше.

Виявлене свідчить про актуальність задоволення слухових потреб молодших школярів, що зумовлені зниженням слуху, в тому числі в репродуктивній формі аудіальної подачі навчальної інформації, її візуалізації, проактивному (наперед) опрацюванні. Так, школярі зі зниженим слухом, які сприймають усне мовлення педагога тільки на слухо-зоровій основі, через недочування можуть не розуміти чи неправильно зрозуміти зміст сказаного, а відтак – часто перепитують, просять повторити.

Водночас, у 10,15% випадків молодші школярі зі зниженим слухом звертаються до вчителя. Під час дослідження виявлено, що метою взаємодії є потреба у допомозі під час виконання завдань (14,38%). Так, учні зверталися із запитаннями до педагога «...що спочатку писати?... що потім робити...?»,

«...треба читати, а тоді писати?», «...я не знаю, як це робити» тощо. Це свідчить, що після пояснення вчителя значна частина матеріалу залишається незрозумілою учням, а отже незасвоєною. Вочевидь, під час організації навчальної діяльності в інклюзивних умовах педагоги використовуються загальні дидактичні методи навчання. Однак особливості розвитку учнів зі зниженим слухом зумовлюють інші підходи до навчання. Зокрема, методи навчання мають бути спеціально спрямованими. Так, будь-який метод чи прийом, окрім загально навчальної мети, має розв'язувати й пропедевтичні, корекційно-розвиткові, соціальні завдання, що спрямовані на розвиток слухового сприймання й усного мовлення таких учнів, активної комунікації і взаємодії, поповнення словникового запасу та інше.

Вказівним є й характер реагування вчителів на звертання учнів зі зниженим слухом. Так, приміром, замість пояснень слідувала чітка вказівка чи дія для прикладу, або спостерігалось ігнорування факту звертання («Це потім», «Не зараз», «Так, тихо» тощо) чи переадресування асистентові вчителя («Ось Наталя Іванівна є», «Поясніть йому...», «Що вона хоче?» , «Так, у мене урок. До Марії Вікторівни...» тощо). Виявлене вкотре підтверджує, що в інклюзивних умовах навчання педагогічна діяльність вчителів не спрямована на молодших школярів зі зниженим слухом.

Аналіз динаміки виявив тенденцію до зниження кількості звертань молодших школярів зі зниженим слухом до вчителів (38,00% у 2 класі, 28,90% у 3 класі, 18,17% у 4 класі). Це свідчить про те, що поступово у молодших класах зменшується роль вчителя щодо організації та засвоєння знань, умінь і навичок таких школярів. Так, вчителі не спонукають учнів зі зниженим слухом і без порушень слуху до спільної діяльності на уроці; не враховують, а відтак і не забезпечують особливих потреб школярів зі зниженим слухом, приміром, не підкріплюють словесне пояснення візуалізацією, не перефразовують звернення у разі не розуміння учнями, не спрощують (або занадто спрощують) зміст навчального матеріалу чи

завдання тощо. Вочевидь, це є наслідком нерозуміння вчителями особливостей організації власної педагогічної діяльності в умовах інклюзивного навчання; неефективного визначення особливих освітніх потреб молодших школярів зі зниженим слухом.

Водночас, із класу в клас зростає й обсяг звертань учнів зі зниженим слухом до асистентом вчителя. Це може бути наслідком перебирання асистентом на себе ролі викладача, відсутності змістової взаємодії між вчителями й такими учнями під час навчання. Окреслене виявляється в нездатності школярів зі зниженим слухом самостійно опанувати, удосконалювати власну систему знань, умінь і цінностей, застосовувати її для розв'язування актуальних особистісних й навчальних проблем, в тому числі у середній та старшій школі.

За результатами аналізу встановлено, що учні без порушень слуху переважно звертаються до вчителів у процесі навчання (47,03%). Їхнє звертання зумовлене потребою у підтримці під час навчальної діяльності; у медіаторі; у додатковому інформаційному орієнтуванні. Зокрема, учні звертаються до вчителів із запитаннями: «Скільки зараз годин?», «Скільки хвилин залишилося до кінця уроку?», «А я встигну виконати це завдання до кінця уроку?» тощо. Запит до вчителя на медіацію з іншими суб'єктами навчання проявлявся у таких висловлюваннях учнів як: «...скажіть, щоб він/вона мені не заважала», «...дивіться, а він /вона зробив помилку!», «...а він/вона не те завдання виконує...не правильно пише...» тощо. Також, під час виконання завдань учні звертаються із запитаннями до вчителя: «...спочатку я пишу...потім... і все?», «...треба додати всі яблука. А потім додати груші...і записати відповідь у зошит», «... спочатку виписати слова, що починаються на твердий приголосний, а у другий рядок – на м'який приголосний. Так?» тощо. Під час уточнення чи розширення навчальних знань учні звертаються із запитаннями: «...це теж іменник, так?», «це слово...відповідає на питання..., так?», «...я шукаю довжину, значить треба

віднімати сантиметри, а коли масу, то кілограми», «...а горобці не відлітають, бо...», «...я знаю, що неможна поливати кип'яченою водою. Правда?», «...чому не можна так?», «...я бачив, як спалюють листя. Але це шкідливо робити у місті» тощо. Це вказує на те, що такі учні не пасивно отримують знання, а відбувається змістова взаємодія між педагогом і учнями без порушень слуху. Це позитивно впливає на формування особистості таких школярів, в тому числі на інтегрованість в навчальне середовище.

Зауважимо, що у педагогічній діяльності вчителі переважно орієнтуються саме на учнів без порушень слуху, а отже під час підготовки та здійснення навчання враховують саме їхні навчальні потреби, особливості сприймання навчальної інформації, рівень розуміння нового матеріалу, базовий рівень знань тощо.

Під час дослідження виявлено, що у 20,14% випадків молодші школярі без порушень слуху проявляють ініціативу у взаємодії з асистентом на уроці. Метою взаємодії є потреба у підтримці під час навчальної діяльності та потреба у медіаторі. Так, інколи такі учні потребували уточнення під час виконання завдань («...подивіться, я правильно написав?», «...а можна на цій сторінці писати?», «Що треба робити?», «у цій задачі відповідь...» тощо). Така змістова сторона інтеракції під час навчання засвідчує, що крім школярів зі зниженим слухом у класі є й інші учні, які потребують уваги і підтримки асистента вчителя. Запит на медіацію асистента у чуючих школярів виникав при звертанні до школярами зі зниженим слухом. Так, ми спостерігали, що замість того аби контактувати з учнем з зниженим слухом безпосередньо, чуючі однокласники звертаються до асистента вчителя («скажіть йому, що він пише не правильно», «покажіть їй як це робити», «йому потрібна ця книжка, чи ні?» та інше). Така підміна комунікації засвідчує, що можливості інклюзивної форми навчання залишаються нереалізованими. Зокрема, не задовольняється потреба у спілкуванні з однолітками. Така ситуація може пояснюватись надмірною опікою асистента

вчителя; незалученістю учнів до спільної діяльності, відсутністю групових видів роботи; неготовністю сприймати «не таких учнів» тощо.

Вочевидь, це є наслідком недосконалого планування навчальної діяльності чи, власне, нерозуміння особливостей організації педагогічної діяльності в умовах інклюзивного навчання, а також – необізнаністю чуючих учнів щодо особливостей взаємодії з їхніми однолітками зі зниженим слухом.

Аналіз динаміки свідчить, що з клас в клас учні без порушень слуху рідше звертаються до асистента вчителя. Водночас, учні більше взаємодіють з вчителем. Це свідчить, що впродовж молодших класів поступово зростає роль вчителя в організації та передачі знань учням без порушень слуху. Учні звертаються до вчителя на ім'я, намагаються повністю висвітлити проблему (часто пояснюють, що «...я можу....;...я знаю, що...; ...я зрозумів, що...»), акцентують увагу на тому, що «...я не можу...; ...я не знаю, що ...; ... я не зрозумів, що...» тощо).

Під час спостереження зафіксовано, що вчитель завжди відповідає на звернення учнів без порушень слуху, вступає в діалог, перепитує, якщо не розуміє суті проблеми, намагається пояснити «інакше» тощо. Це проявляється в тому, що вчитель надає учням ефективну підтримку, спрямовану на заповнення прогалін у знаннях, виправлення індивідуальних помилок, подолання особистісних труднощів, водночас «перетворюючи» учня з об'єкта педагогічного впливу на активного суб'єкта процесу навчання.

Така ситуація вказує на те, що вчителі, навчаючи учнів без порушень слуху, демонструють педагогічну гнучкість, що виявляється в умінні переключатися на навчальні потреби учнів, взаємодіяти з ними. Відтак, інтерес таких школярів до предмета є значно вищим, ніж у однолітків зі зниженим слухом.

За результатами аналізу виявлено, що молодші школярі зі зниженим слухом і чуючі молодші школярі рідко взаємодіють між собою. Так, у 31,75% випадків учні без порушень слуху ініціюють взаємодію з чуючими

однолітками і лише в 1,09% випадків з однолітками зі зниженим слухом (див. Додаток Л).

Зазвичай молодші школярі без порушень слуху використовують асистента як медіатора при взаємодії із молодшими школярами зі зниженим слухом. Вочевидь, виявлене зумовлене невідповідністю чуючих учнів до спільного навчання з однолітками зі зниженим слухом; може проявляється в небажанні комунікувати, неохочій взаємодії, незацікавленості в спільній діяльності з такими учнями під час навчання. Приміром, під час виконання спільного завдання (учні склали картини-пазли під час уроку) ми спостерігали наступне. Школярі зі зниженням слуху намагалися скласти картину самостійно, інколи забирали пазли в товаришів без пояснень. Чуючі учні на це реагували відповідними репліками («Не чіпай!», «Поклади!», «Роби сам!», «Що ти робиш?», «Ти не розумієш?» та інші) й намагалися регулювати поведінку партнерів діями (забирали пазли, відштовхували їх тощо). Учні взаємодіяли мінімально, під час звернення не підлаштовувались один до одного, не перефразовували речення, не спрощували, не намагалися пояснити «інакше» у разі не розуміння тощо. Виявлене розвінчує переконання вчителів, більшість яких під час опитування були впевнені, що знають, як допомогти учням зі зниженим слухом освоїтися в навчальному колективі, потоваришувати з однокласниками, налагодити успішну взаємодію в навчально-виховному процесі. Така ситуація склалася тому, що педагоги переносять загальні правила встановлення соціальних контактів на молодших учнів зі зниженим слухом; не враховують їхні особливості розвитку, а отже не організують навчання в такий спосіб, щоб подолати перешкоди, що заважають ефективній соціонавчальній інтеграції. Відтак, молодші школярі зі зниженим слухом відчувають значні труднощі й невпевненість у встановленні соціальних контактів з чуючими однолітками; виявляють низьку пізнавальну активність під час спільної навчальної діяльності тощо.

Аналіз динаміки за означеним показником вказує на тенденцію до зниження обсягу взаємодії чуючи школярів з однолітками зі зниженим слухом з 2 по 4 класи. Це свідчить, що упродовж молодшої школи взаємодія учня зі зниженим слухом з чуючими однолітками, як чинник формування їхньої соціальної компетентності, досвіду та соціалізації, поступово зменшується. Внаслідок цього в учнів може розвиватися байдужість, нерозуміння іншого; не формуватиметься готовність до взаємної підтримки і допомоги, що впливає на формування симпатій, почуття дружби, спільних звичок чуючих учнів і школярів зі зниженим слухом. Водночас, дистанція з чуючими однолітками в єдиному соціонавчальному просторі ізолює школярів зі зниженим слухом, що може проявлятися у їхній усамітненості, не сприяє ефективній соціальній і навчальній інтегрованості.

Такий соціальний фон взаємин, по-перше, може бути результатом неприйняття педагогами школярів зі зниженим слухом як учасників процесу навчання, а отже форми і методи, що використовуються на уроці, не сприятимуть взаємодії учнів. По-друге, це може бути зумовлено невідповідністю чуючих учнів до спільного навчання з однолітками зі зниженим слухом. Така ситуація свідчить про нездатність традиційного педагогічної системи сповна залучити школяра зі зниженим слухом до освітнього середовища. Спостереження підтвердило, що залучення зводиться до діяльності двох суб'єктів: асистента вчителя та учня зі зниженим слухом.

Водночас, під час спостереження відмічено, що у формуванні загальнонавчальних вмінь та навичок, що передбачає регулювання характеру, змісту, обсягів набутих і засвоєних знань, вчителі орієнтуються на школярів без порушень слуху. Відтак, молодші учні зі зниженим слухом пасивно сприймають інформацію в інклюзивних умовах.

Під час уроків школярі зі зниженим слухом часто потребують додаткового джерела інформації (дошка, малюнки, письмові підказки тощо);

перепитують, просять повторити, відверто зазначають, що не почули. Вони часто застосовують слова не у тому значенні, у якому вони вживаються чуючими (замінюють слова не довільно, а за зовнішньою чи функціональною подібністю об'єктів, надаючи надто широкого чи вузького значення та інше); не розуміють слова й їх значення, якщо стикаються з ними вперше; плутають схожі за звуко-буквеним складом слова, не розпізнають їх граматичну форму; спотворено почуте спотворено запам'ятовують й так само спотворено пишуть (змішування звуків; пропуск звуків при збігові кількох приголосних; перестановка і додавання окремих звуків; пропуски ненаголошених частин слова та інше). Виявлені особливості навчальної діяльності молодших школярів зі зниженим слухом не можна пояснити неуважністю чи недостатнім старанням таких школярів. Часто педагоги, які не розуміють справжньої причини недосконалості знань учнів зі зниженим слухом, відзначають їхні безглузді відповіді, невідповідні до інструкції дії та інше. Помічаючи такі прояви школярів зі зниженим слухом, педагоги хибно вважають їх «некмітливими, нерозумними, нестаранними». Тобто такі учні є об'єктами формуючого впливу вчителя, а не активними суб'єктами навчання. Це проявляється в тому, що учні не піднімають руку для відповіді за новим матеріалом чи під час перевірки домашнього завдання; не задають питання по темі; не вступають в діалог; виконують завдання за зразком чи покроковими інструкціями тощо. Мінімальною є мовленнєва активність школярів зі зниженим слухом з чуючими однолітками й педагогами, оскільки вчителі подають інформацію у вигляді повідомлення готових знань та вимог до навчальних дій, тобто через репродуктивну форму засвоєння знань. Засвоєна у такий спосіб інформація відтворюється в різних поєднаннях і комбінаціях від буквальної копії до кількох реконструктивних застосувань в типових ситуаціях, що й детермінуються педагогами як навчання молодших школярів зі зниженим слухом в інклюзивних умовах.

Отже, отриманий результат педагогічного супроводу, що у дослідженні тлумачиться як стан соціонавчальної інтегрованості й проявляється у соціальній і навчальній активності школярів в умовах інклюзивного навчання, та його співвіднесення з поставленою метою, засвідчують, що педагогічний супровід молодших школярів зі зниженим слухом на цьому етапі дослідження не забезпечується. Так, залучаючи до навчання учнів зі зниженим слухом, вчителі і асистенти вчителів не усвідомлюють мети педагогічного супроводу таких учнів, а відтак і завдань супроводу в інклюзивних умовах.

По-перше, це може бути результатом нерозуміння особливостей розвитку школярів зі зниженим слухом, а відтак, і некомпетентності педагогів щодо виявлення особливих освітніх потреб цих учнів, планування напрямів й ефективних засобів чи механізмів їх забезпечення. По-друге, це може бути зумовлено неприйняттям педагогами молодших школярів зі зниженим слухом як суб'єктів процесу навчання, а відтак, над відокремленням цих учнів від чуучих однолітків. По-третє, це може свідчити про неготовність молодших школярів (як з типовим розвитком так і зі зниженим слухом) до навчання в інклюзивних умовах. Така готовність є проблемою соціальної зрілості дітей та, власне, в умовах інклюзивного навчання багато в чому залежить від позиції батьків й роботи психологів.

По-четверте, це може бути зумовлено невідповідністю власне вчителів й асистентів вчителів до спільної педагогічної діяльності в одному освітньому просторі з різноманітним учнівським колективом.

2.2.2 Особливості організації та реалізації педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання

За результатами соціометричного дослідження та спостереження виявлено, що молодші школярі зі зниженим слухом не досягли соціонавчальної інтегрованості, оскільки не забезпечуються їхні особливі

освітні потреби. Це засвідчує, що педагогічний супровід в інклюзивних умовах здійснюється неефективно. Тож постає питання: що саме спричиняє низьку ефективність педагогічного супроводу молодших школярів? Друге завдання констатувального етапу дослідження полягало в тому, аби виявити особливості здійснення педагогічного супроводу на кожному етапі цього процесу (оцінювальному, планувальному, практичному, контрольнорефлексивному). Для виявлення особливостей здійснення педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання застосовувалась група методів: (аналіз документації (Протокол аналізу індивідуальної програми розвитку, Протокол аналізу поурочних планів), спостереження (Карта спостереження №2) й анкетування (Анкета для педагогів));

Виявлення специфіки на оцінювальному етапі педагогічного супроводу здійснювалося за результатами аналізу 26 індивідуальних програм розвитку (ІПР).

За результатами аналізу індивідуальних програм розвитку встановлено, що під час заповнення ІПР педагогами приділяється певна увага слуховому паспорту молодшого школяра зі зниженим слухом (див. Додаток Ж). Так, вибіркова інформація щодо стану слухової функції учнів зафіксовано у 80,77% ІПР. Втім, з рисунку 2.1 видно, що інформація про тип, ступінь, час виявлення порушення, що визначає ефективність педагогічного супроводу таких учнів, представлена в ІПР недостатньо. Водночас зазначимо, що саме означені показники впливають на якість оцінювання слухових потреб молодших школярів зі зниженим слухом та ефективне планування заходів для забезпечення виявлених освітніх потреб, усунення чинників, що спричиняють труднощі оволодіння основами наук та соціального інтегрування.

Виявлене вказує на те, що педагоги не враховують своєрідність функціонування слухової функції у молодших школярів зі зниженим слухом.

Відтак під час супроводу вони можуть застосовувати способи, засоби чи методи, що не відповідають особливостям слухового сприймання молодших школярів зі зниженим слухом, а отже не сприятимуть одержанню необхідної інформацію, а також їхній взаємодії з іншими учнями та педагогами.

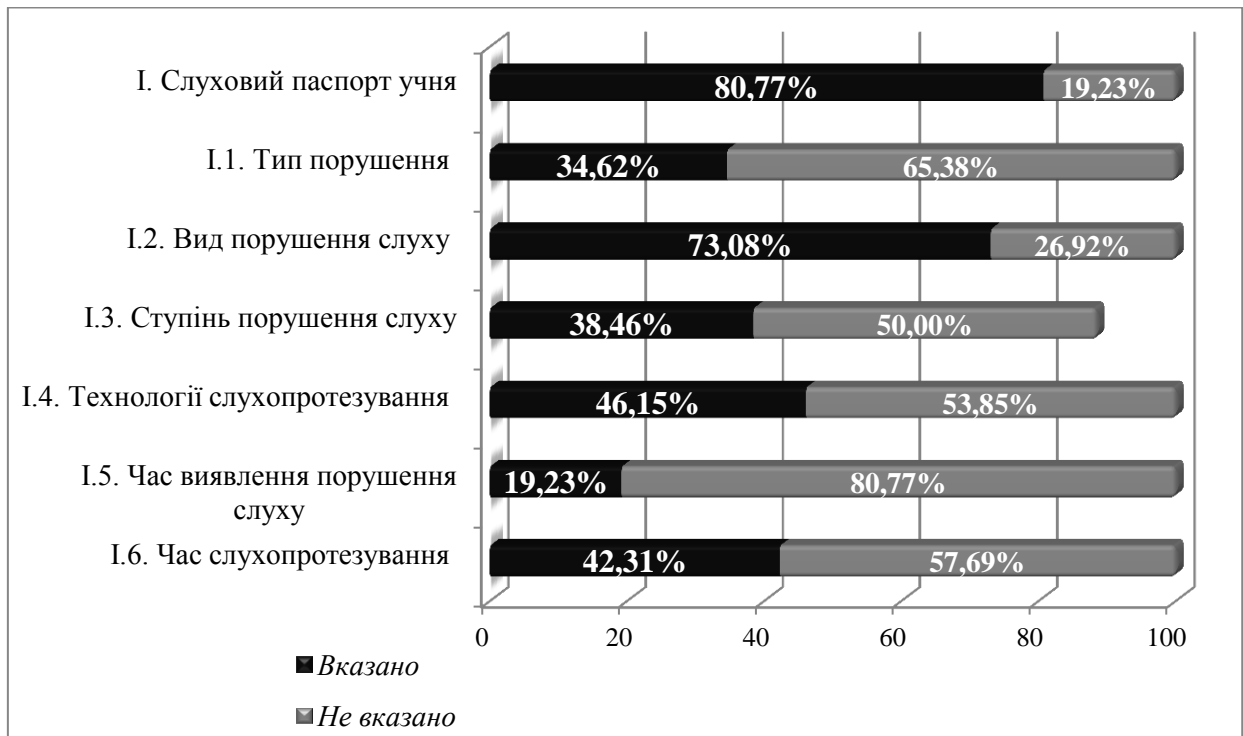


Рис. 2.1. Особливості заповнення слухового паспорта молодших школярів зі зниженим слухом

Відображені на рисунку 2.2 результати свідчать, що педагоги інклюзивних закладів не повною мірою усвідомлюють важливість врахування та забезпечення слухових потреб таких учнів. Водночас відзначимо, що рівень розвитку слухового сприймання розмовного та шепітного мовлення, у тому числі на певній відстані, впливає на специфіку організації навчального середовища (зокрема технічну й просторову); створення передумов для успішного всебічного розвитку та соціонавчальної інтегрованості школярів зі зниженим слухом.

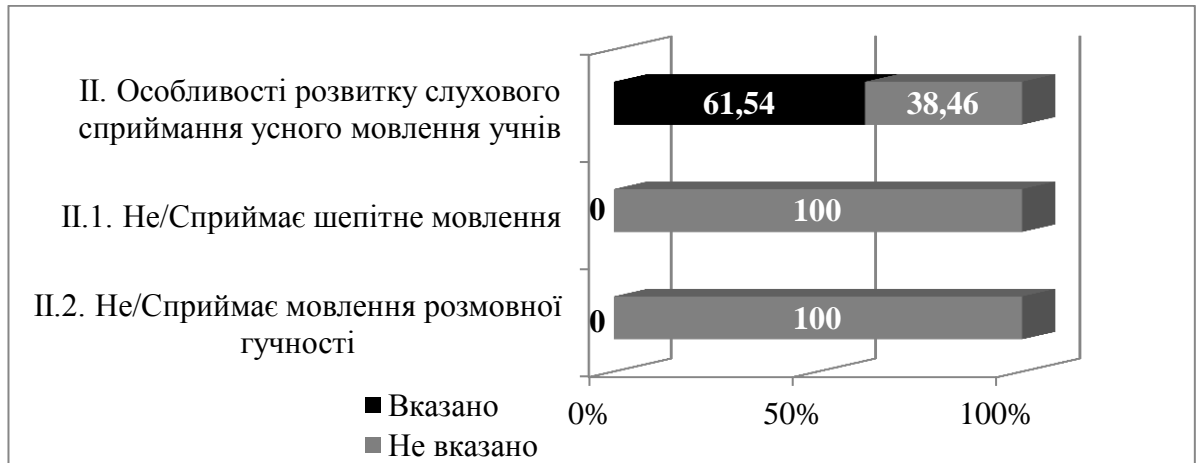


Рис. 2.2. Особливості слухового сприймання мовлення молодших школярів зі зниженим слухом

Ймовірно, що під час організації процесу навчання педагоги можуть не враховувати особливі потреби школярів, зумовлені зниженням слуху. Відтак створені умови можуть бути не комфортними для сприймання мовлення на слух, поєднання слухового й зорового сприймання, прислуховування до звуків, складів, слів, словосполучень, речень тощо.

Отримані під час аналізу ІПР результати вказують на те, що педагогами інклюзивних закладів не приділяється належна увага мовленнєвому розвитку молодших школяра зі зниженим слухом. Так, та чи інша інформація щодо стану мовлення учнів була зафіксована у 57,69% ІПР. Однак, як свідчить рисунок 2.3, педагоги характеризують особливості мовленнєвого розвитку поверхнево, позаяк не вказують в ІПР ані рівень, ані специфіку розвитку усного та письмового мовлення.

Специфіка мовного розвитку, зокрема особливості лексичного запасу й володіння граматичними категоріями, також не відзначаються педагогами в ІПР (див. рис. 2.4). На нашу думку, це не дає змогу успішно спланувати напрями та пріоритети педагогічного супроводу таких учнів в інклюзивних умовах навчання.

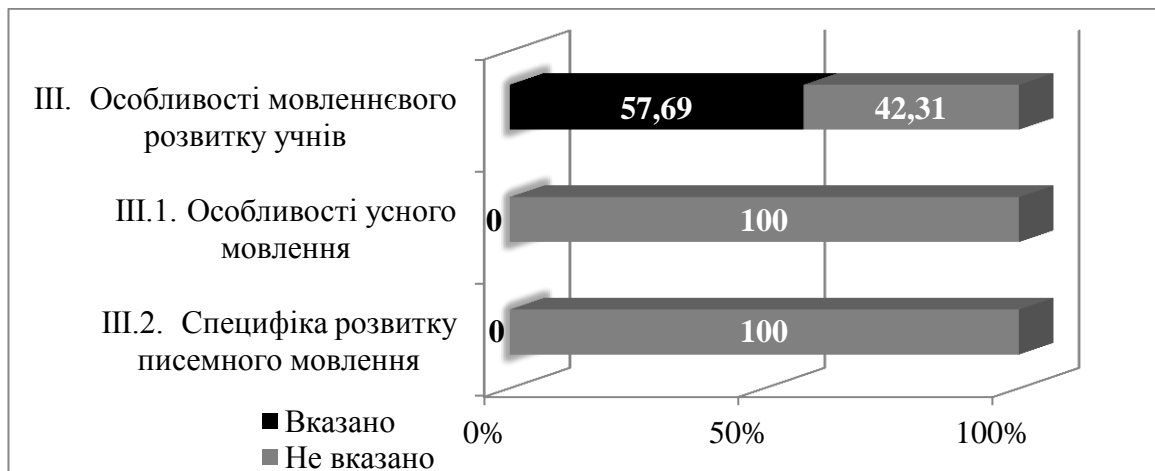


Рис. 2.3. Особливості мовленнєвого розвитку молодших школярів зі зниженим слухом

Позаяк зумовлені зниженням слуху потреби мовного й мовленнєвого характеру детермінують впровадження в педагогічну діяльність комплексу заходів щодо практичного оволодіння усним та писемним мовленням, формування здатності аналізувати мовні явища, розширення чи уточнення уявлень і знань молодших школярів зі зниженим слухом про світ.

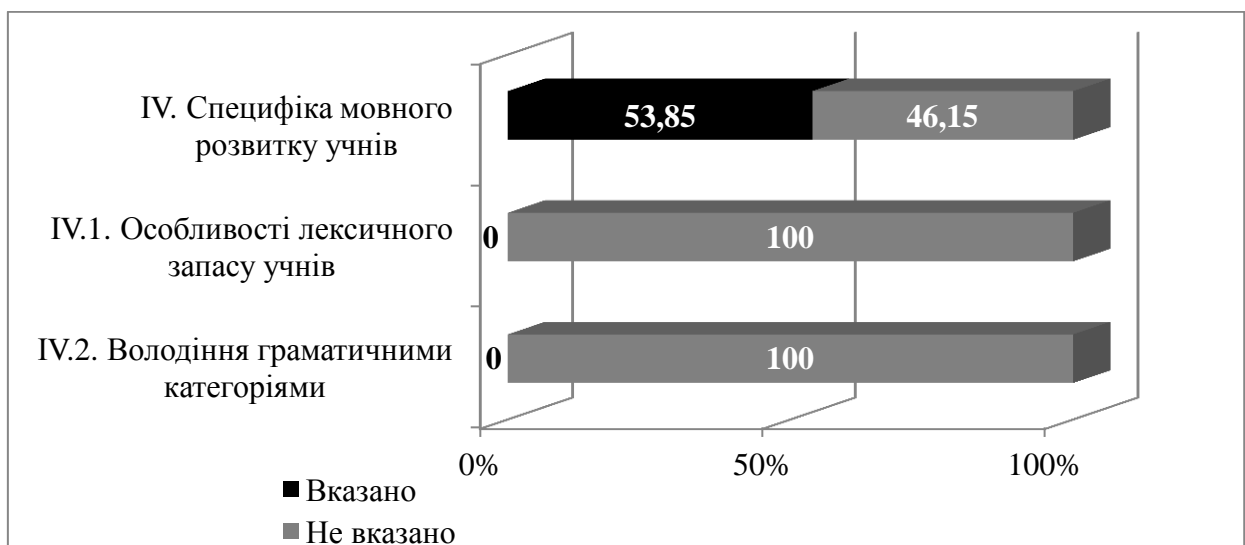


Рис. 2.4. Особливості мовного розвитку молодших школярів зі зниженим слухом

Отже, здійснення педагогічного супроводу на оцінювальному етапі відбувається неякісно, оскільки педагоги не враховують існування тих особливих освітніх потреб, що визначаються опосередкованим чином

Виявлення особливостей на планувальному етапі педагогічного супроводу здійснювалося за результатами аналізу ІПР та 27 поурочних планів.

У всіх проаналізованих індивідуальних програмах розвитку вказано, що здійснюються адаптації відповідно до потреб учнів зі зниженим слухом (див. рис.2.5). Втім, суть адаптацій сформульовано загальними фразами, що не містять вичерпної інформації щодо ефективного забезпечення особливих освітніх потреб учнів, як от: часті перерви; чітке визначення очікувань; робота в тиші; позитивне підкріплення; надання можливостей для вибору й альтернатив; близький безпосередній контроль; розміщення дитини у зручному місці тощо.

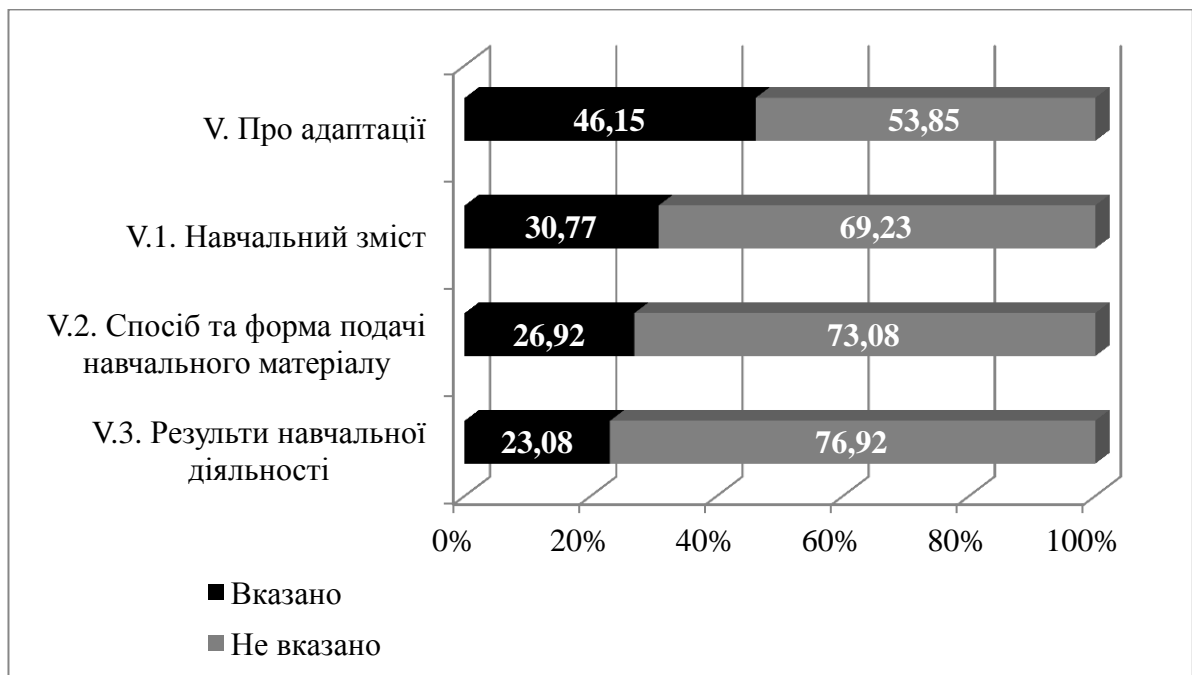


Рис. 2.5. Застосування адаптацій для молодших школярів зі зниженим слухом

Ці дані свідчать, що педагоги ознайомлені із загальними принципами організації навчального процесу в інклюзивних умовах. Водночас не знання особливостей розвитку та неякісне оцінювання особливих освітніх потреб молодших школярів зі зниженим слухом не дають змоги передбачити ефективні адаптації щодо змісту, способу подання навчального матеріалу,

представлення учнями результату навчальної діяльності. Це може знижувати ефективність планування педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом, зумовити формальність педагогічної діяльності щодо забезпечення соціонавчальної інтегрованості таких учнів в умовах інклюзивного навчання.

Встановлено, що під час розроблення ІПР проігноровано систематичність спеціальної роботи з розвитку слухового сприймання та мовлення, що є важливим і обов'язковим напрямом корекційно-розвиткової складової для таких учнів. Так, лише в 53,85 % ІПР зазначено, що корекційно-розвиткова робота з учнями зі зниженим слухом проводиться. Однак, ця діяльність здійснюється переважно психологом чи логопедом, а не сурдопедагогами як фахівцями з навчання учнів з порушеннями слуху. Окрім цього, не визначено зміст таких занять. Як видно з рисунку 2.6 роботі з розвитку слухового сприймання та формування вимови таких учнів під час уроків та в позаурочний час приділено формальну увагу в підпункті про навчальні цілі та короткострокові завдання (фрази на зразок: розвивати усне мовлення; поповнювати словник; правильно вимовляти звуки тощо).

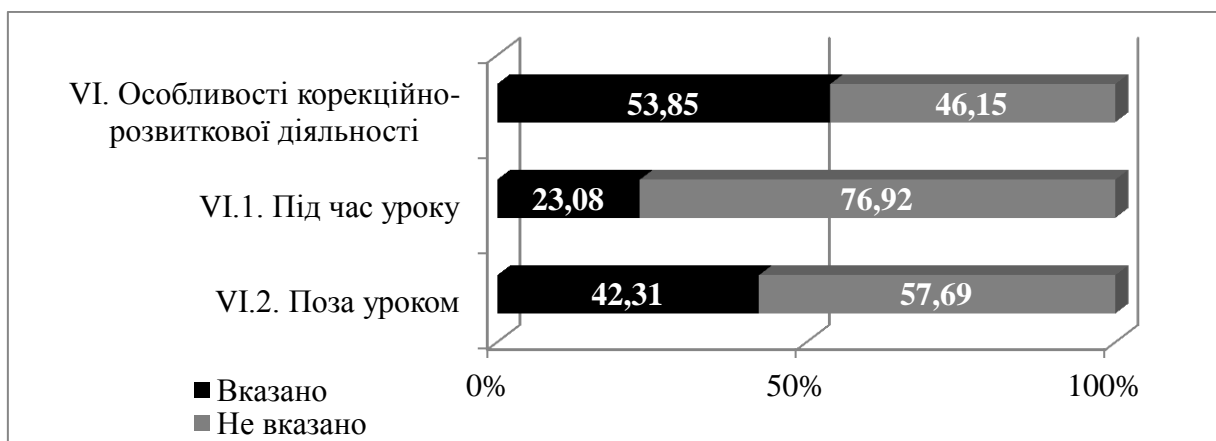


Рис. 2.6. Здійснення корекційно-розвиткової роботи з молодшими школярами зі зниженим слухом

Це свідчить, що зміст корекційно-розвиткової діяльності не спрямований на розв'язання специфічних завдань, зумовлених особливостями слухо-мовленнєвого розвитку молодших школярів зі

зниженим слухом; не реалізується через спеціально організовані групові та індивідуальні заняття, які мають проводитися «...педагогами, психологами з відповідною освітою, які залучаються з НРЦ, ПМПК, спеціальних навчальних закладів шляхом укладання угод про співпрацю, а також психологами шкіл, установ соціального захисту, ПМПК, центрів практичної психології та соціальної роботи, створених при управліннях освіти і науки, ресурсних центрів» [104].

В ІІР також не йшлося про застосування різнопрофільних, зокрема сурдопедагогічних корекційно-розвиткових і навчальних комп'ютерних програм, що значно підвищують можливість доступу до освітніх та інформаційних ресурсів, сприяють отриманню якісної освіти, соціалізації та інтеграції в суспільство осіб з порушеннями слуху; використання інформаційно-комунікаційних технологій під час навчання. Це засвідчує, що аудіовізуальне прилаштування середовища, його підсилення, а відтак й доступність для молодших школярів зі зниженим слухом, здебільшого проігноровані в умовах інклюзивного навчання. Водночас, зміцнення матеріально-технічної бази в цьому напрямі на переконання багатьох дослідників є актуальним [61; 83; 143].

Отже, аналіз індивідуальної програми розвитку молодших школярів зі зниженим слухом дав підстави для висновку, що під час розроблення ІІР педагоги не беруть до уваги особливі освітні потреби учнів зі зниженим слухом. Відтак, виникає потреба у інформуванні педагогів щодо чинників, що зумовлюють особливі освітні потреби молодших школярів зі зниженим слухом; наданні фахової підтримки педагогам для визначення особливих освітніх потреб учнів зі зниженим слухом.

Відповідно до завдань констатувального дослідження було проаналізовано 27 поурочних планів (ІІІ). У розроблених протоколах аналізу ІІІ ми фіксували: тип планування; види організації роботи учнів на уроці;

прилаштування педагогічної діяльності до потреб молодших школярів зі зниженим слухом (див. Додаток 3).

Результати аналізу за типом планування засвідчують, що переважно поурочні плани розроблялись загально для всього класу; загально для класу із вибіркоким зазначенням особливостей організації навчальної діяльності молодших школярів зі зниженим слухом; окремий план для учнів зі зниженим слухом (див. рис. 2.7).

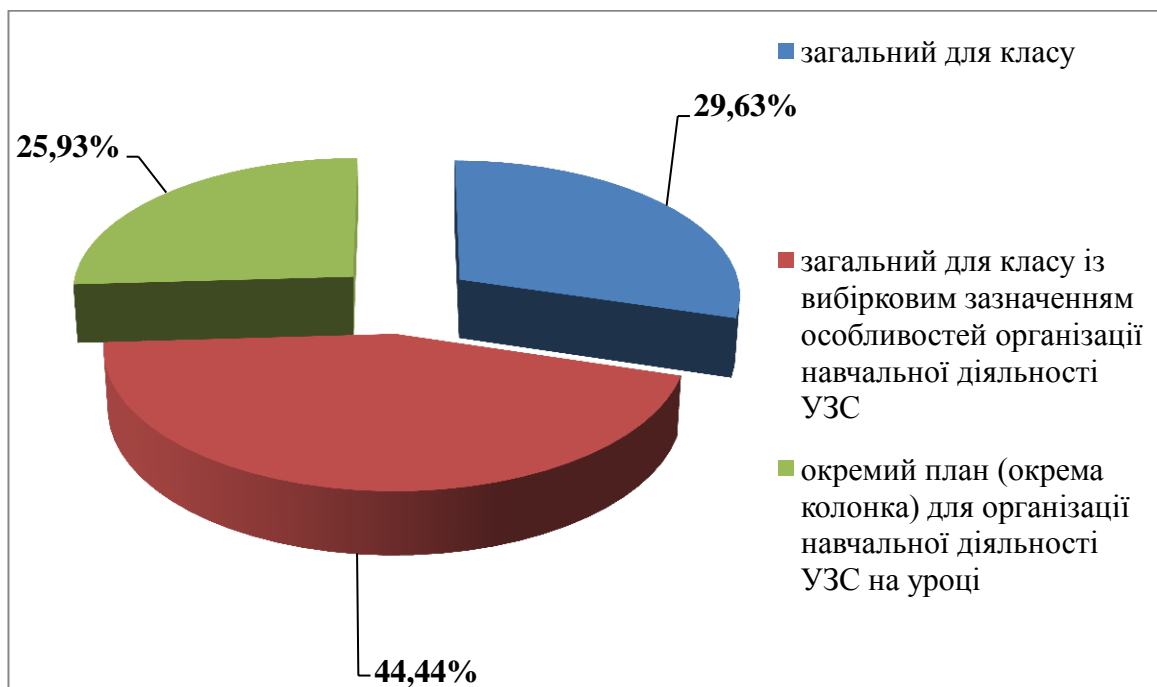


Рис. 2.7. Особливості планування педагогічної діяльності з молодшими школярами зі зниженим слухом

Виявлено, що вчителі не враховують важливість організації навчального матеріалу на зоровій основі для учнів зі зниженим слухом (в оформленні дошки, у використанні наочності тощо). Так, лише у 52,00% поурочних планів було передбачено візуальний матеріал (картини, таблиці, малюнки та інше), що можна показати, вивісити на дошці, дати як підкріплення для роботи учням зі зниженим слухом. Педагоги на уроках рідко застосовують комп'ютерні презентації та навчальні відеоролики (рис. 2.8). Переважно вони послуговуються традиційним методом представлення інформації в усно-лекційній формі, що вочевидь негативно впливає на

засвоєння навчального матеріалу молодшими школярами зі зниженим слухом. Зазначимо, що серед запланованих завдань для таких учнів переважають списування, виконання за зразком тощо.

Виявлене свідчить, що за такої організації навчальної діяльності школярі зі зниженим слухом є лише пасивними об'єктами, а не активними суб'єктами навчання. Це може проявлятися в усамітненості, соціальній ізольованості, а відтак – не сприяє соціонавчальній інтегрованості молодших школярів зі зниженим слухом.

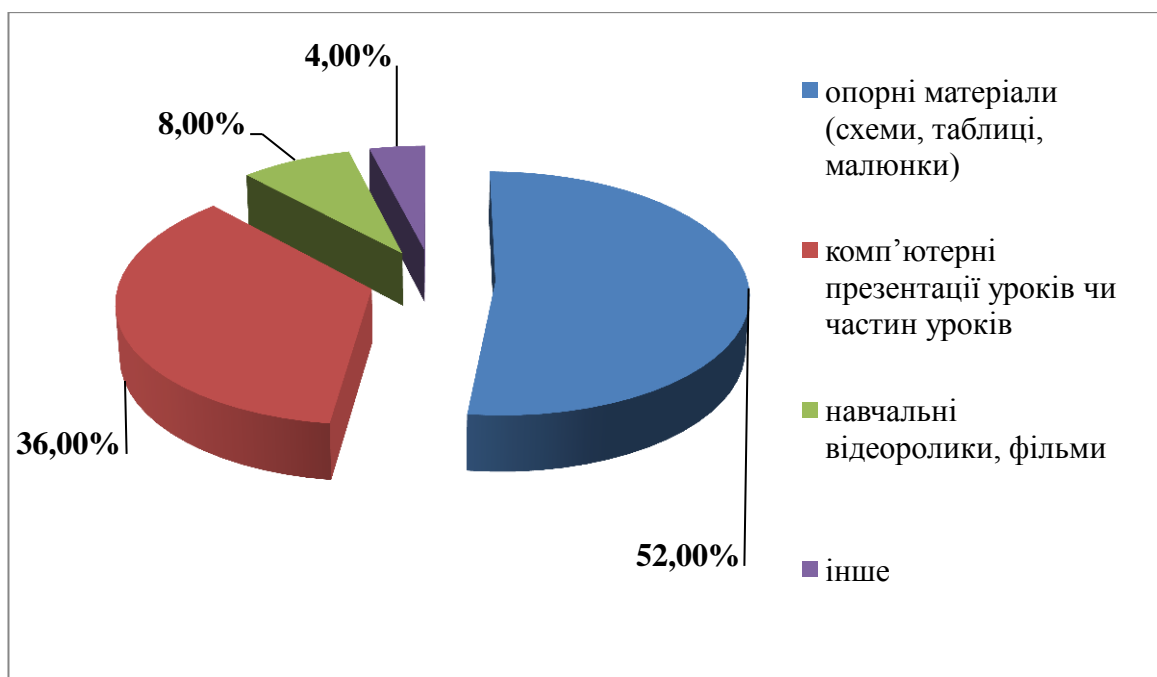


Рис. 2.8. Особливості планування візуалізації навчального змісту для молодших школярів зі зниженим слухом

Окрім цього поурочні плани містять переважно загальні, неконкретні формулювання, щодо педагогічної діяльності з учнями зі зниженим слухом, а саме: «робота над мовленням», «виховання уважності», «розвиток пам'яті», «словникова робота» та інше, що можна розцінювати як явний формалізм педагогічної діяльності. Не виявлено, хто (вчитель чи асистент вчителя), на якому матеріалі і в який спосіб має проводити таку роботу. У плануванні зустрічаються повторення, не спостерігається системності та послідовності проєктованих педагогічних впливів. Приміром, у другій колонці, де мають

бути адаптовані завдання чи форми роботи для учнів зі зниженим слухом, у 2 класі зазначалося: «індивідуальне завдання на картці», «картка-підказка (Прочитай, перепиши)», «картка-підказка (Розглянь малюнок)», «переписати текст», «картка-зразок»; у 3 класі: «індивідуальне завдання на картці», «картка-підказка (Прочитай, перепиши)», «картка-підказка (Розглянь малюнок)», «картка-підказка (Спиши текст)», «виконати завдання за зразком», «спиши текст і підкресли нові слова»; у 4 класі «Індивідуальне завдання на картці», «картка-підказка (Прочитай, перепиши)», «картка-підказка (Розглянь малюнок)», «картка-підказка (Спиши текст)», «виконати завдання за зразком», «спиши текст і підкресли нові слова». Індивідуальні завдання на картці відрізнялися за змістом і способом виконання від завдань, запропонованих учням без порушень слуху. Приміром, якщо чуючі учні під час уроку української мови читали у підручнику вірш про осінь у місті й мали виписати певні словосполучення, то учень зі зниженим слухом отримував картку з текстом про ліс й підказку «спиши текст і підкресли нові слова»; учні без порушень слуху виконували задачу з підручника, а учень зі зниженим слухом отримав картку з прикладами тощо. Це свідчить, що в умовах інклюзивного навчання переважає індивідуалізована форма організації виконання завдань для школярів зі зниженим слухом, що передбачає навчально-пізнавальну діяльність учнів у процесі виконання специфічних завдань, й базується на індивідуалізованому підході до освіти учнів з особливими освітніми потребами (див. рис. 2.9). Така організація діяльності на уроці не сприяє комунікації чи будь-якій іншій формі інтеракції між учнями зі зниженим слухом, учителем, однолітками без порушень слуху, а відтак – виявляється у зниженні навчальної активності школярів зі зниженим слухом, у формуванні пасивності у взаємодії з іншими учнями та педагогами. Окрім цього, чуючі школярі, звикнувши до навчальної індивідуалізації школярів зі зниженим слухом у молодшій школі, не будуть

зацікавлені у комунікації, спільній діяльності з ними під час навчання у середніх чи старших класах.

Варто зауважити, що за особистісно орієнтованого підходу, спрямованого на формування компетенцій, учень зі зниженим слухом має виконувати спільні для всього класу завдання, але в своєму темпі чи з відповідними адаптаціями змісту, результату тощо (інколи й без контакту з іншими школярами). Така форма роботи дає змогу регулювати темп просування в навчанні кожного школяра у відповідності до його підготовки й можливостей.

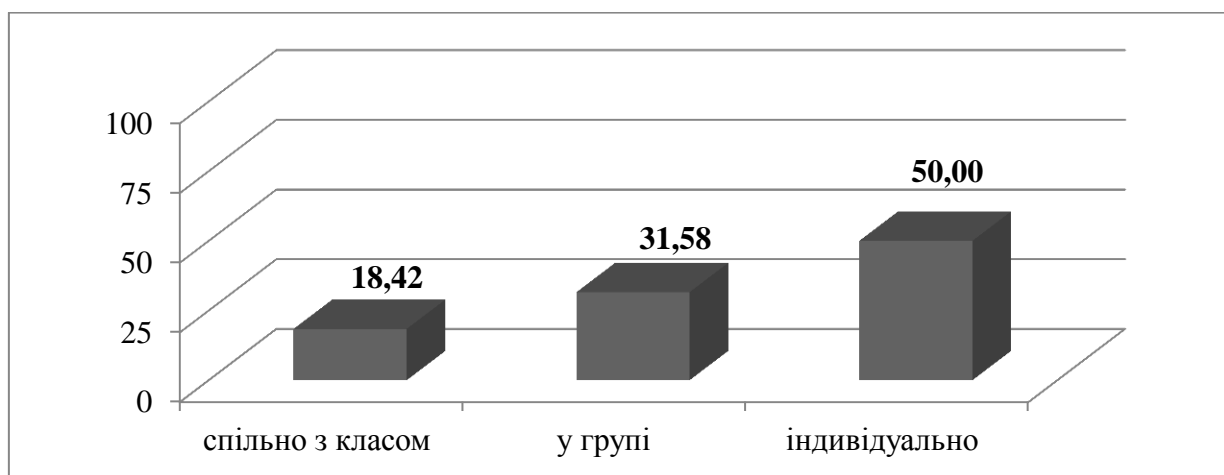


Рис. 2.9 Особливості організації роботи молодших школярів зі зниженим слухом на уроці

За результатами аналізу поурочних планів за показником особливостей викладання виявлено чітку межу розподілу контингенту школярів на «учнів вчителя» та «учнів асистента вчителя». Так, у 100% планів зазначено щось на кшталт «асистент працює зі школярем зі зниженим слухом». Роль «основного» педагога класу відводиться асистентові зазвичай під час мовленнєвих чи рухливих фізкультурних хвилинок з усім класом.

Виявлене ймовірно є наслідком традиційної звички вчителів у самостійності щодо планування й ведення уроку, інтерпретування й оцінювання результатів. Це виявляється в тому, що вчитель під час уроку виступає в ролі «інформатора» для школярів зі зниженим слухом, водночас вони засвоюють знання під керівництвом асистента вчителя. Так, вчитель

презентує навчальний матеріал, інформує, мотивує, описує через односторонню комунікацію, яка передбачає передачу інформації від вчителя учням та підкріплюється візуальними засобами. Для школярів без порушень слуху, за аналізом запланованих видів діяльності і завдань, вчитель виступає в ролі «ведучого» (фасилітатора). Він допомагає досягнути їм очікуваних результатів навчання (ставить запитання, сприяє, щоб звучали різні думки, вислуховує точки зору тощо), тобто організовує процес у такий спосіб, щоб учні засвоїли знання (тоді як школярі зі зниженим слухом мають засвоювати знання під керівництвом асистента вчителя). Втім, під час планування не визначено в чому має проявлятися викладацька діяльність асистента, не відзначено про елементи корекційно-розвиткового навчання, про які йдеться в індивідуальних програмах розвитку.

Отже, із результатів аналізу поурочних планів висновується, що вчителі й асистенти вчителів під час розроблення планування не беруть до уваги особливі освітні потреби молодших школярів зі зниженим слухом, що зумовлені власне порушенням та інклюзивними умовами навчання (потреба у сприйманні й розумінні аудіальної інформації як засобу отримання й розширення уявлень молодших школярів про навколишній світ; потреба у ефективній міжособистісній взаємодії з однолітками й педагогами). Педагогічна діяльність вчителя орієнтована на учнів без порушень слуху, на задоволення їхніх загальнонавчальних потреб, зумовлених навчанням в молодшій школі – опанування загальнонавчальних вмінь і навичок. Педагогічна діяльність асистента вчителя орієнтована на школярів зі зниженим слухом, зокрема на реалізацію індивідуалізованого підходу до освіти таких учнів. Тобто, педагогічний супровід покладається суто на асистента вчителя. Водночас, вибір форм, методів, способів реалізації педагогічного супроводу не спрямовані на подолання перешкод, що заважають ефективній соціонавчальній інтеграції школярів зі зниженим слухом. Відтак, планувальний етап педагогічного супроводу є неефективним,

оскільки педагоги не враховують специфіку розвитку учнів зі зниженим слухом, труднощів їхнього навчання в інклюзивних умовах.

Виявлення особливостей на практичному етапі педагогічного супроводу здійснювалося на основі результатів спостереження за особливостями педагогічної діяльності вчителів та асистентів, а також специфікою їх взаємодії у процесі навчання (Карта спостереження №1).

Спостереження проводилося на уроках «Математика», «Українська мова» й «Природознавство» в 2-4 класах (було обрано предмети, які вивчаються з 2 по 4 клас). Всього протягом місяця було відвідано 27 уроків (з них: 9 уроків у 2 класах; 9 уроків у 3 класах; 9 уроків у 4 класах).

Дослідженням було охоплено 209 осіб. З них: 18 педагогів молодшої школи, які працюють у закладах з інклюзивною формою навчання (9 – вчителі молодших класів; 9 – асистенти вчителів) й 191 молодший школяр 2-х, 3-х та 4-х класів.

Молодших школярів розподілено на дві експериментальні групи: група учнів зі зниженим слухом (УЗС), яку складають 26 школярів, з них: 10 є учнями 2-го класу, 8 – 3-го класу, 8 – 4-го класу; група учнів без порушень слуху (УНС), які є однокласниками учнів зі зниженим слухом. Групу УНС складають 165 школярів, з них 56 є учнями 2-го класу, 54 – 3-го класу, 55 – 4-го класу.

Як видно з таблиці 2.5, за результатами аналізу спостереження за педагогічною діяльністю щодо забезпечення особливих освітніх потреб молодших школярів зі зниженим слухом виявлено низький рівень підтримки слухової потреби учнів. Це зокрема конкретизується у недостатньому вправленні у розвитку слухового сприймання мовлення, слуховому орієнтуванні в просторі щодо джерела звуку чи його характеристик, а також в слуховій увазі чи пам'яті (див. Додаток К).

Практичному оволодінню грамотним усним та письмовим мовленням приділяється увага у 19,14% випадків. Рідко педагоги звертають увагу на

типові групи помилок для дітей зі зниженим слухом, розширення чи уточнення лексичних уявлень та знань таких учнів – у 14,20% проявів.

Таблиця 2.5

Результати спостереження за забезпеченням особливих освітніх потреб молодших школярів зі зниженим слухом під час супроводу (%)

Показник	Параметр	%
підтримка сенсорних потреб	є	38,27
	немає	61,73
підтримка мовно-мовленнєвих потреб	є	40,74
	немає	59,26
підтримка загальнонавчальних потреб	є	54,94
	немає	45,06
підтримка соціоінтегровальних потреб	є	19,14
	немає	80,86

На вкрай низькому рівні є підтримка соціоінтегровальних потреб молодших школярів зі зниженим слухом у ефективній міжособистісній взаємодії з усіма суб'єктами навчального процесу, що зумовлено інклюзивними умовами навчання. Кількісним підтвердженням виявленого є те, що залучення молодшого школяра зі зниженим слухом в систему взаємин навчального колективу зафіксовано у 6,79% випадків.

Водночас виявлено, що під час педагогічного супроводу найбільше уваги приділяється організації навчальної діяльності учнів зі зниженим слухом, у тому числі користування інформацією (20,99%), вміння спостерігати, аналізувати, порівнювати (22,22%). Як видно з Додатку К, дані прояви забезпечуються педагогічною діяльністю асистента вчителя.

Отже, виявлене засвідчує, що педагогічна діяльність вчителів й асистентів вчителів інклюзивних закладів спрямована на забезпечення суто навчальної функції, тобто на цілеспрямоване навчання основ наук, оволодіння молодшими школярами зі зниженим слухом загальнонавчальними вміннями й навичками. Тоді як завданням пропедевтичного характеру (практичне оволодіння словесним мовленням;

розширення, уточнення, корегування уявлень, знань дітей про навколишній світ; розвиток слухового сприймання; формування наочних і словесних узагальнень тощо), що зумовлені зниженням слуху, й завданням соціального характеру (розвиток соціальної взаємодії, толерантності; подолання стереотипів стосовно дітей з особливими освітніми потребами тощо), що зумовлені інтегруванням у шкільний колектив чуючих, увага не приділяється.

Під час спостереження встановлено, що ініціатором взаємодії між вчителем і асистентом вчителя є асистент (табл. 2.6).

Таблиця 2.6

Результати спостереження за особливостями взаємодії педагогів (у %)

Характер взаємодії	Ініціатори	Акцептори			
		УЗС	УНС	Вчитель	Асистент
Звертання до іншого	Вчитель	5,72	78,99	-	15,29
	Асистент	79,38	6,41	14,20	-
Контроль поведінки, виконання певної діяльності	Вчитель	3,17	94,09	-	2,74
	Асистент	94,63	4,09	1,28	-
Оцінювання, перевірка виконання завдань	Вчитель	4,01	92,11	-	3,88
	Асистент	97,84	2,16	0,00	-
Допомога при виконанні завдання	Вчитель	11,64	85,27	-	3,09
	Асистент	95,13	3,12	1,75	-
Вказівка, інструктування	Вчитель	12,05	79,18	-	8,77
	Асистент	84,32	14,01	1,67	-
Спільне виконання завдання, діяльності	Вчитель	1,08	97,07	-	1,85
	Асистент	96,88	1,27	1,85	-
Стимулювання активності іншого	Вчитель	8,12	82,74	-	9,14
	Асистент	86,89	11,08	2,03	-
Медіація	Вчитель	0,00	22,45	-	77,55
	Асистент	0,00	9,17	90,83	-

Асистенти звертаються до вчителів з метою уточнення щодо власної діяльності чи діяльності школяра зі зниженим слухом, а також висловлюють оціночні судження стосовно роботи вчителя («...мені з ним це читати?»),

«...може їй якусь легшу задачу дати?», «... може, краще дошку закрити?», «... нехай вони виходять до дошки», «...ці таблиці зайві», «... я б їм дала це письмово виконувати», «...вже пів уроку пройшло, а тільки три речення розібрали...»).

Водночас вчителі звертаються до асистентів вчителів переважно для вказування чи нагадування про певну діяльність (роздати зошити; повісити таблицю; провести фізкультурну хвилинку; написати на дошці тощо).

Виявлене свідчить, що взаємодія педагогів під час навчання здійснюється ситуативно, недієво, виявляється у відволіканні на організацію, уточненні власної діяльності чи школярів зі зниженим слухом під час навчання. Це може бути результатом помилок у плануванні педагогічної діяльності, коли роль кожного з педагогів, характер їх діяльності та контингент педагогічного впливу у процесі навчання залишаються невизначеними, внаслідок чого знижується ефективність педагогічного супроводу.

Так, будь-яке втручання асистента вчителя у процес навчання проявляється у небажанні вчителів прийняти асистента як співвикладача. Вочевидь, наявність ще одного педагога в класі суперечить традиційним уявленням вчителів. Позаяк вчителі загальноосвітніх закладів звиклі до самостійного одноосібного планування й ведення уроку, інтерпретування й оцінювання результатів власної діяльності та навчальних досягнень учнів. Результати аналізу поурочних планів і анкетування засвідчують, що вчителі беруть на себе відповідальність за навчання учнів без порушень слуху, в той час як на асистента покладається відповідальність за навчальні досягнення учня (чи учнів) зі зниженим слухом. Водночас асистент не виступає для вчителя партнером, є не рівноправним учасником процесу навчання.

Це підтверджується й результатами аналізу взаємодії вчителів з учнями. Зокрема встановлено, що вчителі переважно ініціюють взаємодію зі школярами без порушень слуху (табл. 2.6).

Метою звертання вчителя до учнів без порушень слуху є уточнення й підказки у процесі виконання завдань; пояснення матеріалу уроку; стимулювання навчальної активності; контроль за поведінкою на уроці. Звертаючись до таких учнів вчителі переважно використовують поширені речення, часто називаючи учнів на ім'я («Сашо, ти забув, що коли «на... менше», то треба віднімати. А ти що зробив?»), «Іра й Віка голосно розмовляють, заважають мені говорити, а дітям слухати!», «...дивись, ось приклад на дошці. Тепер дивись, що ти написала у зошиті...», «Молодець, Іван! Придумав такі цікаві речення, зачитай нам», «...а я не знаю. Діти, хто допоможе Дані?...», «Так, Людо, правильно. Ще раз повтори нам відповідь задачі», «так, ти знайшов суму чисел, тепер що треба робити? Читай запитання до задачі», «Працюйте разом з Лесею» та інше).

До учнів зі зниженим слухом вчителі звертаються рідко. До цих учнів вчителі звертаються з метою контролю їх поведінки на уроці («...сядь рівно», «...не крутись... ти неуважна», «...ти мені заважаєш» тощо); для перевірки й оцінювання результатів виконання ними завдань; стимулювання навчальної діяльності тощо. Водночас вчителі не здійснюють покрокового інструктування таких учнів, не спонукають їх до діяльності з іншими учнями, до спільного виконання ними завдання. Звертаючись до учнів зі зниженим слухом вчителі переважно використовують прості словесні фрази, часто без означення імені учня («Покажи, як ти зробив? Так, добре», «Вже зробила? (вчитель бере в руки зошит)», «Погано написав. Неуважний», «Молодець. Ставлю 9 балів» тощо). Відзначимо й особливості мовленнєвого оформлення звертань вчителів до школярів зі зниженим слухом: уповільнення усного мовлення, чітка артикуляція тощо. Це свідчить, що вчителі усвідомлюють труднощі, які виникають в учнів у процесі сприймання усного мовлення іншої людини.

Аналіз динаміки педагогічної діяльності за показниками взаємодії з учнями у початковій школі вказує на поступове зменшення обсягу звертань

вчителя саме до школярів зі зниженим слухом (25,71% у 2 класі, 22,58% у 3 класі, 8,33% у 4 класі). Виявлене свідчить про те, що поступово впродовж молодших класів знижується обсяг безпосередньої взаємодії з такими школярами. Це може зумовити наростання проблем навчального характеру через неконтрольованість навчальної діяльності школярів зі зниженим слухом, спричиняти зосередження учнів не на опануванні змісту навчання, а на формальних аспектах процесу навчання, зокрема на оцінці як кількісному показнику учіння. Водночас, аналіз свідчить про застосування вчителями імперативного стилю звертань до молодших школярів зі зниженим слухом. Це проявляється у скорочених вказівках щодо поведінки учнів («...сядь; ...пиши; ...не крутись; ...поклади», «...роби ось так...» та інші), їх похвалі («...молодець; ...добре;...нормально;...так, вже написав/написала...» та інше), зрідка – показом прикладів («...ось так; ...дивись, як на дошці написано;...») тощо. Така змістова сторона звертань детермінована тим, що традиційно загальноосвітні вчителі заздалегідь планують власну діяльність під час уроку у всьому обсязі, без можливих «відступів», орієнтуючись у сприйманні навчального матеріалу і темпі його засвоєння на «середнього учня», не враховуючи особливих освітніх потреб школярів зі зниженим слухом; перекладають функції викладання, у тому числі й орієнтованість на результат викладання, на асистента вчителя. Це може проявлятися у зниженні навчальної ініціативності таких школярів під час уроку, в проявах навчальної активності лише як відповіді на дії вчителів. За такого характеру взаємодії між вчителем та учнями зі зниженим слухом, неможливо забезпечити їхнє якісне навчання, що спрямоване на засвоєння знань та особистісний розвиток.

Вочевидь, це свідчить про нерозуміння вчителями специфіки контингенту молодших школярів зі зниженим слухом, і як наслідок – про незабезпечення їхніх особливих потреб. Це може вказувати на неналежний рівень їх фахової підготовки до педагогічної діяльності в таких умовах, в

тому числі необізнаність щодо особливостей організації інклюзивної форми навчання таких учнів, що було виявлено у процесі аналізу поурочних планів.

Отже, виявлене вказує на те, що школярі зі зниженим слухом часто залишаються поза увагою вчителя в умовах інклюзивного навчання. Так, у процесі навчання діяльність педагога спрямована на учнів без порушень слуху. Вочевидь, вчителі дотримуються усталеної методичної культури – викладати для учнів без типових порушень, бо не володіють знаннями щодо особливостей розвитку й навчання молодших школярів зі зниженим слухом, а відтак – не застосовують прийомів й методів взаємодії з ними під час представлення матеріалу, перевірки знань, що суттєво впливає на забезпечення соціонавчальної інтегрованості таких учнів.

За результатами аналізу встановлено, що асистенти вчителя у процесі навчання переважно взаємодіють зі школярами зі зниженим слухом. Асистенти звертаються до учнів зі зниженим слухом з уточненнями, підказками під час виконання завдань, пояснюють матеріал уроку, контролюють їх поведінку а уроці, спільно з учнем виконують завдання. Асистенти звертаються до таких учнів переважно застосовуючи прості речення, із називанням імені учня («Вова, тут «9»; «Аліна, зрозуміла? Читай правило...»; «Ось, дивись у книжку», «Денис, не крутись, слухай!», «Дивись, що вчителька пише. А, що ти написав?», «Іро, давай разом. Дивись...» та інше).

Ми спостерігали, що підтримка учня асистентом здійснюється тоді, коли певні дії учня вже відбулися (безцільно перегортає сторінки, бо не почув вчителя; не виконує вправу, бо частина слів є новими; відмовляється виходити до дошки, бо не зрозумів завдання та інше). Відтак дії асистента зосереджені на контролі поведінки учня (припини, сядь на місце, поклади, не заважай, дивись сюди та інше) й виправленні ситуації, часто за рахунок власних дій асистента (асистент відкриває підручник на потрібній сторінці й вказує на те завдання, яке потрібно виконувати; виконує завдання замість

учня, щоб встигнути за класом). Виявлене підтверджується результатами аналізу шкільної документації й анкетування педагогів й свідчить про те, що учні зі зниженим слухом перебувають під гіперопікою асистента вчителя, власне є залежними від нього під час навчання.

Тісна взаємодія асистента вчителя й учня зі зниженим слухом, а також відсутність належної педагогічної активності з боку вчителя, зумовлює недостатню залученість таких учнів до взаємодії з усіма учасниками процесу навчання; вказує на їхню низьку соціальну й навчальну активність.

Асистенти вчителів рідко звертаються до учнів без порушень слуху. В тих випадках, коли вони звертаються, це зумовлено переважно контролем поведінки учнів («Ігор, сядь рівно», «Соня, не крутись. Дивись на дошку», «...дівчата, не розмовляйте», «Микита, не хитайся на стільчику» тощо), й зрідка – для нагадування чи вказівки («Віта, зараз мова, а не читання», «...відкрий книжку на ст...» тощо). Стимулюючий характер діяльності, не спостерігався. Перевірку домашнього завдання, оцінювання роботи учнів асистенти не проводили. Форма звернення, є простою словесною фразою, зазвичай із означенням імені учня. Виявлене свідчить про відсутність змістовної взаємодії між асистентом й чуючими учнями під час навчання. Це є одним із чинників того, що асистент сприймається вчителями як «вчитель для певних учнів», а не як рівноправний партнер, як другий педагог класу.

Аналіз динаміки педагогічної діяльності щодо взаємодії асистента вчителя з учнями у початковій школі вказує на поступове зростання обсягу звертань асистента до школярів зі зниженим слухом (78,48% у 2 класі, 85,71% у 3 класі, 92,88% 4 класі) і зниження до чуючих учнів (21,24% у 2 класі, 14,78% у 3 класі, 06,87% 4 класі). Це свідчить про те, що впродовж молодшої школи зростає обсяг взаємодії асистентів з учнями зі зниженим слухом.

За результатами дослідження виявлено, що на практичному етапі супроводу педагоги не забезпечують підтримку особливих освітніх

молодших школярів зі зниженим слухом у повному обсязі. Це підтверджується результатами анкетування педагогів, що виявило відсутність проходження ними підвищення кваліфікації з вказаної проблематики; брак належної фахової підтримки консультантів з інклюзивного навчання; дефіцит навчально-методичного забезпечення, що розкриває особливості залучення таких учнів до процесу навчання в інклюзивних умовах.

Виявлення особливостей контрольньо-рефлексивного етапу педагогічного супроводу здійснювалося за результатами анкетування вчителів та асистентів вчителів, що здійснюють педагогічну діяльність в інклюзивних умовах (див. Додаток І).

Результати анкетування педагогів вказують на те, що у закладах з інклюзивною формою навчання немає фахівця, який за потреби допомагає організувати процес навчання учнів зі зниженим слухом. Всі опитані відзначили, що не підвищували кваліфікацію з питань інклюзивної форми навчання учнів з порушеннями слуху.

Втім, загалом 78,57% педагогів обізнані у питаннях інклюзивної форми навчання. Водночас 82,14% педагогів визнають, що не обізнані щодо особливих освітніх потреб учнів з порушеннями слуху, а відтак не усвідомлюють перешкод, що заважають ефективній соціонавчальній інтеграції школярів зі зниженим слухом.

Особливі освітні потреби, що зумовлені зниженням слуху, в тому числі сенсорні й мовно-мовленнєві, детермінують застосування специфічних підходів під час супроводу щодо опанування знань, взаємодії з однолітками, пізнавальної активності молодших школярів зі зниженим слухом.

За результатами анкетування 64,29% педагогів вважають, що не застосовують елементи корекційно-розвиткової роботи (йдеться про розширення, уточнення, корегування уявлень, знань дітей про навколишній світ; розвиток сприймання, насамперед слухового; формування наочних і словесних узагальнень тощо) під час уроків, що мають пропедевтичне

значення для молодших школярів зі зниженим слухом. Ці дані свідчать про те, що під час уроків мають закріплюватися сформовані у процесі спеціальних корекційно-розвиткових заняття слухові й вимовні уміння та навички, а також вправи на формування слухової уваги й слухової пам'яті пам'яті, диференціацію чи закріплення звуків і їх поєднань. Саме ці уміння і навички сприяють розвитку молодших школярів зі зниженим слухом, готують до свідомого оволодіння системою шкільних знань і навичок. Водночас за результатами спостереження виявлено, що на практичному етапі не забезпечується підтримка сенсорних, мовних і мовленнєвих потреб (Додаток К).

Здебільшого, вся відповідальність за навчання молодших школярів зі зниженим слухом покладається на асистентів вчителів (див. рис. 2.10), тоді як вчителі зосереджуються на навчальній успішності молодших школярів без порушень слуху. Вочевидь, педагоги відстоюють такі позиції, бо наявність ще одного вчителя в класі суперечить їхнім традиційним уявленням про організацію процесу навчання. Це може бути наслідком непорозумінь між ними ще на етапі планування уроку або свідчить про неготовність співпрацювати разом в одному навчальному просторі – інклюзивному класі.

Своєрідна дистанція вчителя може бути наслідком традиційної звички у самостійності щодо планування й ведення уроку, інтерпретування й оцінювання результатів. Тоді як на асистента покладається функція відповідальності за окремого учня (учнів). Це проявляється в орієнтації педагогів на процес своєї праці (хто головний у класі, хто проводить урок тощо) а не на результат – соціонавчальну інтегрованість учнів.

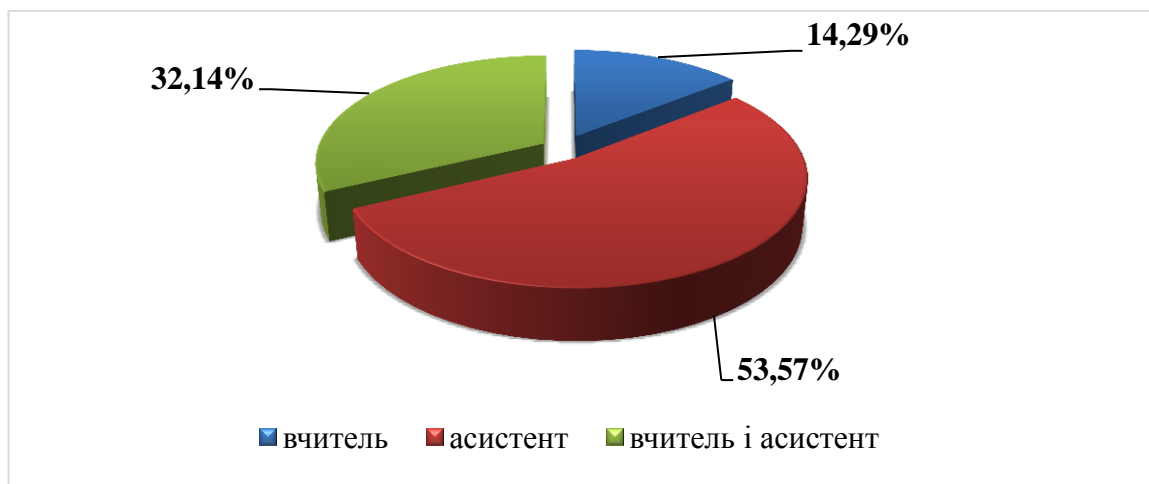


Рис. 2.10. Результати розподілу відповідальності за супровід учнів зі зниженим слухом

Більшість опитаних впевнені, що для школярів зі зниженим слухом мають бути створені спеціальні умови в навчальному просторі. Зокрема, як видно з рисунка 2.11, більшість педагогів вважають, що школярам зі зниженим слухом має надаватися постійна підтримка асистента вчителя; такі учні мають бути відокремлені від інших хоча б «окремою партою»; якщо такий учень не один у класі – мають триматися «окремою групою з асистентом». Зауважимо, що за такої організації навчальної діяльності в інклюзивних умовах молодші школярі зі зниженим слухом ставатимуть пасивними об'єктами, а не активними суб'єктами взаємодії у процесі навчання. Цей підхід швидше сприятиме усамітненості, ізолюваності таких учнів, аніж набуттю ними соціальної компетентності, що є провідною метою інклюзивної форми навчання.

Отже, за результатами анкетування встановлено, що педагоги мають хибні уявлення про шляхи та засоби забезпечення соціоінтегративних потреб, оскільки своїми діями сприяють поглибленню соціальної ізолюваності цих учнів.

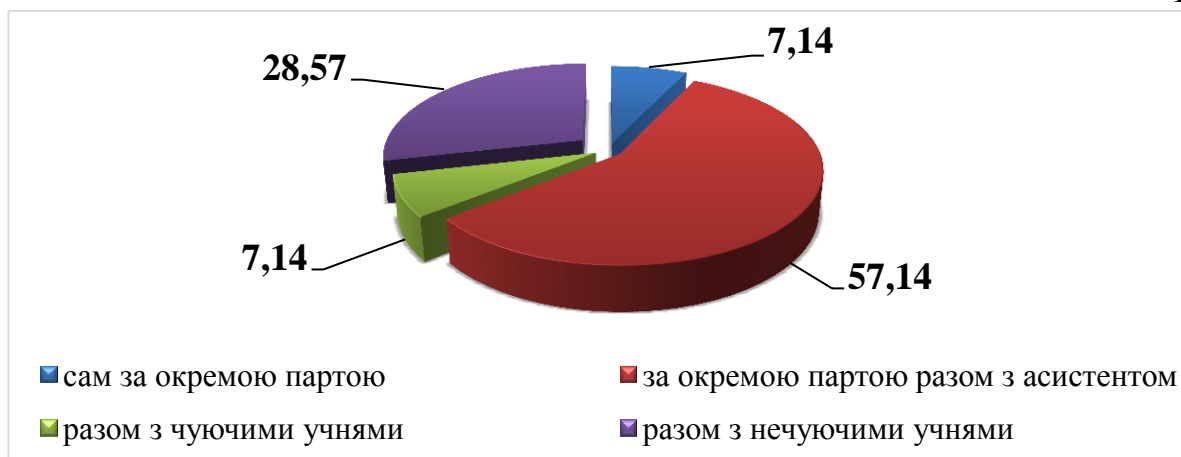


Рис. 2.11. Уявлення педагогів щодо того як мають сидіти в класі учні зі зниженим слухом

Цікавим є той факт, що 89,29% опитаних впевнені, що знають, як допомогти учням зі зниженим слухом освоїтися в навчальному колективі, потоваришувати з однокласниками, налагодити успішну взаємодію в навчально-виховному процесі. Це вказує на те, що молодші школярі зі зниженим слухом не мають відчувати труднощі у встановленні соціальних контактів з чуючими однолітками; невпевненість, знижену пізнавальну активність чи незацікавленість в спільній діяльності тощо. Водночас ці результати виявилися хибними, оскільки стан соціонавчальної інтегрованості у дослідження вказує на те, що молодші школярі зі зниженим слухом відчують труднощі у встановленні соціальних контактів з чуючими однолітками; невпевненість, знижену пізнавальну активність, незацікавленість в спільній діяльності тощо.

Порівняльний аналіз результатів констатувального етапу дослідження вказує на певні суперечності між уявленнями педагогів про ефективність педагогічного супроводу, його сутність, специфіку забезпечення особливих освітніх потреб молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання, з одного боку, та реальними результатами їх педагогічної діяльності, з другого. Зважаючи на це, виникає потреба у з'ясуванні чинників, що зумовлюють неефективність педагогічного супроводу. Одна з причин – недостатня обізнаність педагогів щодо особливостей організації інклюзивного

навчання учнів з порушеннями слуху. Так, жоден з педагогів не пройшов підвищення кваліфікації із особливостей навчання саме цієї категорії учнів, і лише 7,14% мають спеціальну освіту чи досвід роботи з такими дітьми у спеціальних навчальних закладах. Водночас педагоги не отримують консультативну підтримку щодо питань організації процесу інклюзивного навчання учнів з порушеннями слуху (див. Додаток И).

Отже, за результатами констатувального етапу дослідження виявлено, що педагогічний супровід молодших школярів зі зниженим слухом в актуальних умовах здійснюється неефективно. Чинниками неефективності є недостатня обізнаність педагогів щодо специфіки інклюзивного навчання учнів з порушеннями слуху та відсутність фахової консультативної підтримки фахівців.

Виявлені на констатувальному етапі дослідження особливості педагогічної діяльності вчителів й асистентів вчителів, стан соціонавчальної інтегрованості учнів зі зниженим слухом вказують на необхідність визначення організаційно-педагогічних умов ефективного забезпечення педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання.

ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ

1. На основі теоретичної моделі педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом (рис.1.3) розроблено відповідний інструментарій – педагогічно-діагностичний комплекс, спрямований на виявлення: соціонавчальної інтегрованості молодших школярів зі зниженим слухом як показника стану забезпечення їхніх особливих освітніх потреб в умовах інклюзивного навчання (спостереження (Карта спостереження №2), соціометрія (Соціометрична проба «День народження» адаптована В.Трофимовою)); особливостей здійснення педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом в інклюзивних умовах навчання (аналіз документації (Протокол аналізу

індивідуальної програми розвитку, Протокол аналізу поурочних планів), спостереження (Карта спостереження №1) й анкетування (Анкета для педагогів)) та окреслено організаційно-методичні засади проведення констатувального етапу дослідження.

2. Застосування педагогічно-діагностичного комплексу дало змогу виявити, що молодші школярі зі зниженим слухом не досягли соціонавчальної інтегрованості. На це вказує їх соціальна ізольованість в навчальному колективі та низька соціальна активність у встановленні взаємин із суб'єктами процесу навчання. Про соціальну ізольованість свідчить соціометричний статус «ізольованих» (42,31% учнів зі зниженим слухом проти 10,91% у чуючих однокласників, при $p \leq 0,01$). На низьку соціальну інтегрованість у навчальний колектив вказує те, що учні зі зниженим слухом переважно підтримують взаємодію з асистентом вчителя (30,77% проти 0,61% у чуючих однокласників, при $p \leq 0,01$) й значно менше взаємодіють із однокласниками (7,69% проти 80,61% у чуючих однокласників, при $p \leq 0,01$). Такий стан соціонавчальної інтегрованості вказує на те, що особливі освітні потреби молодших школярів зі зниженим слухом у процесі навчання не забезпечуються, а відтак і педагогічний супровід здійснюється неефективно. Це підтверджують результати аналізу особливостей здійснення педагогічного супроводу на кожному етапі цього процесу (оцінювальному, планувальному, практичному, контрольному-рефлексивному).
3. Встановлено, що виявлення особливих освітніх потреб молодших учнів відбувається педагогами неефективно, оскільки, хоча вони й усвідомлюють існування низки потреб у молодших школярів зі зниженим слухом, поза увагою залишаються соціокультурні, загальнонавчальні та соціоінтегративні потреби цих учнів. Як наслідок – педагоги недооцінюють важливість функціонування у процесі навчання збережених аналізаторів, не використовують можливості обхідних шляхів навчання,

оскільки рідко планують застосування розмаїтих форм і способів диференціації змісту, процесу презентації навчального матеріалу і результатів навчання учнів зі зниженим слухом; натомість часто планують заходи, що ускладнюють процес інтегрування цих учнів в колектив чуучи однолітків (50,00% завдань учні зі зниженим слухом мають виконувати окремо від інших учнів класу).

Отже, застосування розробленого педагогічно-діагностичного інструментарію дало змогу виявити відсутність системної, цілеспрямованої педагогічної діяльності вчителів та їхніх асистентів щодо здійснення педагогічного супроводу; ігнорування соціокультурних, загальнонавчальних та соціоінтегративних потреб таких учнів; суттєву соціальну й навчальну ізольованість молодших учнів зі зниженим слухом у навчальному колективі та їхню низьку соціальну активність у встановленні взаємин із суб'єктами процесу навчання. Встановлено, що причини неефективності педагогічної діяльності полягають у необізнаності вчителів та асистентів щодо специфіки інклюзивного навчання учнів зі зниженим слухом та у відсутності фахової підтримки педагогів спеціалістами.

РОЗДІЛ 3

ТЕХНОЛОГІЯ ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗІ ЗНИЖЕНИМ СЛУХОМ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

3.1 Організаційно-педагогічні умови забезпечення педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом в закладах з інклюзивною формою навчання

Аналіз наукових досліджень і сучасної практики свідчить, що педагогічний супровід молодших школярів зі зниженим слухом в інклюзивних умовах навчання, як вид педагогічної діяльності, ще не став предметом комплексного педагогічного дослідження. За результатами констатувального етапу дослідження виявлено, що в існуючій практиці такий супровід здійснюється неефективно, без урахування особливих освітніх потреб молодших школярів зі зниженим слухом; часто ігноруючи соціально-інтегративну й корекційно-розвиткову функції педагогічного супроводу; орієнтуючись лише на навчально-об'єктивну функцію навчання, яку переважно забезпечує лише асистент вчителя. Під час експериментального дослідження виявлено суперечності між специфічними вимогами до педагогів, які працюють в інклюзивних умовах навчання, і фактичним рівнем їхньої професійної підготовки; між необхідністю забезпечення соціонавчальної інтегрованості молодших школярів зі зниженим слухом та відсутністю теоретично обґрунтованих організаційно-педагогічних умов забезпечення педагогічного супроводу таких учнів та технології їх реалізації.

Необхідність подолання виявлених суперечностей детермінує визначення організаційно-педагогічних умов ефективної реалізації педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання, що мають спрямовуватись на нівелювання бар'єрів (неприспосованості оточення, у тому числі розуміння особливих освітніх

потреб, ставлення до таких школярів тощо) для досягнення соціонавчальної інтегрованості молодших школярів зі зниженим слухом, розширення їхнього світогляду й соціального досвіду, комунікації з однолітками й педагогами в умовах інклюзивного навчання.

Результати дослідження свідчать, що успішне розв'язання завдань педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом значною мірою залежить від вибудовування педагогами інклюзивного закладу навчальної стратегії, використання ефективних механізмів та засобів для реалізація визначених функцій педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання, що дасть змогу забезпечити соціонавчальну інтегрованість таких учнів відповідно до виявлених освітніх потреб. Це передбачає використання педагогами не лише загальновідомих, а й специфічних методів, прийомів, засобів і форм організації навчання та виховання учнів в інклюзивних умовах. Водночас, саме поєднання традиційного зі специфічним сприяє формуванню оригінальних освітніх технологій – технологій підтримки навчання, спрямованих на забезпечення навчальної, соціоінтеграційної та корекційно-розвиткової функції освіти в інклюзивних умовах навчання. Важливим при цьому є добір, комбінування і реалізація засобів технології підтримки в таких умовах навчання, що здійснюється з урахуванням основних труднощів у цієї категорії школярів. Серед таких труднощів є: особливості сприймання, осмислення, використання інформації; переключення між різними видами інформації, що пов'язані з обмеженими можливостями слухового сприймання, своєрідністю мовного і мовленнєвого розвитку, особливостями соціальної взаємодії в колективі, власне специфікою розвитку учня зі зниженим слухом.

Тому першою організаційно-педагогічною умовою ефективної реалізації педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом

в умовах інклюзивного навчання доцільно виокремити фаховість педагогів (вчителя й асистента вчителя).

Солідаруючи з науковими позиціями українських вчених (Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Локшина та ін.) тлумачимо фаховість педагогів як володіння вчителем і асистентом вчителя необхідним комплексом знань, умінь та навичок, що визначають сформованість його педагогічної діяльності, педагогічного спілкування та особистості вчителя як носія певних цінностей, ідеалів і педагогічної свідомості в умовах інклюзивного навчання [13; 14].

Фаховість педагогів сприяє усвідомленню суспільного значення переваг та викликів запровадження інклюзивної форми навчання учнів з особливими освітніми потребами, в тому числі молодших школярів зі зниженим слухом, й визначається як:

- обізнаність педагогів щодо особливостей організації інклюзивної форми навчання (створення позитивної атмосфери; командний підхід у педагогічній діяльності; залучення усіх учнів у процес навчання; адаптації змісту, процесу та результату навчальної діяльності тощо);

- обізнаність педагогів щодо особливостей залучення до інклюзивної форми навчання молодших школярів зі зниженим слухом, формування соціонавчальної інтегрованості відповідно до виявлених освітніх потреб, зумовлених об'єктивними умовами життєдіяльності (сенсорними, мовленнєвими, загальнонавчальними, соціокультурними тощо).

На успішне розв'язання завдань педагогічного супроводу впливає специфічна організація навчального середовища, що визначається як простір, здатний змінюватися під впливом суб'єктів, які культивують і підтримують цінність осіб з особливими освітніми потребами, в тому числі зі зниженим слухом, в різних сферах і формах життєдіяльності навчального колективу інклюзивного закладу. Тому саме специфічну організацію навчального середовища ми виокремлюємо як другу умову, що виявляється в:

- технічній організації навчального середовища засобами звукопідсилення та візуалізації (слухові апарати, FM-системи, індуктивна петля, табло сповіщення та ін.);

- просторовій організації навчального середовища з урахуванням відстані, ревербації, дифракції, ефекту «тіні голови», зорового сприймання мовлення мовця та ін.;

- методичній організації навчального середовища (основна освітня програма, спеціальні програми, корекційні програми, індивідуальна програма розвитку, навчально-методичні матеріали щодо вибору форми, способів, методів, системи оцінювання досягнень учнів зі зниженим слухом та ін.);

- кадровій організації навчального середовища (наявність вчителя й асистента вчителя; за потреби – сурдопедагога та інших фахівців).

Результати дослідження підтверджують, що традиційні підходи в організації навчально-виховного процесу не дають змоги ефективно працювати з учнями зі зниженим слухом і досягати якісних результатів. Окрім цього існує брак навчально-методичних матеріалів та практичного досвіду в педагогів, хоча питання інклюзивної освіти входять до навчальних планів більшості обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти.

На допомогу педагогам нормативно-правовими актами системи освіти передбачено посади асистента вчителя в класах з інклюзивним навчанням, практичних психологів, соціальних педагогів, які можуть надавати спеціальні послуги учням з порушеннями слуху [103]. Утім, нині неможливо повністю забезпечити навчальні заклади цими фахівцями. Адже складно передбачити можливі додаткові потреби учнів з порушеннями слуху, а також тривалість надання таких послуг. Саме тому важливим інструментом педагогічного супроводу навчального процесу та корекційно-розвиткової роботи з учнями з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання є взаємодія інклюзивних навчальних закладів зі спеціальними навчальними закладами та навчально-реабілітаційними центрами.

Відповідно до листа Міністерства освіти і науки України «Про організаційно-методичні засади забезпечення права на освіту дітям з особливими освітніми потребами» від 08.08.2013 № 1/9-539 (далі – лист № 1/9-539) до роботи з учнями з особливими освітніми потребами в навчальних закладах з інклюзивними класами можна залучати додаткових фахівців. Механізмом такої співпраці є укладання угод зі спеціальними навчальними закладами або навчально-реабілітаційними центрами. Також важливою є взаємодія із психолого-медико-педагогічними консультаціями (ПМПК). Фахівці ПМПК мають як найраніше виявляти дітей з особливими освітніми потребами, аби надавати їм корекційну допомогу, а їхнім батькам – консультативну допомогу з питань особливостей розвитку та пізнавальної діяльності дитини. Надалі фахівці ПМПК мають допомогти педагогам навчальних закладів обрати програми для навчання такого учня та скласти для нього індивідуальну програму розвитку (ІПР).

До співпраці фахівців загальної і спеціальної освіти для успішної інтеграції учнів з порушеннями слуху спонукають суперечності, що виникають в інклюзивних умовах навчання, коли вчитель поводить авторитарно стосовно школярів зі зниженим слухом; плутає поняття самостійності зі стихійністю, не систематично стимулює розумову діяльність таких школярів; вважає провідною у навчанні таких учнів власне інформативну, транслуючу функцію передачі знань; колективно навчає школярів без порушень слуху і, водночас, індивідуалізує процес засвоєння знань школяра (чи школярів) зі зниженим слухом; у педагогічній діяльності не враховує особливості розвитку таких учнів, а відтак – форми, методи, способи, що застосовуються, не задовольняють особливі освітні потреби молодших школярів зі зниженим слухом.

Саме ці суперечності слід сприймати як підґрунтя для становлення фахової співпраці з метою успішного навчання школярів з порушеннями слуху в інклюзивних умовах. Зважаючи на це, варто виокремити третю

організаційно-педагогічну умову – функціональну підтримку педагогів. Функціональна підтримка сприяє роз'ясненню певних процесів, що відбуваються на етапах педагогічного супроводу чи, власне, з об'єктом супроводу – молодшим школярем зі зниженим слухом. Така підтримка містить інформацію про способи реалізації визначених функцій педагогічного супроводу (соціально-інтегративна, навчально-об'єктивна, корекційно-розвиткова), дає змогу спрогнозувати, як здійснюються перетворення і які для цього необхідні засоби чи ресурси. Функціональна підтримка педагогів може реалізуватись як:

- співпраця зі спеціальними педагогами через обговорення досягнень і проблем, обмін досвідом, участь у спільних заходах;

- залучення до практичної взаємодія педагогів загальноосвітніх і спеціальних закладів шляхом консультування, наставництва з питань виявлення особливих освітніх потреб молодших школярів зі зниженим слухом та розроблення індивідуальних програм розвитку; співвикладання.

Педагоги закладів з інклюзивною формою навчання можуть співпрацювати із фахівцями в галузі спеціальної педагогіки та психології у кількох напрямках. Один напрям професійної співпраці передбачає безпосередню підтримку педагога (розроблення індивідуальної програми розвитку для учня зі зниженим слухом та її корегування; планування адаптації для такого учня під час розроблення поурочних планів тощо), а другий – безпосередню роботу фахівця зі школярами зі зниженим слухом для надання спеціальної педагогічної підтримки під час уроків і після них.

Четвертою умовою, що впливає на успішне розв'язання завдань педагогічного супроводу є організація педагогічної діяльності на основі міждисциплінарного підходу. Застосування міждисциплінарного підходу сприяє підвищенню рівня професійної, світоглядної, комунікативної та крос-культурної обізнаності педагогів інклюзивних закладів (у контексті вивчення

української жестової мови – як визнання самоцінності культури іншого; розуміння цінності культурного діалогу для особистісного розвитку).

Міждисциплінарний підхід має прийти на зміну мультидисциплінарному, оскільки його очевидною перевагою є взаємодія і спільний вектор спрямованості педагогічної діяльності. Наразі мультидисциплінарний підхід все ще є типовим для інклюзивних закладів. Так, у процесі вивчення ІПР було виявлено, що школярі зі зниженим слухом відвідують центри слухової реабілітації, займаються з логопедом чи сурдопедагогом тощо. Водночас, такі фахівці працюють зі школярем (а інколи й з їхніми батьками) без взаємодії з педагогами, які часто відчують труднощі у навчанні цих учнів. Тому для успішного розв'язання завдань педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання мають бути узгоджені позиції всіх учасників команди щодо таких учнів, визначені спільні завдання (корекційно-розвиткові, суто навчальні тощо) та розподіл зусиль між педагогами, спеціальними фахівцями та батьками на їх розв'язання.

Організація педагогічної діяльності на основі міждисциплінарного підходу позитивно впливатиме й на психологічну готовність молодших школярів (як з типовим розвитком, так і зі зниженим слухом) та їх батьків до навчання в інклюзивних умовах. Така готовність є проблемою соціальної зрілості дітей і їхніх батьків до навчання в інклюзивному закладі та, власне, значною мірою залежить від роботи психологів. Втім, ефективна співпраця між психологом, педагогами, батьками дасть змогу спланувати профілактико-просвітницькі заходи з учнями та батьками для формування у них уміння бачити позитивні сторони, досягнення, успіхи, а не лише порушення та діагноз; сформувати готовність батьків школярів зі зниженим слухом до систематичної участі у навчальній діяльності шляхом планування специфічних завдань; власне організувати педагогічний супровід в такий спосіб, аби у процесі уроку спрямувати учнів зі зниженим слухом і їхніх

однолітків без порушень слуху на розвиток соціальної взаємодії, толерантності, дружби в дитячих колективах шляхом застосування специфічних форм, методів, підходів для реалізації власне змісту навчання.

Отже, системний аналіз результатів дослідження дав підстави визначити та обґрунтувати організаційно-педагогічні умови педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання: фаховість педагогів; специфічна організація навчального середовища; функціональна підтримка педагогів фахівцями зі спеціальної освіти; організація педагогічної діяльності на основі міждисциплінарного підходу. Як засвідчили дані констатувального етапу дослідження – ці умови в практичній діяльності педагогів наразі не дотримуються. Відтак, проблема забезпечення якості педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання була у фокусі наступного етапу дослідження.

3.2 Теоретико-методичне обґрунтування технології педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання

Необхідність подолання виявлених у процесі дослідження суперечностей актуалізує потребу у розробленні засобів, які б сприяли організації ефективного педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання. Вирішення цієї проблеми потребує як окремих заходів, так і різноманітних системних заходів щодо осучаснення освіти на засадах дитиноцентризму та євроінтеграційних тенденцій.

Освітня система в Україні нині оновлюється, проте рівень підготовки педагогів значно відстає від запитів суспільства. Так, результати дослідження засвідчили, що педагоги інклюзивних закладів мають традиційну освітню підготовку, а відтак не спроможні ефективно реагувати на виклики часу, в

тому числі на поширення інклюзивної форми навчання для молодших школярів зі зниженим слухом. Предметом наукової уваги у цьому аспекті постає впровадження інновацій, що мають спрямовуватись на позитивні зміни в освітній практиці (В. Андрущенко, І. Бех, В. Засенко та ін.) [2; 10; 11; 57].

Інновації є багатоаспектним явищем. У педагогіці інновації часто розглядають як сукупність нових професійних дій педагогів, спрямовані на розв'язання актуальних проблем навчально-виховного процесу з позицій особистісно орієнтованої освіти (І. Дичківська, Н. Дудник, А. Колупаєва, О. Таранченко, М. Чепіль та ін.) [43; 138; 178].

Аналіз теоретичних джерел дав змогу визначити, що основними напрями інноваційних педагогічних перетворень є педагогічна теорія, педагогічна система, навчальні заклади, власне вчитель [139; 147; 150]. З огляду на це, ми пристаємо до сучасного системного погляду на проблему, а відтак, вважаємо за доцільне застосування технологічного підходу для підвищення ефективності педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання.

Основна ідея технологізації в освіті полягає у перетворенні педагогічного процесу в освітній установі на цілеспрямований процес діяльності всіх його суб'єктів. На думку українських вчених (А. Алексюк, П. Воловик, Н. Дудник, С. Сисоєва, М. Чепіль) технологізація, як неухильне дотримання змісту і послідовності етапів упровадження нововведень, є ознакою сучасних інноваційних процесів в освітній сфері. У цьому контексті, переживаючи період переосмислення і відмови від усталених стереотипів, педагогічна наука і практика прагнуть оптимізувати навчальний процес у різних типах освітніх установ, у тому числі через запровадження освітніх й педагогічних технологій [6; 16; 43; 126; 130; 138; 139; 147; 150; 178].

У вітчизняній та зарубіжній педагогічній теорії та практиці проблеми педагогічних технологій представлено в дослідженнях Г. Еллінгтона,

І. Зязюна, М. Кларка, П. Мітчелла, А. Нісімчука, О. Падалки, Г. Селевко, Р. Томас та інші [131; 136; 138; 139; 147]. Розробленню та впровадженню технологій в умовах інклюзивного навчання присвячено наукові праці Ф. Джонс, А. Колупаєвої, Д. МакГі-Річмонд, Дж. Лупарт, О. Таранченко та інші [134; 138; 218; 219; 223]. Сучасні навчальні заклади часто вдаються до використання педагогічних технологій у процесі навчання як до окремого інструментарію формування загальних знань, умінь, навичок учнів (загальнопедагогічні технології); основи для організації навчання і виховання (предметні і галузеві педагогічні технології); в концептуальних підходах для раннього навчання і розвитку, активізації навчально-пізнавальної діяльності (локальні педагогічні технології) [6; 16; 131; 136; 148; 181]. Втім, до сьогодні не розроблено педагогічної технології, що спрямована на забезпечення соціонавчальної інтегрованості молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання. У дослідженні це виступає імперативом формування соціальної активності цих учнів і опанування ними системи знань. Саме такий розгляд проблеми передбачає розроблення та впровадження інноваційних педагогічних технологій, які мають поєднувати два важливі аспекти – соціалізацію та навчання молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання.

Традиційно науковці визначають два напрями в тлумаченні поняття «педагогічна технологія»: педагогічна технологія як використання технічних засобів і засобів програмованого навчання, педагогічна технологія як засіб підвищення організації навчального процесу, як засіб подолання відставання педагогічних ідей від стрімкого розвитку техніки [136]. Значно ширшим у цьому контексті є поняття «освітня технологія», оскільки освіта охоплює різноманітні аспекти, у тому числі соціальні, політичні, культурологічні тощо (Л. Буркова, Г. Селевка) [147; 148]. Як зазначає Т. Назарова, освітня технологія передбачає загальну стратегію розвитку єдиного в межах країни освітнього простору, а педагогічні технології є її складовими й охоплюють

технології навчання, виховання та управління [126]. Підходи сучасних дослідників до визначення поняття «технологія» в освіті різняться. Попри різні підходи, спільними елементами визначень є системність, інтегративність, відповідність конкретній меті. Так, у педагогіці технологія витлумачена як педагогічна система (В. Безпалько, С. Сисоєва) [9; 150]; як наукове й точне відтворення педагогічних дій, що гарантують успіх, мистецтво педагога (М. Єфименко, І. Прокопенко та ін.) [52]; як раціональний спосіб досягнення свідомо визначеної освітньої мети (І.Лернер, Б. Ліхачов, П. Сікорський та ін.) [178]; педагогічна діяльність (І. Зязюн, А. Нісімчук) [131; 136]; системно-діяльнісний підхід до освітнього процесу (Г. Еллінгтон, П. Мітчелл, О. Пехота) [138; 139]; засіб оптимізації і модернізації освітнього процесу (Л. Ярошенко та ін.) [139]; як системний метод створення, застосування і визначення процесів викладання і засвоєння знань з урахуванням ресурсів, у тому числі людських, і їхньої взаємодії (визначення ЮНЕСКО).

Отже, за результатами теоретичного аналізу встановлено, що педагогічні технології розглядаються вченими (Г. Еллінгтон, І. Зязюн, А. Колупаєва, М. Кларк, Д. МакГі-Річмонд, Н. Назарова, А. Нісімчук, Г. Селевко, О. Таранченко та ін.) як один із засобів забезпечення ефективності процесу навчання. Зважаючи на це, технологію педагогічного супроводу ми розглядаємо як сукупність прийомів і засобів, спрямованих на ефективну організацію педагогічної діяльності на кожному з визначених етапів педагогічного супроводу (рис.1.3):

- на оцінювальному етапі – використання педагогічно-діагностичного інструментарію; взаємодія з фахівцями зі спеціальної освіти та ін.;

- на планувальному етапі – застосування диференційованого викладання (диференціація змісту навчального матеріалу, способів його подачі й результатів навчальної діяльності учнів з урахуванням виявлених

особливих освітніх потреб й індивідуальних способів опрацювання навчального матеріалу) та ін.;

- на практичному етапі – використання спільного викладання, соціокультурної анімації, ситуацій взаємонавчання, дозованої педагогічної підтримки та ін.;

- на контрольній-рефлексивній етапі – застосування прийомів і методів для колективної та індивідуальної рефлексії навчальної діяльності.

Отже, актуальність розроблення педагогічної технології зумовлена тим, що технологічно правильний підхід до педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом відкриває широкі можливості для досягнення мети педагогічного супроводу – задоволення особливих освітніх потреб молодших школярів зі зниженим слухом. Відтак, технологія спрямована на ефективні зміни такого педагогічного явища як супровід молодших школярів зі зниженим слухом в інклюзивних умовах шляхом формування у педагогів правильного уявлення і розуміння мета й завдань педагогічного супроводу цих школярів; опанування педагогами інклюзивних закладів новими формами, методами, техніками на кожному із визначених етапів супроводу для забезпечення особливих освітніх потреб молодших школярів зі зниженим слухом.

Зважаючи на результати констатувального етапу дослідження, супровід молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання не став надійною основою для задоволення особливих освітніх потреб таких учнів, а тому втрачає свою перспективність. Тож, необхідні зміни щодо засобів та способів досягнення соціонавчальної інтегрованості учнів зі зниженим слухом молодшої ланки освіти, у тому числі через зміну акцентів у педагогічній й діяльності вчителів і асистентів учителів, що працюють з такими учнями в інклюзивних умовах навчання, їхньої методичної культури, фаховості тощо.

Оскільки основними компонентами педагогічного супроводу є теоретична (підходи, принципи, мета, завдання, функції) й практична (зміст і принципи організації педагогічної діяльності на кожному з етапів) складові, міра обґрунтованості яких впливає на результат підготовки фахівців, в основі цієї технології визначено наступне положення. Сучасний педагог інклюзивного закладу, що здійснює педагогічну діяльність стосовно молодших школярів зі зниженим слухом, має володіти не тільки набором загальноосвітніх професійних і методологічних знань, умінь і навичок, а й бути готовим до особистісного професійного саморозвитку на основі сучасних теорій для ефективного реагування на виклики часу, у тому числі для ефективного педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання. Зважаючи на це, технологія педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання є інтегративним поняттям, що відображає процес соціонавчальної інтеграції цих учнів, обумовлений специфікою чинників (зниження слуху; утруднення мовного й мовленнєвого розвитку внаслідок зниження слуху; початок навчання в молодшій школі, а саме становлення позиції «учня», засвоєння нових вимог і обов'язків; інтегрування молодших школярів зі зниженим слухом в інклюзивне навчальне середовище; походження молодших школярів зі зниженим слухом з родин нечуючих), що спонукають до професійного зростання педагогів інклюзивних закладів.

Розроблена педагогічна технологія відповідає критеріям технологічності, що визначають наступні особливості технологізації забезпечення ефективного педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання. По-перше, поділ на внутрішні взаємопов'язані етапи, рівні тощо, що забезпечують оптимальну, або близьку до оптимальної, динаміку розвитку процесу педагогічного супроводу; по-друге, координування і поетапне виконання дій та операцій, спрямованих на досягнення необхідного результату, причому послідовність

дій базується на логіці функціонування й розвитку визначеного процесу (у контексті цього дослідження послідовність дій базується на логіці функціонування розробленої моделі педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання (рис.1.3); по-третє, однозначність виконання наявних у технології процедур і операцій, що є неодмінною і вирішальною умовою досягнення результатів у відповідності з визначеними для цього нормами і нормативами. Висновується, що технологія є підсистемою в системі процесу навчання й характеризується наступним: логікою процесу, взаємозв'язком всіх її частин, цілісністю та керованістю, оскільки розроблена відповідно до теоретичної й процесуальної складових авторської моделі педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання. Керованість технологією дає змогу проектувати навчання, варіювати засоби і методи з метою корегування результатів чи відповідно до контингенту учнів.

Розроблена технологія покликана існувати в конкурентних умовах динамічної педагогічної праці, а відтак – її особливістю є ефективність за результатом і оптимальність за витратами (не потребує суттєвих фінансових витрат чи матеріальних ресурсів для досягнення мети). Водночас передбачається можливість застосування (повторення, відтворення) технології в інших однотипних умовах, іншими суб'єктами, що вказує на її універсальність.

Передбачається, що педагогічна технологія дасть змогу сучасній педагогічній практиці супроводу молодших школярів зі зниженим слухом в інклюзивних умовах навчання звести до мінімуму неефективні експромти у педагогічній діяльності; перевести педагогічну діяльність вчителів і асистентів вчителів у площину проектування супроводу відповідно до особливих потреб учнів. Замість окремих супроводжувальних заходів, у тому числі недоліків діяльності асистентів, педагогічна технологія пропонує алгоритм здійснення супроводу, що визначає зміст і відповідні види

діяльності педагогів на кожному етапі (оцінювальному, планувальному, практичному, контроль-но-рефлексивному). Це дає змогу зрозуміти ієрархію цілей супроводу на рівні замовлення суспільства, й на рівні етапів; досягнути гармонійної взаємодії всіх компонентів супроводу у межах певного періоду супроводження школяра зі зниженим слухом (навчальний рік, півріччя тощо) і, власне, на весь період навчання у молодшій школі. І, що головне, технологія має позбавити педагогічну діяльність вчителів і асистентів вчителів від формалізму під час супроводу – шаблонного ставлення до молодших школярів зі зниженим слухом як об'єктів педагогічної діяльності, односторонності й неефективності педагогічних дій під час оцінювання особливих освітніх потреб цих учнів, планування й практичного втілення комплексу педагогічних впливів для забезпечення виявлених потреб.

Враховуючи визначені у процесі дослідження чинники неефективності педагогічного супроводу, технологія педагогічного супроводу має сприяти обізнаності педагогів щодо специфіки інклюзивного навчання учнів з порушеннями слуху й співдіяльності з фахівцями (в тому числі і спеціальних закладів). З огляду на це, маємо вплинути на фахову підготовку педагогів інклюзивних закладів, а через неї – і на обізнаність вчителів і асистентів вчителів щодо навчання і супроводу молодших школярів зі зниженим слухом. Водночас, це надасть можливість вирішити кілька взаємопов'язаних проблем. По-перше, реально запровадити компетентнісний підхід в умовах інклюзивного навчання, власне дитиноцентризм, а відтак – рішуче відійти від предметоцентризму; по-друге, забезпечити зрозумілість і порівнюваність результатів педагогічної діяльності, набутих компетентностей і, в такий спосіб, створити надійну основу для соціонавчальної інтегрованості молодших школярів зі зниженим слухом; по-третє, досягти гнучкості, оперативності в реагуванні на різноманітні потреби молодших школярів зі зниженим слухом; по-четверте, сприяти запровадженню в освітню теорію і практику сучасних понять, концепцій, принципів і підходів, тобто

модернізувати як наукову рефлексію, так і педагогічну в умовах інклюзивного навчання. Нарешті, створити умови для активізації, стимулювання і заохочення педагогів як природного ресурсу піднесення навчальної спроможності інклюзивних закладів для ефективного залучення молодших школярів зі зниженим слухом.

У дослідженні ми враховуємо, що соціонавчальне середовище закладу з інклюзивною формою навчання – це простір, здатний змінюватися під впливом обізнаності суб'єктів, що культивують і підтримують при цьому постійне фахове зростання, у тому числі ефективні цінності, відносини, правила, тощо в різних сферах і формах життєдіяльності колективу навчального закладу. Засобом формування фахового зростання, у тому числі компетентностей педагогів, окрім іншого, може бути їхнє навчання за спеціально розробленою освітньою програмою «Педагогічний супровід молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання».

Програма є системою соціальних, психолого-педагогічних, дидактичних, власне методичних процедур взаємодії викладача й слухачів (вчителів і асистентів вчителів), що спрямовані на проектування і реалізацію ефективних методів, форм, засобів, технік супроводу для формування фахової обізнаності та компетентності вчителів і асистентів вчителів. Зважаючи на це, програма реалізується шляхом модульного навчання, що дає змогу досягнути конкретних навчальних цілей у процесі роботи з модулем, тобто цільовою функціональною структурою, яка об'єднує навчальний зміст і технологію оволодіння ним.

У процесі розроблення програми ми спиралися на низку наступних принципів:

- науковості (наукова достовірність представлених відомостей);
- систематизації знань (послідовне розгортання змісту з урахуванням знань, умінь і навичок контингенту слухачів і логіки побудови здійснення педагогічного супроводу);

- взаємозв'язку теоретичних знань і практичної діяльності (дає змогу зрозуміти необхідність засвоєння змістового матеріалу та визначити перспективу застосування в професійній діяльності);

- неперервності (формування педагогічної фаховості шляхом формальної і неформальної освіти з метою теоретичної й практичної підготовки педагогів, що здатні визначити, зрозуміти й оптимально вирішувати проблеми задоволення ООП молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання на основі загальнолюдських цінностей, наукових знань та досвіду);

- проблемності, свідомості, активності (використання у процесі навчання проблемних методів, які сприяють активній пізнавальній діяльності у процесі навчання; організація інтенсивного навчання вчителів і асистентів вчителів шляхом залучення їх до вирішення проблемних ситуацій, самостійного пошуку розв'язання завдань);

- інтегративності (передбачає, що педагогічний супровід в умовах інклюзивного навчання є багатоаспектним, поліфункціональним та інтегративним педагогічним явищем, що пов'язане з психологією, корекційно-розвитковою діяльністю, реабілітацією тощо);

- зворотного зв'язку (забезпечує взаємодію слухачів й лектора; власне суб'єктів педагогічного супроводу між собою);

- професійної спрямованості педагогів (забезпечує спрямованість змісту занять на практичну педагогічну діяльність на кожному з визначених етапів педагогічного супроводу шляхом створення реальних проблемних ситуацій та їх аналізу; містить дії, пов'язані з передбаченням, з композиційною побудовою педагогічного супроводу, з встановленням педагогічно доцільних взаємин тощо) [6; 147; 148; 178].

Під час розроблення змісту програми ми виходили з ідей Л. Виготського про те, що дитина з порушеннями розвитку – це все таки дитина, а потім вже – дитина з особливостями розвитку [27-29]. Відтак,

поряд з особливими потребами, школярі зі зниженим слухом мають загальні потреби, як і учні без порушень слуху. Отже, принципові підходи у педагогічній діяльності мають бути однакові для всіх дітей. Водночас, педагоги мають враховувати, що саме зниження слуху зумовлює особливі освітні потреби школярів і необхідність створення специфічних умов навчання, у тому числі технічних, просторових та кадрових тощо, аби нівелювати ті чи інші бар'єри, що перешкоджають соціальній інтеграції таких дітей, розширення їхнього світогляду й соціального досвіду (Б. Мороз, В. Засенко, С. Кульбіда та ін.). Тому, базуючись на теоретичних та експериментальних дослідженнях інклюзивної проблематики (І. Білозерська, Е. Данілавічюте, С. Єфімова, Ю. Найда, А. Колупаєва, С. Литовченко, Н. Софій, О. Таранченко, М. Айнсоу, С. Майлс, Т. Лореман, Дж. Деспелер, Ф. Джонс, Д. Харві, У. Шарма та ін.), а також беручи до уваги те, що в програмі ЮНЕСКО, як пріоритетні напрями розвитку освіти, визначені освітні технології підтримки навчання, для забезпечення супроводу було обрано наступні прийоми й засоби, спрямовані на ефективну організацію педагогічної діяльності на кожному з визначених етапів педагогічного супроводу:

- диференціація змісту навчального матеріалу, способів його подачі й презентація результатів навчальної діяльності учнів з урахуванням особливостей засвоєння знань, індивідуальних способів опрацювання навчального матеріалу;
- створення ситуацій взаємного навчання і викладання під час уроків;
- дозування педагогічної підтримки під час уроків;
- соціокультурна анімація у процесі навчання, як інноваційний напрям соціокультурної педагогічної діяльності, що спрямований на нові ідеї і форми комунікації;
- ініціювання та активізація рефлексії учнів й педагогів для виявлення труднощів та їх подолання чи попередження;

- використання спільного викладання як техніки підтримки навчання й супроводу, з урахуванням особливостей учнів і, власне, педагогічних можливостей учителів та асистентів вчителів та інше.

Обрані нами засоби відповідають означеним у вітчизняній науці стандартам – акумулюють і виражають загальні ознаки та закономірності навчально-виховного процесу незалежно від конкретного навчального предмета та відображають тактику реалізації педагогічної діяльності у навчально-виховному процесі за наявності певних умов, у тому числі інклюзивних [150].

Так, провідну роль під час педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом відіграє людський чинник, бо працює конкретний педагог, що аналізує педагогічну ситуацію; у своїй діяльності використовує дії, пов'язані з передбаченням, з композиційною побудовою заняття, з встановленням педагогічно доцільних взаємин тощо. Саме тому розроблена освітня програма спрямована на формування фахового зростання педагогів, що передбачає володіння вчителем і асистентом вчителя необхідним комплексом знань, умінь та навичок, що визначають сформованість педагогічної діяльності, педагогічного спілкування та, власне, особистості як носія певних цінностей, ідеалів і педагогічної свідомості в умовах інклюзивного навчання для ефективного забезпечення педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом.

Отже, для проектування та реалізації освітньої програми було обрано парадигму, що орієнтована на слухачів курсу, спирається на компетентність педагогів, створена за найактивнішої участі викладача, як консультанта, фахівця-практика (а також залучення поряд із викладачем консультантів чи практиків зі спеціальної освіти). Тобто в основу цього навчання покладено ідею максимального забезпечення слухачів практичним ресурсом. Необхідно підкреслити, що в умовах надзвичайно динамічного ринку педагогічної праці, у тому числі зумовленого освітніми трансформаціями, зокрема

запровадженням інклюзивної освіти, співпраця педагогів масової та спеціальної освіти набуває особливої вагомості.

Під час інтенсивного педагогічного навчання забезпечувалася інтеграція набутого досвіду педагогів з попереднім досвідом, оскільки змістове наповнення програми розкриває особливі освітні потреби школярів зі зниженим слухом, специфічну організацію навчального середовища, мету, завдання й функції педагогічного супроводу стосовно цієї категорії учнів та засоби їх реалізації на всіх етапах. Для фахового зростання вчителів і асистентів вчителів використовувались навчально-методичні практикуми, що спрямовувались на забезпечення функціональної підтримки педагогів, готовність до міждисциплінарної взаємодії у педагогічній діяльності, надання рекомендацій щодо задоволення особливих освітніх потреб молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання.

Завдання впровадження програми інтенсивного педагогічного навчання полягало в тому, щоб:

- систематизувати знання педагогів щодо інклюзивної форми навчання; особливих освітніх потреб учнів зі зниженим слухом; практичного забезпечення соціального й навчального напрямів педагогічного супроводу школярів зі зниженим слухом на основі міждисциплінарного підходу в інклюзивній освіті;
- сформувати вміння розвивати інклюзивну культуру в класі (навчальному закладі, громаді); виявляти та аналізувати особливі освітні потреби школярів зі зниженим слухом і на цій основі критично вибудовувати організацію та реалізовувати педагогічну діяльність для забезпечення соціонавчальної інтегрованості цих школярів, у тому числі й через співпрацю із фахівцями зі спеціальної освіти.

Адресною аудиторією для запровадження програми є педагоги (вчителі й асистенти вчителів), а бенефіціарами, тобто тими, хто одержує від цього

користь – молодші школярі зі зниженим слухом та їхні однолітки без порушень слуху, що навчаються в інклюзивних умовах.

Розкриємо зміст модулів програми інтенсивного педагогічного навчання.

Модуль I. Інклюзивна форма навчання: міждисциплінарний підхід і функціональна підтримка педагогічної діяльності.

Мета – розкрити особливості педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання.

Завдання:

- поглибити уявлення педагогів про сутність інклюзивної форми навчання з позиції міждисциплінарного підходу й функціональної підтримки педагогічної діяльності;

- сформувати у педагогів усвідомлення щодо суспільного значення проблеми соціалізації й залучення школярів зі зниженим слухом у процес навчання; особливостей педагогічної взаємодії в таких умовах;

- підвищити педагогічну компетентність з метою прогностичного бачення організації педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання;

- створити умови для позитивного сприйняття партнерської ролі вчителів й асистентів вчителів, а також залучених у процес навчання спеціальних фахівців (за потреби).

Зміст навчання (теми): «Інклюзивна освіта як модель соціального устрою», «Організація освітнього середовища для школярів зі зниженим слухом»; «Співпраця педагогів як інструмент забезпечення соціонавчальної інтегрованості молодших школярів зі зниженим слухом в інклюзивних умовах навчання».

Модуль II. Технологія педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання.

Мета – висвітлити специфіку організації та реалізації педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом в інклюзивних умовах навчання шляхом специфічного облаштування навчального середовища й використання технології підтримки навчання.

Завдання:

- поглибити знання педагогів про особливості розвитку молодших школярів зі зниженим слухом;

- сформувати у педагогів усвідомлене бажання підвищити ефективність взаємодії з молодшими школярами зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання;

- надати практичні поради щодо облаштування середовища; диференціації змісту навчального матеріалу, способів його подачі й результатів навчальної діяльності з урахуванням рівнів засвоєння учнями знань й індивідуальних способів опрацювання навчального матеріалу; створення ситуацій взаємного навчання і викладання під час уроків; забезпечення дозованої педагогічної підтримки школярам під час уроків; ініціювання та активізації рефлексії учнів; використання спільного викладання із залученням спеціальних фахівців та інше.

Зміст навчання (теми): «Оцінювання особливих освітніх потреб молодших школярів зі зниженим слухом», «Диференційоване викладання», «Спільне викладання», «Соціокультурна анімація», «Використання ситуацій взаємонавчання ситуацій взаємонавчання й дозованої педагогічної підтримки», «Колективна та індивідуальна рефлексія навчальної діяльності».

Для забезпечення ефективного педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання необхідним вбачалось дотримання визначених в параграфі 3.1. організаційно-педагогічних умов. Їх мають забезпечувати суб'єкти супроводу – вчителі і асистенти вчителів з відповідною фаховою підготовкою. Такий фаховий

рівень педагогів досягався під час опанування теоретичних й практичних знань, вмінь та навичок, що були закладені в розробленій програмі.

Досягнення мети формувального етапу експерименту здійснювалось шляхом розв'язання низки завдань:

1. Впровадити в практику освітніх інклюзивних закладів технологію забезпечення ефективного педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання.

2. За результатами порівняльного аналізу констатувального й контрольного діагностичного зрізів виявити ефективність визначених організаційно-педагогічних умов щодо забезпечення педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом.

Реалізація завдань формувального етапу експерименту здійснювалася через участь вчителів і асистентів вчителів у лекційних заняттях, навчально-методичних практикумах, тренінгах, надання консультативної підтримки, шляхом самостійного вивчення навчального матеріалу (Додаток Д).

В межах обраного формату здійснювалося впровадження розробленої програми. Відповідно до предмета дослідження, ми орієнтувалися на створення умов для максимального переведення знань педагогів у діяльнісну площину та, на цій основі, впровадження організаційно-педагогічних умов забезпечення педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом.

Контингентом формувального етапу експериментального дослідження була група з 28 педагогів молодшої школи (вчителі, асистенти вчителів), які працюють у закладах з інклюзивною формою навчання. Для ефективної реалізації програми під час тренінгового заняття залучалися педагоги, які працюють у навчально-реабілітаційних центрах та спеціальних закладах для дітей з порушеннями слуху. Вибір категорії педагогів визначився тим, що серед організаційно-педагогічних умов забезпечення педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом в інклюзивних закладах виокремлено організацію педагогічного супроводу на основі

міждисциплінарного підходу й функціональну підтримку педагогічної діяльності, що реалізується через співпрацю з фахівцями зі спеціальної освіти. Ця співпраця має сприяти роз'ясненню певних процесів, що відбуваються на етапах педагогічного супроводу чи, власне, з об'єктом супроводу – молодшим школярем зі зниженим слухом; містить інформацію про способи реалізації визначених функцій педагогічного супроводу (соціально-інтегративна, навчально-об'єктивна, корекційно-розвиткова), дає змогу спрогнозувати, як здійснюються перетворення і які для цього необхідні засоби чи ресурси.

Відповідно до результатів дослідження, педагоги інклюзивних закладів звикли до традиційної методичної культури (як от: один вчитель – один клас; один вчитель – одне планування й один підхід у викладанні до всіх учнів тощо). Втім, в інклюзивних закладах має виховуватися дещо інша методична культура – культура партнерства, співдіяльності з іншими фахівцями, у тому числі й у процесі супроводу, що спрямована на подолання перешкод на шляху до навчання та участі молодших школярів зі зниженим слухом у навчально-виховному процесі в інклюзивних умовах. Така нова методична культура формувалася під час тренінгових занять (Додаток Е). Це дало змогу усвідомити важливість співпраці кількох педагогів у класі, у тому числі загальноосвітніх педагогів із фахівцями зі спеціальної освіти, як інструменту забезпечення соціонавчальної інтегрованості молодших школярів зі зниженим слухом в інклюзивних умовах навчання.

У цьому контексті тренінгова форма занять стала альтернативою лекційній, оскільки базується на методиці «участі всіх». Тому основним завданням тренера було створити неформальне, невимушене спілкування учасників тренінгу (педагогів спеціальних та інклюзивних закладів), що відкриває перед групою педагогів безліч варіантів вирішення проблеми, сприяє розвитку групової динаміки, міжособистісних взаємин і норм, заради яких вони зібралися разом. Приміром, щоб зняти емоційну напругу й

забезпечити формування партнерської позиції під час діяльності, застосовувалась вправа «Павутина». Тренер поділив учасників на пари «загальноосвітній педагог – спеціальний педагог» (учасники по черзі діставали півкола з мішечка і шукали собі пару відповідного кольору). За відведений час пари мали заплутатись у кольоровій резинці, а потім за той же час розплутатись. При цьому їм не дозволялося спілкуватися один з одним. Завдання повторювалось знову, але під час розплутування учасники вже спілкувались між собою. Після цього тренер пропонував учасникам поділитися думками: «Що було важче, заплутатись чи розплутатись? Чи впливає на цей процес обмеження спілкування?» тощо. Під час тренінгу педагоги загальноосвітніх закладів з інклюзивною та спеціальною формами навчання, які працюють зі школярами з порушеннями слуху, мали змогу поділитися і обмінятися між собою своїми знаннями і проблемами (вправи «Особистий досвід», «На місці іншого»), разом шукали оптимальне рішення окреслених тренером проблем (вправи «Рекомендації», «Галерея напрацювань»). Це забезпечувало інтеграцію набутого досвіду педагогів із попереднім, вже існуючим; сприяло розкриттю практичного потенціалу учасників тренінгу, у тому числі, вмінню генерувати спільні ідеї; долати стереотипи та бар'єри, що обмежують співпрацю педагогів різних закладів тощо.

Отже, тренінгове заняття стало основою для впровадження функціональної підтримки педагогів й організації педагогічної діяльності на основі міждисциплінарного підходу.

Під час лекційних занять (10 годин) було висвітлено бар'єри на шляху до навчання та участі молодших школярів зі зниженим слухом у навчально-виховному процесі в інклюзивних умовах; напрями забезпечення особливих освітніх потреб молодших школярів зі зниженим слухом; запропоновано сучасні технології підтримки для практичного забезпечення педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом.

Для прийняття рішення про можливість і доцільність педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом (у тому числі під час розроблення індивідуальної програми розвитку; специфічної організації навчального середовища – технічної і просторової) висвітлювались наступні необхідні відомості: характеристики порушень слуху; новітні технології компенсації втрати слуху; корекційні технології та методи їх реалізації; слухомовленнєвий підхід до реабілітації школярів з порушеннями слуху; роль сім'ї, соціальні стандарти та державні гарантії для учнів з порушеннями слуху у процесі інклюзивного навчання. Для лекційних занять було використано матеріали посібника «Діти з порушеннями слуху: крок за кроком від діагностики до інклюзії: посібник для фахівців та батьків» за редакцією А. Колупаєвої й Б. Мороза [44].

Зважаючи на цілісність процесу навчання, педагогічний супровід молодших школярів зі зниженим слухом в інклюзивних умовах ми розглядаємо через сукупність умов навчання в освітньому закладі й курикулум (навчально-методичне забезпечення). У цьому контексті важливими є заняття, що спрямовані на забезпечення навчальної, соціоінтераційної й корекційно-розвиткової функції супроводу в інклюзивних умовах навчання. З-поміж сучасних засобів для забезпечення супроводу було обрано диференційоване та спільне викладання.

Диференційоване викладання ми розглядаємо як концептуальний підхід і практичну технологію підтримки, що передбачає специфічну організації навчального процесу в такий спосіб, щоб вдовольнити особливі освітні потреби школярів зі зниженим слухом й забезпечити успішне опановування навчальної програми разом з чуючими однолітками [163]. Під час реалізації програми розкрито позиції підтримуючого навчання молодших школярів зі зниженим слухом під час педагогічного супроводу через: концепцію навчання, орієнтованого на потреби школярів (передбачає організацію навчальної діяльності таким чином, щоб процес пізнання

відбувався шляхом інтенсивного практичного навчання, а надання педагогом допомоги – відповідно до потреб учнів, паралельно зі стимулюванням їхнього розвитку); теорію множинного інтелекту (Г. Гарднера); концепцію універсального дизайну в освіті (як множинні способи представлення навчального матеріалу, залучення учня до навчального процесу й демонстрації набутих знань); принципи використання різноманітних форм організації навчального процесу тощо. Особлива увага приділялась адаптації навчальних матеріалів, процесу навчання і власне результату навчання молодших школярів зі зниженим слухом, спираючись на категорії знань, які виділяє Дж. Деппелер. Це те, що учень зі зниженим слухом має знати (відомості важливі, мають бути обов'язково опанованими); й те, що він може знати (відомості важливі, однак не суттєві) [201; 202].

Якщо в класі тільки один учень зі зниженим слухом, то для соціонавчальної інтегрованості в інклюзивних умовах для вчителя й асистента може бути достатньо володіти прийомами диференціації в поєднанні зі спеціальними заняттями, які проводяться у позаурочний час. Втім, як засвідчує дослідження, коли в класі є кілька учнів зі зниженим слухом, вчителі часто стикаються з проблемою організації якісного педагогічного супроводу таких учнів. Тому з-поміж сучасних засобів організації педагогічної діяльності в умовах інклюзивного навчання було розкрито особливості спільного викладання із залученням спеціальних педагогів. Це передбачає фахове й чисельне варіювання суб'єктів викладання, оскільки в одному класі постійно (чи у визначений термін) за різними підходами викладають два педагоги (наприклад, вчитель і спеціальний педагог; вчитель і асистент тощо). Основним у навчанні є не викладання матеріалу, а організація діяльності усіх учнів класу в такий спосіб, щоб забезпечити навчальну, соціоінтеграційну й корекційно-розвиткову функції педагогічного супроводу школярів зі зниженим слухом.

За допомогою додаткових інструкцій і стратегій кожен учень залучається до спільної діяльності з учнями класу та викладачем.

Вибір спільного викладання зумовлено позитивними відгуками зарубіжних науковців (Л. Кук, М. Френд та ін.), що характеризують спільне викладання, як дієвий підхід до надання освітніх послуг й забезпечення особливих освітніх потреб учнів в інтегрованому середовищі [199; 212]. Інші науковці (Д. Джонсон, Р. Джонсон) називають його одним з найбільш переконливих проявів професійної співпраці. На думку дослідників спільне викладання має місце тоді, коли двоє чи більше фахівців разом викладають для розмаїтої, або мішаної, групи учнів в умовах єдиного фізичного простору та часу [210, 117].

У більшості європейських країн спільно викладати мають право педагоги з відповідною освітньою кваліфікацією. Впровадження цієї технології у вітчизняну систему освіти можливе шляхом залучення до співвикладання й асистентів вчителя, оскільки відповідно до вітчизняних нормативно-правових документів асистенти педагога мають належну освіту у галузі педагогіки, підпорядковуються керівнику навчального закладу й мають працювати на рівних засадах разом із загальноосвітнім педагогом [103].

Таким чином, у вітчизняній системі освіти є достатнє нормативне й фахове забезпечення впровадження технології спільного викладання в практичну діяльність різних типів освітніх закладів. Йдеться про співпрацю кількох фахівців, коли кожен відіграє активну роль у процесі викладання (разом подають один і той самий навчальний матеріал, але в різний спосіб чи через різні засоби). Ми розглядаємо кілька напрямів професійної співпраці, що передбачають безпосередню підтримку педагога (у процесі розроблення ІПР чи її корегування, планування адаптації тощо) й безпосередню роботу фахівця з учнями. До прикладу, саме в такий спосіб видається можливим забезпечити реалізацію білінгвального підходу в умовах інклюзивного

навчання учнів зі зниженим слухом за технологією «тотальної комунікації». Це передбачає, що викладання кожного з педагогів спрямоване на опанування єдиного змісту навчання, водночас, засоби їхньої взаємодії з такими учнями відрізняються за мовною складовою організації процесу, безпосереднього спілкування з учнем (один з них використовує різні форми словесної мови, другий – жестової).

Послугуючись аналізом літературних джерел із зазначеної проблеми, ми знайшли чимало аргументів на підтримку результативності спільного викладання, зважаючи на розмаїтість учнівського колективу, навіть за наявності кількох учнів з однотипним порушенням, як от зниження 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, веде до підвищення рівня викладання шкільних дисциплін і забезпечує наступність навчання, оскільки присутність двох учителів на уроці спонукає до активізації навчальної діяльності учнів і, відтак, допомагає їм глибше й повніше опанувати зміст програми. Такі особливості спільного викладання як активізація навчальної діяльності та наступність є значущими для учнів зі зниженим слухом. Це виявляються передусім у тому, що школярі 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 долати соціальну дискримінацію (так звану стигматизацію), зумовлену негативними стереотипами, що часто асоціюються з учнями, які навчаються поза межами звичайного класу. Цей аргумент підтверджується даними Дж.Уолша про те, що більшість учнів з особливими потребами воліють

отримувати спеціальну підтримку, перебуваючи зі своїми ровесниками разом в одному класі [232];

- по-четверте, спільне викладання створює можливості для налагодження стосунків взаємної підтримки між фахівцями, що дає змогу педагогам, які разом працюють на уроці, бути більш чутливими у виявленні та забезпеченні потреб учнів.

Оскільки готовність молодших школярів (як з типовим розвитком, так і зі зниженим слухом) до навчання в інклюзивних умовах є проблемою соціальної зрілості як дітей, так і батьків, передбачалося, що для забезпечення педагогічного супроводу в інклюзивних умовах мають відбуватися принципові зміни у соціальному середовищі, де перебуває учень зі зниженим слухом (сім'ї, навчальному закладі, центрі зі слухової реабілітації тощо). Тому під час лекційних занять було розкрито особливості педагогічної діяльності з учнями, що має бути спрямована на заохочення до формування дружніх, позитивних стосунків. Відзначено, що не рідко такі взаємини поступово формуються мимовільно, якщо вчитель створює під час уроків та поза ними численні можливості для позитивної взаємодії всіх учнів у класі, у тому числі на основі соціокультурної анімації як ефективного засобу для подолання соціального відчуження.

Отже, у процесі лекційних занять здійснювалось впровадження визначених організаційно-педагогічних умов забезпечення ефективного педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом шляхом формування фахового зростання педагогів.

Під час практичних занять (6 годин) поглиблювались й уточнювались набуті на лекціях і в процесі самостійної роботи знання; набувався досвід організації педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання та управління ним через оцінювання стану задоволення особливих освітніх потреб молодших школярів зі зниженим слухом тощо.

Для формування умінь і навичок педагогів щодо виявлення неефективної педагогічної діяльності під час супроводу й внесення коректив у комплекс педагогічних впливів використовувались реальні Індивідуальні програми розвитку учнів з порушеннями слуху, поурочні плани, відео уроків та розроблений на етапі констатувального дослідження педагогічно-діагностичний комплекс оцінювання стану педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом в інклюзивних умовах навчання (Додаток Г).

Під час практичних занять увага зосереджувалася на конкретних прикладах: розглядалися окремі уроки, теми, особливості планування педагогів тощо; приділялась увага адаптаціям, способам прилаштування тексту до потреб молодших школярів зі зниженим слухом (концентрація уваги; усунення зайвого доповнення тощо). Також розглядалися приклади диференціації процесу викладання (гнучкі утворення груп та вибір партнерів для навчання; багаторівневі завдання та паралельні види робіт; презентації уроків із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій; способи перетворення тексту; візуальні та звукові підказки; покрокові інструкції тощо) та результату (письмова чи вербальна відповідь; візуальна проекція; драматизація, із застосуванням мультимедіа тощо) для формування соціонавчальної інтегрованості молодших школярів зі зниженим слухом тощо.

Передбачалося, що у міру того, як під час практичних занять педагоги аналізують різні аспекти спільного викладання, стають ефективнішими й підходи, що в цілому мають якнайповніше задовольняти потреби учнів в інклюзивних умовах. Тому у процесі практичних занять з-поміж відомих моделей спільного викладання виокремлено та опрацьовано кілька, що можуть бути впроваджені у процес навчання учнів з порушеннями слуху в інклюзивних умовах: субординативне; поліпросторово-змістоцентроване; паралельне; альтернативне; командне [107].

Зважаючи на те, що у вихованні соціально орієнтованої особистості значна роль належить саме початковій ланці освіти, що має відповідати вітчизняним педагогічним традиціям щодо врахування інтересів осіб з особливими освітніми потребами, запропоновано орієнтовну тематику соціокультурної анімації для формування в чуючих учнів адекватного уявлення про проблеми та можливості школярів зі зниженим слухом; уміння бачити позитивні сторони, досягнення, успіхи; формування активної позиції щодо підтримки таких школярів в навчальному середовищі. Під час практичних занять надавались поради щодо використання соціокультурної анімації у процесі навчання – пропонувались ігрові форми, ситуації, спрямовані на розвиток соціальної взаємодії, толерантності, дружби в дитячих колективах тощо.

Практичні заняття дали змогу забезпечити відпрацювання умінь та навичок прийняття практичних рішень в умовах, що наближені до реальних, використовуючи теоретичний багаж лекційних занять.

Відповідно до предмета дослідження, ми орієнтувалися на створення умов для максимального переведення знань педагогів у діяльнісну площину та на їх основі забезпечення педагогічного супроводу. Тому було запроваджено практику консультування педагогів. Ця форма роботи спрямовувалась на підтримку позитивних ефектів Програми, що забезпечило застосування знань, умінь, навичок, якостей, отриманих учасниками під час занять, у процесі повсякденної професійної діяльності в інклюзивних умовах.

Отже, формування фахового зростання педагогів, які пройшли курс, має сприяти впровадженню в навчальний процес освітніх інклюзивних закладів технології педагогічного супроводу, а відтак – і визначених організаційно-педагогічних умови. Водночас, ми свідомі того, що серед визначених умов не в змозі вплинути на ті, що потребують фінансових витрат (як от, до прикладу, технічна організація навчального середовища тощо). Втім, педагоги поінформовані, що саме комплексна реалізація

визначених організаційно-педагогічних умов сприятиме соціонавчальній інтегрованості молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання. Відтак, соціонавчальне середовище закладу, який залучає до навчання молодших школярів зі зниженим слухом, має стати простором, що здатний змінюватися під впливом обізнаності суб'єктів педагогічної діяльності, зростання їхньої фаховості, підтримки ефективних зміни у навчальному середовищі, у тому числі цінностей, відносин, організації навчальної діяльності тощо, відповідно до потреб й можливостей таких учнів.

3.3 Експериментальне апробування технології педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом в інклюзивних умовах навчання

Завдання науково-експериментального студіювання передбачало апробування організаційно-педагогічних умов забезпечення ефективності педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання. З'ясування ефективності здійснювалося шляхом використання діагностичного інструментарію, що застосовувався під час констатувального етапу дослідження для виявлення особливостей організації та реалізації педагогічного супроводу в інклюзивних умовах навчання та стану забезпечення особливих освітніх потреб молодших школярів зі зниженим слухом. З цією метою у рамках експериментального дослідження було проведено контрольний етап експерименту, у якому взяли участь 219 осіб. Це педагоги молодшої школи, які працюють у закладах з інклюзивною формою навчання (n=28), з них – вчителі молодших класів (n=16) та асистенти вчителів (n=12); молодші школярі 2-х, 3-х та 4-х класів (n=191), з них – учні зі зниженим слухом (УЗС) (n=26, з яких учні: 2-го класу n=10; 3-го класу n=8; 4-го класу n=8) та учні без порушень слуху (УНС), які

є однокласниками учнів зі зниженим слухом ($n=165$, з яких учні: 2-го класу $n=56$; 3-го класу $n=54$; 4-го класу $n=55$).

Під час проведення контрольного етапу експерименту у практику експериментальних класів з інклюзивною формою навчання було впроваджено технологію педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом. Педагоги пройшли інтенсивне навчання за освітньою програмою «Педагогічний супровід молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання», розраховане на 18 академічних годин (жовтень 2013 р.). Також педагогам-учасникам експерименту впродовж 2013-2014 н.р. надавалась консультативна фахова підтримка за їхнім запитом.

За результатами порівняльного аналізу констатувального й контрольного діагностичного зрізів виявлено кількісні та якісні зміни у забезпеченні педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом. Порівняльний аналіз результатів констатувального і контрольного зрізів підтвердив ефективність визначених організаційно-педагогічних умов педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивних навчання, про що свідчить зростання показників соціонавчальної інтегрованості цих учнів. Так, значимо зменшився рівень соціальної ізолюваності учнів зі зниженим слухом (зменшилася чисельність досліджуваних із соціометричним статусом «ізолюваних» з 42,31% до 15,38%, при $p \leq 0,05$); зросли показники взаємодії цих учнів із чуючими однокласниками з 7,69% до 26,92% (при $p \leq 0,05$); зменшився обсяг взаємодії із асистентом вчителя з 76,97% до 67,23% (при $p \leq 0,05$).

Порівняльний аналіз результатів соціометричного дослідження засвідчив, що заходи, які здійснюються вчителями й асистентами учителів після проходження програми, сприяють налагодженню взаємодії молодших школярів зі зниженим слухом з однолітками без порушень слуху та вчителями. Педагоги частіше звертають увагу на взаємодію молодших школярів зі зниженим слухом із соціальним середовищем, що виявляється у

різних видах суспільної діяльності, у тому числі у спільній діяльності з однолітками без порушень слуху під час навчання, коли школярі зі зниженим слухом мають змогу «приміряти» різні соціальні зв'язки, випробовувати різні форми спілкування, виконувати різні соціальні, міжособистісні, індивідуальні ролі.

Втім, як видно з таблиці 3.1, специфічним для учнів зі зниженим слухом залишається домінування соціальних інтеракцій з найближчими родичами.

Таблиця 3.1

**Порівняльний аналіз результатів соціометричного дослідження
до та після застосування педагогами технології педагогічного супроводу
(у %)**

Параметри	Критерії	До			Після			φ* (до і після)	
		УЗС	УЗН	φ*	УЗС	УЗН	φ*	УЗС	УЗН
Соціометричний статус в навчальній групі	зірки	0,00	30,91	5,50*	0,00	30,30	5,53*	0,00	0,05
	бажані	23,08	30,91	0,67	53,85	35,15	1,73**	2,25**	1,05
	неприйняті	19,23	16,97	0,32	26,92	15,76	1,25	0,60	0,27
	ізолювані	42,31	10,91	3,63*	15,38	9,09	0,84	2,14**	0,06
	відторгнуті	15,38	10,30	0,78	3,85	9,70	1,22	1,60	0,18
Широта соціальних зв'язків	близькі родичі	50,00	13,94	3,89*	42,31	10,30	3,60*	0,57	0,88
	друзі, однокласники	7,69	80,61	7,81*	26,92	83,64	5,82*	1,82**	0,77
	асистент	30,77	0,61	4,82*	19,23	1,82	3,27*	0,95	0,58
	педагог	11,54	3,64	1,51	11,54	4,24	1,26	0,00	0,47
	інші	0,00	1,21	1,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,91**
Соціальна активність	заповнені	30,77	72,73	4,07*	46,15	75,15	2,87*	1,18	0,66
	пусті	46,15	5,45	4,87*	38,46	4,24	4,35*	0,58	0,45
	додаткові	23,08	21,82	0,29	15,38	20,61	0,53	0,73	0,25

* відмінності значимі при $p \leq 0,01$

** відмінності значимі при $p \leq 0,05$

Водночас виявлено, що значно менше молодших школярі зі зниженим слухом оцінюються однокласниками негативно; значно зросла широта соціальних зв'язків цих учнів з чуючими однолітками (таблиця 3.1), що може бути результатом упровадження технології педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання.

Такий стан соціальної інтегрованості вказує на те, що особливі освітні потреби молодших школярів зі зниженим слухом у процесі навчання забезпечуються, а відтак і педагогічний супровід здійснюється неефективно. Це засвідчують наступні результати діагностики.

Результати діагностики свідчать, що якісно змінились особливості організації та реалізації педагогічного супроводу на кожному з етапів цього процесу.

Педагоги стали приділяти увагу характеристиці всього спектра особливих освітніх потреб: збільшилась чисельність ІПР із даними про: слуховий паспорт з 80,77% до 100,00% (при $p \leq 0,01$); особливості розвитку слухового сприймання з 61,54% до 92,31% (при $p \leq 0,01$); мовні й особливості мовного розвитку з 53,85% до 80,77% (при $p \leq 0,05$); здатність до самостійної організації навчальної діяльності з 23,08% до 57,69% (при $p \leq 0,01$); особливості налагодження та підтримання взаємодії з оточуючими з 0,00% до 57,69% (при $p \leq 0,01$); тип родини походження (чуючих чи нечуючих) з 0,00% до 76,92% (при $p \leq 0,01$) (див. Додаток Ж).

Порівняльний аналіз індивідуальних програм розвитку молодших школярів зі зниженим слухом до та після формувального впливу виявив, що педагоги, які пройшли курс фахового зростання, стали приділяти належну увагу виявленню особливих освітніх потреб молодших школярів зі зниженим слухом. Під час розроблення ІПР ними враховувались об'єктивні умови життєдіяльності молодших школярів зі зниженим слухом, у тому числі соціокультурні, сенсорні, мовні, мовленнєві (див. рис. 3.1). Якісний аналіз виявив, що в ІПР педагогами чітко визначаються соціальні й навчальні очікування стосовно молодших школярів зі зниженим слухом (наприклад: під час виконання завдань звертається за допомогою через сигнальну систему (практика «Світлофор»); під час виконання завдань словесно звертається за допомогою; працює біля дошки; виконує взаємоперевірку; працює в групі за інтересом (обирає сам); розв'язує приклади на ділення з опорою на таблицю

множення; розв'язує задачі самостійно; виписує з тексту іменники для словникової роботи; знаходить помилки при відмінюванні прикметників; розуміє значення висловів «варити воду», «стояти у керма»; Володя вчиться інформувати; Володя вчиться запитувати; Володя вчиться дізнаватися; Володя вчиться спонукати до дії тощо).

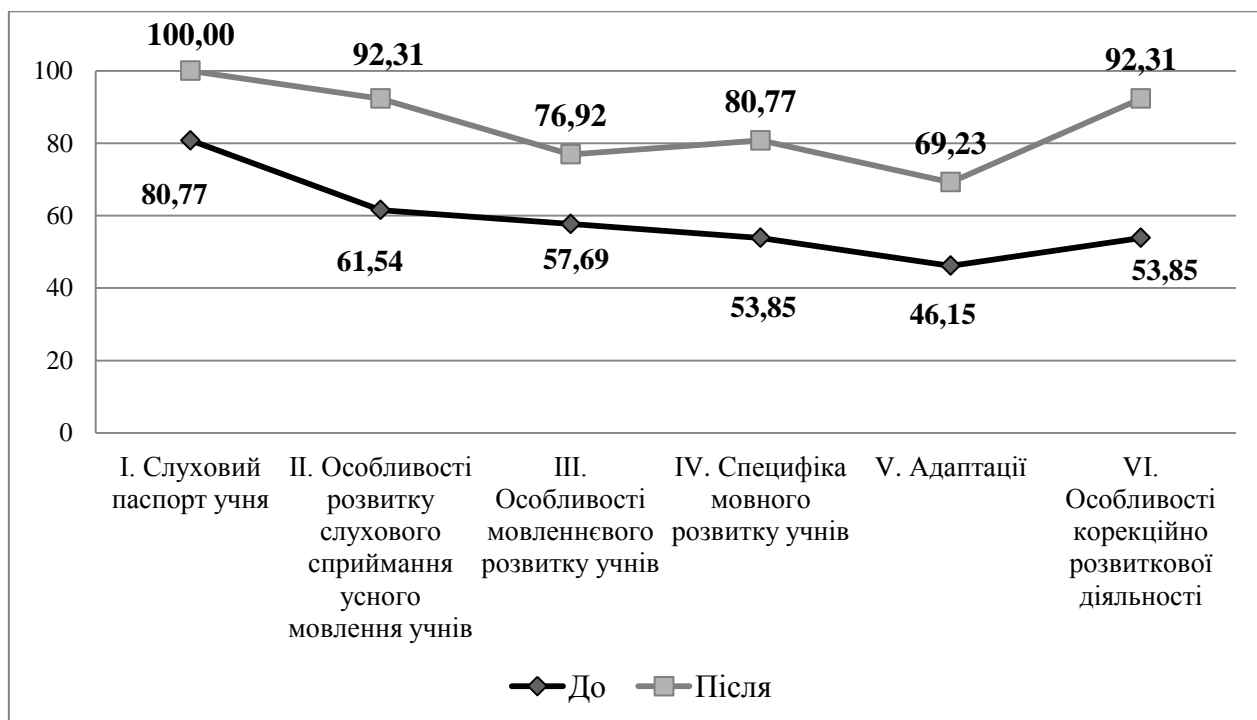


Рис. 3.1. Врахування педагогами особливостей розвитку молодших школярів зі зниженим слухом у процесі складання ІПР до та після формувального впливу

Такий підхід дає змогу запобігти виникненню складних ситуацій під час уроку й сформувати основу навчання; виконувати вимоги до навчання та дотримуватися правил поведінки; вчитися самоконтролю та самомотивації (переходити від зовнішньої мотивації й контролю до внутрішніх); вчитися навичок вирішення проблем у соціальному й навчальному оточенні тощо.

Отже, для забезпечення педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом педагоги мають якомога раніше оволодіти технологією педагогічного супроводу, що передбачає роботу з індивідуальною програмою

розвитку учнів зі зниженим слухом. Бо саме ІПР є механізмом, що сприяє ефективній організації педагогічної діяльності в інклюзивних умовах навчання через оцінювання особливих освітніх потреб молодших школярів зі зниженим слухом, власне впливає на процесуальні аспекти (перерозподіл пріоритетів у педагогічній діяльності; вибір форм, методів, способів) реалізації педагогічного супроводу відповідно до виявлених потреб і можливостей учнів зі зниженим слухом тощо.

Результати дослідження засвідчили якісні зміни на планувальному етапі педагогічного супроводу. Так, чисельно збільшилось адаптування змісту, процесу й результату навчальної діяльності школярів з урахуванням їхніх потреб (з 46,15% до 69,23%, при $p \leq 0,05$). Зокрема, помітно зросла кількість використовуваних адаптацій результатів (продуктів) навчальної діяльності учнів (з 6,25% до 22,92%, при $p \leq 0,01$). Значно більше педагоги стали активно використовувати маніпуляційні матеріали (з 8,00% до 35,87%, при $p \leq 0,01$). Зросла увага до корекційно-розвиткової роботи (з 53,85% до 92,31%, при $p \leq 0,01$), до планування участі учнів зі зниженим слухом у колективних формах роботи (з 18,42% до 43,08%, при $p \leq 0,05$) (Додаток Ж).

Як видно з порівняльного аналізу поурочних планів до і після застосування технології (Додаток З), у процесі планування педагогічної діяльності й комплексу впливів під час уроків, педагоги стали значно частіше враховувати особливі освітні потреби молодших школярів зі зниженим слухом у сприйманні й розумінні аудіальної інформації як засобу отримання, розширення й уточнення уявлень та знань молодших школярів зі зниженим слухом про світ; в інформуванні оточуючих щодо власних емоцій, переживань, думок, за допомогою мовних засобів, що зрозумілі оточуючим; у набутті компетентності й готовності до здійснення ефективної навчальної діяльності та ефективній міжособистісній взаємодії з усіма суб'єктами навчального процесу. Так, зокрема, порівняльний аналіз поурочних планів

до і після застосування технології засвідчив, що вчителі значимо частіше застосовують адаптація, у тому числі альтернативні варіанти комунікації, способу представлення результатів навчання тощо (до – не було 46,88%; після – є у всіх 100%).

Під час аналізу планів встановлено, що після проходження курсу педагоги пристали до нашої пропозиції планування у «три колонки». В такий спосіб чітко простежується «хід уроку, зміст, форми та методи організації навчальної діяльності учнів класу, організація навчальної діяльності школярів зі зниженим слухом». Приміром, в планах відзначалося: зміст організаційного моменту записано на дошці, проставлені наголоси у словах (вчитель); робота в групі (асистент у ролі спостерігача, підтримка соціальної інтегрованості); робота у групах керована учнями, обговорення виконання завдання (вчитель підтримує навчальну активність; асистент підтримує взаємодію у групі); робота в парі, частково керована асистентом (з метою виявлення проблем під час виконання самостійної роботи тощо); робота з прислів'ями біля дошки (пояснення вчителя; візуалізація пояснення асистентом через мультимедійні засоби) тощо.

Результати дослідження засвідчили якісні зміни під час прилаштування процесу навчання до потреб УЗС (Додаток 3). Зокрема педагоги стали використовувати інтерактивно маніпуляційні матеріали, тобто малюнки, таблиці в яких потрібно щось додати, позначити тощо; адаптації, у тому числі альтернативні варіанти комунікації, способу представлення результатів навчання як от: «дерево комунікацій», візуалізація відповіді, зорові диктанти тощо. За результатами спостереження відзначимо, що в своїй роботі педагоги стали використовувати різні способи адаптації тексту до потреб молодших школярів зі зниженим слухом (виділення кольором, підкреслювання суттєвих фрагментів; видалення з тексту слів, речень, абзаців чи сторінки; доповнення тексту коментарями, словниковими зносками, таблицями, малюнками з підписами тощо); застосування

багаторівневих завдань, де визначено, що учень знає, розуміє, застосовує, аналізує, синтезує, оцінює; візуальні та звукові підказки, в тому числі через символи й піктограми; адресне й цільове читання; зміна послідовності виконання окремих дій, завдань (наприклад, спочатку учень зі зниженим слухом ставить у текст пропущені орфограми, а потім диктує іншим учням; тяжкі орфограми дозволяється виписати на дошку й обговорити разом з класом) тощо.

Простежується стирання меж в розподілі контингенту школярів на «учнів вчителя» та «учнів асистента вчителя», оскільки педагогічна діяльність вчителя стала значно більше орієнтована на учнів зі зниженим слухом, на задоволення їхніх загальнонавчальних потреб, зумовлених навчанням в молодшій школі (опанування загальнонавчальних вмінь і навичок).

Педагогічна діяльність асистента стала орієнтованою на розв'язання завдань, що сприяють розвиткові молодших школярів зі зниженим слухом й готують їх до свідомого оволодіння системою шкільних знань і навичок (практичне оволодіння мовою, розширення, уточнення, корегування уявлень, знань учнів про навколишній світ, розвиток сприймань, насамперед слухового, формування наочних і словесних узагальнень тощо). Так, виявлено, що плани стали містити переважно конкретні формулювання щодо корекційно-розвиткової діяльності на уроці, що має місце в індивідуальних програмах розвитку, а саме: вправляти в зміні голосу (підвищення і зниження) під час промовляння висловів, що виражають різні почуття; вчити висловлювати власну думку у репліці; вчити висловлювати власну думку у діалозі (на матеріалі теми); формування усвідомлення власних емоцій, а також почуттів інших. Зафіксовано, що під час уроку педагоги вдавалися до автоматизації чи диференціації звуків («Т-Д», «Б- П» та ін.) артикуляційної гімнастики (вправи «Чашка», «Гармошка» та ін.).

Водночас, як свідчать результати порівняльного аналізу поурочних планувань за такими показниками як «тип планування»; «види організації роботи учнів на уроці»; «прилаштування педагогічної діяльності до потреб молодших школярів зі зниженим слухом» тощо (див. Додаток 3), найбільш значущі позитивні зміни спостерігаються в поурочних планах 2 класів. Це вказує на те, що вчителі, які лише почали навчати дітей зі зниженим слухом в інклюзивних умовах, більш зацікавлені в забезпеченні ефективного педагогічного супроводу для досягнення учнями з порушеннями слуху соціонавчальної інтегрованості, в той час як вчителі, які навчають таких школярів вже 4 роки, мають усталені погляди чи підходи до організації супроводу таких учнів, й значно менше відкриті до ефективних змін.

Отже, отримані під час аналізу шкільної документації дані засвідчують формування нової методичної культури педагогів, що спрямована на зниження тенденції до відокремленості планування й ведення уроку, оцінювання та інтерпретування особливих освітніх потреб учнів в умовах інклюзивного навчання. Водночас, це підтверджує ефективність розробленої технології педагогічного супроводу в інклюзивних умовах, впровадження в практику визначених організаційно-педагогічних умов, а також програми підвищення фаховості педагогів.

Результати дослідження засвідчили, що якісні зміни спостерігаються на практичному етапі педагогічного супроводу. Як видно з рисунка 3.2, збільшився обсяг педагогічної підтримки особливих освітніх потреб молодших школярів зі зниженим слухом у процесі навчання: слухових з 38,27% до 53,09 (при $p \leq 0,01$); мовних і мовленнєвих з 40,74% до 61,73% (при $p \leq 0,01$); загальнонавчальних з 54,94% до 72,84% (при $p \leq 0,01$); соціоінтегративних з 19,14% до 54,94% (при $p \leq 0,01$).

У нашому дослідженні не було молодших школярів зі зниженим слухом, які виховуються в родині нечуючих. Тож, ймовірно, саме цим можна пояснити відсутність підтримки соціокультурних потреб. Водночас,

педагогів після проходження початкової програми вирізняло значне приділення уваги під час педагогічного супроводу слуховому сприйманню мовлення, вправляння в слуховому орієнтуванні в просторі щодо джерела звуку, його характеристик, а також в слуховій увазі та пам'яті; розширенню та уточненню лексичних уявлень та знань учнів зі зниженим слухом, і, найважливіше – активному залученню таких учнів до групової чи колективної роботи з однолітками; підтримці формування соціальної поведінки з однолітками, у тому числі ініціативності, здатності приймати участь у колективних рішеннях; сприяння становленню навичок взаємної підтримки між учнями зі зниженим слухом і без порушень слуху, турботи, уваги один до одного тощо.

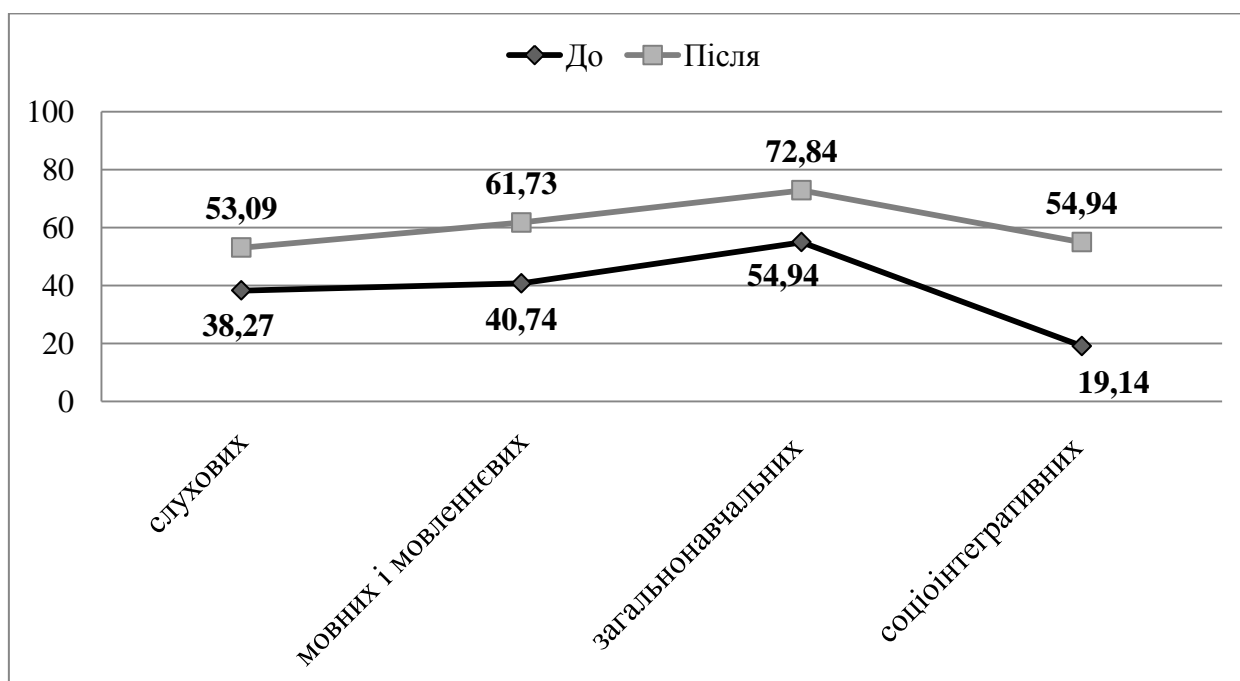


Рис. 3.2. Підтримка особливих освітніх потреб молодших школярів зі зниженим слухом до та після застосування технології

Також значимо зріс обсяг безпосередніх звертань вчителя до таких учнів з 5,72% до 14,34% (при $p \leq 0,01$), і, відповідно зменшився обсяг інтеракцій з асистентом (Додаток Л). Втім, особливі освітні потреби все ж диктують специфіку педагогічного супроводу таких учнів. Так, під час

повторного спостереження фіксувались факти нерозуміння чи неправильного розуміння змісту через недочування учнів. Школярі зі зниженим слухом не рідко перепитують, просять повторити, пояснити, написати тощо. Саме тому провідним педагогом для таких школярів залишається асистент вчителя. Це проявляється у розгортанні взаємодії між асистентом і такими учнями під час уроку у формі діалогу, відповідей на запитання. Водночас виявлено, що асистенти позбулися звички за інерцією перебирати на себе функцію комунікації (значно менше проявів медіації контактів з іншими суб'єктами навчання, в тому числі й школярами зі зниженим слухом чи без порушень слуху), що спостерігалось у процесі констатувального етапу дослідження. Значно ефективнішою стала взаємодія вчителя й асистента. Хоча вчителі, здебільшого, як і раніше виконують інформативну, трансляючу функцію передачі знань для молодших школярів зі зниженим слухом, втім, ретрансляюча функція асистента, його гіперопіка молодших школярів зі зниженим слухом, переведені в нову функції організації інформаційного навчального середовища. Так, учні позбулися надмірної опіки асистентів, імперативного впливу й медіаторства у процесі навчання, односторонньої комунікації та переважання роботи в парі з асистентом. Це свідчить про реалізацію основного посилу педагогічного супроводу – забезпечення соціонавчальної інтегрованості, оскільки налагодження комунікації між учнями, підвищення контактності, використання слухомовленнєвих ресурсів для звичної інтеракції молодших школярів зі зниженим слухом сприяє задоволенню потреби у спілкуванні, що забезпечується шляхом організації спільної діяльності, групових видів роботи під час уроку; готовності сприймати молодших школярів зі зниженим слухом як рівноцінних тощо. Під час спостереження виявлено, що молодші школярі зі зниженим слухом стали значно активнішими під час навчання. Це проявлялось у тому, що вони піднімали руку для відповіді за новим матеріалом чи під час перевірки

домашнього завдання; ставили запитання по темі уроку; вступали в діалог з педагогами та однолітками тощо.

Під час уроків спостерігалось застосування продуктивної форми засвоєння навчального матеріалу. Так, завдання розбивали на частинки, щоб навчати школярів аналізувати й складати ціле (навчання в прямому порядку); завдання розбивали на частини, щоб навчати школярів засвоювати зворотні дії (навчання в зворотному порядку). Аналіз завдання здійснювався вчителями й асистентами по-різному (вони виконували дію самі й пропонували записати послідовність кроків; спостерігали за учнями, які виконують ці кроки; використовували або адаптували відомий зразок аналізу завдання тощо). Для різних учнів міра деталізації та послідовність кроків відрізнялися. Часто використовувалась робота учнів зі зниженим слухом в парі з чуючи однокласником («маленький вчитель»; «спільне завдання»; «коректор»; «інструктор» тощо).

Якісні зміни виявлено й на контрольно-рефлексивному етапі педагогічного супроводу. Встановлено, що застосування технології сприяло усвідомленню спільної відповідальності вчителя і його асистента щодо забезпечення особливих освітніх потреб учнів зі зниженим слухом (з 32,14% до 57,14, $p \leq 0,05$) (Додаток И). Виявлене засвідчує про готовність вчителів і асистентів вчителів співдіяти разом в одному навчальному просторі в інклюзивних умовах навчання. Вочевидь, педагоги змінили свої погляди на педагогічний супровід та процес навчання в цілому після проходження програми. Змінилися погляди педагогів стосовно пріоритетності організації середовища, зокрема, на користь сусідства з чуючими однокласниками за партою (з 7,14% до 21,43%, $p \leq 0,01$). Так, педагоги вважають, що такі школярі мають більше спілкуватися з однолітками, а відтак – сидіти з ними за однією партою, а не з асистентом.

Аналіз результатів формувального етапу дослідження засвідчив, що педагоги змінили свої уявлення та способи здійснення педагогічного супроводу під впливом формувального експерименту, коли вони мали змогу підвищити

фаховий рівень щодо питань організації інклюзивної форми навчання учнів зі зниженим слухом (з 0,00% до 85,71%, $p \leq 0,01$) й отримати фахову консультацію (з 0,00% до 85,71%, $p \leq 0,01$). Так, відповіді респондентів засвідчують, що експериментальні заклади налагоджують співпрацю зі спеціальними педагогами, які за потреби допомагають організувати супровід молодших школярів зі зниженим слухом в інклюзивних умовах навчання (Додаток І).

Підсумовуючи відзначимо, що якісно змінилися особливості організації та реалізації педагогічного супроводу на кожному з етапів цього процесу. Так, якісні зміни відбулися на рівні оцінювального етапу педагогічного супроводу, оскільки педагоги стали приділяти увагу характеристиці всього спектра особливих освітніх потреб. Результати дослідження засвідчили якісні зміни на планувальному етапі педагогічного супроводу, оскільки чисельно збільшилося адаптування змісту, процесу й результату навчання з урахуванням потреб учнів. Значно більше педагоги стали інтерактивно використовувати маніпуляційні матеріали. Зросла увага до планування участі учнів зі зниженим слухом у колективних формах роботи. Встановлено, що, після проходження навчальної програми та застосування технології педагогічного супроводу, педагоги змінили вектор педагогічної діяльності з індивідуалізації молодших школярів на особистісно орієнтовану, компетентнісну, оскільки значно частіше стали застосовувати диференціацію змісту, способів діяльності, міру надання підтримки з боку вчителя та асистента. Не обмежують педагоги й залученість учнів зі зниженим слухом в систему соціальних взаємин навчального колективу, зокрема сприяють здійсненню навчальної діяльності спільно з чуючими однолітками під час уроків тощо.

Отже, результати формувального експерименту переконливо доводять, що технологія педагогічного супроводу сприяла зменшенню соціальної ізольованості молодших школярів зі зниженим слухом від навчального колективу й зростанню їхньої навчальної активності та ініціативності під час навчання, а відтак, і їхній соціонавчальній інтегрованості. Зважаючи на це

висновується, що проведений формувальний експеримент підтвердив необхідність дотримання визначених організаційно-педагогічних умов для забезпечення ефективного педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом в закладах з інклюзивною формою навчання.

ВИСНОВКИ ДО ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ

1. Системний аналіз результатів дослідження дав підстави визначити та обґрунтувати організаційно-педагогічні умови педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання. Це, зокрема: фаховість педагогів; специфічна організація навчального середовища; функціональна підтримка педагогів фахівцями (в тому числі зі спеціальної освіти); організація педагогічної діяльності на основі міждисциплінарного підходу. Зважаючи на результати констатувального етапу дослідження, що засвідчують недотримання визначених умов в закладах з інклюзивною формою навчання, проблема забезпечення якості педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання була у фокусі наступного етапу дослідження.
2. Зважаючи на те, що у дослідженні педагогічний супровід молодших школярів зі зниженим слухом розглядається як вид педагогічної діяльності, що передбачає виявлення особливих освітніх потреб молодших школярів зі зниженим слухом і їх задоволення у процесі навчання, тобто як своєчасна та якісна педагогічна діяльність, що сприяє соціонавчальній інтегрованості цих школярів, в якості засобу забезпечення ефективності цього процесу було обрано педагогічну технологію. Це дало змогу розробити та апробувати технологію педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання, що є сукупністю прийомів і засобів педагогічного впливу, спрямованих на ефективну організацію педагогічної діяльності на кожному з визначених етапів педагогічного супроводу:

- на оцінювальному етапі – використання педагогічно-діагностичного інструментарію; взаємодія з фахівцями (в тому числі зі спеціальної освіти) та ін.;
 - на планувальному етапі – застосування диференційованого викладання (диференціація змісту навчального матеріалу, способів його подачі й результатів діяльності (продуктів навчальної діяльності) учнів з урахуванням виявлених особливих освітніх потреб та індивідуальних способів опрацювання навчального матеріалу) та ін.;
 - на практичному етапі – використання спільного викладання, соціокультурної анімації, ситуацій взаємонавчання, дозованої педагогічної підтримки та ін.;
 - на контрольньо-рефлексивному етапі – застосування прийомів і методів для колективної та індивідуальної рефлексії навчальної діяльності.
3. Визначено, що мета педагогічної технології супроводу молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання полягає у дотриманні визначених організаційно-педагогічних умов педагогічного супроводу, що забезпечується комплексним впливом на обізнаність вчителів та асистентів щодо специфіки інклюзивного навчання учнів зі зниженим слухом та у наданні фахової підтримки спеціалістами, що й визначає зміст її реалізації. Зважаючи на це, педагоги-учасники експерименту пройшли інтенсивне навчання, розраховане на 18 академічних годин (жовтень 2013р.) та отримали консультативну фахову підтримку за їхнім запитом.
4. Науково-експериментальна апробація розробленої технології педагогічного супроводу, що передбачала перевірку її ефективності шляхом порівняльного аналізу результатів констатувального та контрольного зрізів, доводить, що впровадження технології педагогічного супроводу в процес навчання якісно змінило організацію та реалізацію педагогічного супроводу на кожному з етапів цього процесу, що,

відповідно сприяло зменшенню чисельності «ізолюваних» учнів зі зниженим слухом (з 42,31% до 15,38%, $p \leq 0,05$); зростанню показників взаємодії цих учнів із чуючими однокласниками (з 7,69% до 26,92%, $p \leq 0,05$); зменшенню обсягу взаємодії із асистентом вчителя (з 76,97% до 67,23%, $p \leq 0,05$).

Отже, результати формувального експерименту переконливо доводять, що розроблена технологія сприяла забезпеченню якості педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання, а відтак – і їхній соціонавчальній інтегрованості.

ВИСНОВКИ

1. Теоретичний аналіз загальнопедагогічної та спеціальної психолого-педагогічної наукової літератури з проблеми дослідження засвідчив, що впровадження інклюзивної форми навчання, у тому числі й для школярів зі зниженим слухом, передбачає специфічну педагогічну діяльність вчителів і асистентів вчителів, спрямовану на виявлення і задоволення особливих освітніх потреб у процесі навчання. Таку педагогічну діяльність ми тлумачимо як педагогічний супровід в умовах інклюзивної форми навчання.
2. Визначено та обґрунтовано особливі освітні потреби молодших школярів зі зниженим слухом (слухову, мовну і мовленнєву, соціоінтегративну, загальнонавчальну, соціокультурну), які, відповідно до міри прояву, детермінують процесуальне й ресурсне забезпечення педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання.
3. Розроблено теоретичну модель педагогічного супроводу, яка базується на комплексності педагогічної діяльності вчителів і асистентів у виявленні й задоволенні особливих потреб учнів, що сприяє активізації соціальних і навчальних можливостей школярів зі зниженим слухом через широке застосування засобів і прийомів на кожному з визначених етапів супроводу. В якості показника задоволення особливих освітніх потреб визначено соціонавчальну інтегрованість, що проявляється в активності цих учнів встановлювати та підтримувати соціальну і навчальну взаємодію з суб'єктами навчального процесу. Забезпечення соціальної інтегрованості є основою для опанування учнями змісту освіти, формування у них активної позиції у навчанні та набуття компетентності й життєвого досвіду.
4. На основі окресленої теоретичної моделі розроблено педагогічно-діагностичний інструментарій, спрямований на виявлення стану педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання. Застосування цього інструментарію дало змогу

виявити відсутність системної, цілеспрямованої педагогічної діяльності вчителів та їхніх асистентів щодо здійснення педагогічного супроводу; суттєву соціальну й навчальну ізолюваність молодших учнів зі зниженим слухом у навчальному колективі та їхню низьку соціальну активність у встановленні взаємин із суб'єктами процесу навчання; ігнорування соціокультурних, загальнонавчальних та соціоінтегровальних потреб таких учнів. Встановлено, що причини неефективності педагогічної діяльності полягають у необізнаності вчителів та асистентів щодо специфіки інклюзивного навчання учнів зі зниженим слухом та у відсутності фахової підтримки спеціалістами.

5. Науково-експериментальний пошук дав змогу визначити організаційно-педагогічні умови забезпечення ефективного педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом в закладах з інклюзивною формою навчання: фаховість вчителів й асистентів вчителів, специфічна організація навчального середовища, функціональна підтримка педагогів, організація педагогічної діяльності на основі міждисциплінарного підходу. Визначено, що педагогічний супровід молодших школярів в умовах інклюзивного навчання здійснюється нині неефективно, без урахування сучасних методологічних орієнтирів.
6. Обґрунтовано необхідність розроблення технології педагогічного супроводу, що спрямовувалася на забезпечення прийомів і засобів для ефективної організації педагогічної діяльності з урахуванням процесуальної складової теоретичної моделі педагогічного супроводу та його відповідної етапності. Практичному втіленню технології передувала відповідна фахова підготовка педагогів. Експериментально перевірено та підтверджено ефективність технології педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом, що дало змогу задовольнити потреби цих учнів і сприяло їхній соціонавчальній інтегрованості: знизився рівень соціальної ізолюваності учнів зі зниженим слухом з 42,31% до 15,38%, при $p \leq 0,05$; зросли показники

взаємодії із чуючими однокласниками з 7,69% до 26,92% ,при $p \leq 0,05$; знизився обсяг взаємодії із асистентом вчителя з 76,97% до 67,23%,при $p \leq 0,05$; зросли показники навчальної активності та ініціативності учнів зі зниженим слухом у навчанні з 4,48 до 15,58%, $p \leq 0,05$.

Перспективними напрямками подальших наукових студіювань у цьому контексті є розроблення науково-методичних підходів педагогічного супроводу інших категорій поліморфного контингенту інклюзивних закладів, у тому числі у віковій динаміці.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адамюк Н. Б. Лінгводидактична модель вивчення лексичних одиниць української жестової мови / Н. Б. Адамюк / Особлива дитина: навчання і виховання. – 2014. – №4. – С.48-56.
2. Андрущенко В. Умови та напрями інноваційного розвитку освіти / В. Андрущенко // Вища освіта України. – 2009. – № 3. – С. 5-14.
3. Анохина Т. В. Педагогическая поддержка как реальность современного образования / Т. В. Анохина // Новые ценности образования: забота – поддержка – консультирование. – 1996. – № 6. – С. 74–76.
4. Асистент учителя в інклюзивному класі: навчально-методичний посібник / Н. М. Дятленко, Н. З. Софій., О. В. Мартинчук, Ю. М. Найда, під заг. ред. М. Ф. Войцехівського. – К.: ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2015. – 172 с.
5. Базоев В. З., Паленный В. А. Человек из мира тишины. – М.: ИКЦ "Академкнига", 2002. – 815 с.
6. Барладим В. М. Педагогічні технології: аналіз та перспективи їх використання / В. М. Барладим // Інформаційні технології і засоби навчання. – № 5. – 2013. – С. 116–125.
7. Басова А. Г. Из опыта обучения глухих детей с подготовкой детского сада в 1-м классе школы для тугоухих / А. Г. Басова, Р. Н. Харкевич // Сборник статей по дефектологии. – М., 1960. – Вып. 8. – С. 59–66.
8. Бельтюков В. И. Различение на слух звуков речи нормально слышащими, тугоухими и глухонемыми детьми / В. И. Бельтюков, Л. В. Нейман // Доклады Акад. пед. наук РСФСР. – М., 1957. – № 4. – С. 157–160.
9. Беспалько В. П. О возможностях системного подхода в педагогике / Беспалько // Советская педагогика. – 1990. – № 7. – С. 59-60.

10. Бех І. Д. Законопростір сучасного виховного процесу / І.Д. Бех // Вища освіта України. – 2004. – № 1. – С.10-13
11. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу у педагогіці / І.Д. Бех // Виховання і культура. – №1-2. – 2009. – С. 17-18.
12. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе / М. Р. Битянова – М.: Генезис, 2002. – 298 с
13. Бібік Н. Компетентність і компетенції у результатах початкової освіти // Початкова школа. – № 9. – 2010. – С. 2-4.
14. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики: монографія / Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина та ін. ; під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: К.І.С., 2004. – 112 с.
15. Білозерська І. Реалізація компетентнісної парадигми у роботі з батьками дітей із порушеннями психофізичного розвитку / І. Білозерська // Дефектологія. – 2011. – № 3. – С. 14-17.
16. Блауберг И. В. Системный подход: предпосылки, проблемы, трудности / И. В. Блауберг, В. Н. Садовский, Э. Г. Юдин – М.: Знание, 1969. – 48 с.
17. Богданова Т. Г. Особенности межличностных отношений глухих старшеклассников / Т. Г. Богданова, Г. А. Антонова // Пути интенсификации изучения обучения и воспитания детей с недостатками слуха: Сборник научных трудов. – М., 1986.
18. Богданова Т. Г. Влияние внутрисемейных отношений на развитие личности глухих младших школьников / Т. Г. Богданова, Н. В. Мазурова // Дефектология. – 1998. – № 3.
19. Бондар В. І. Основні напрями та перспективи розвитку дефектологічної науки в Україні / В. І. Бондар // Дефектологія. – 1999. – № 3 – С. 2– 6.
20. Борщевська Л. В. Розвиток комунікативних здібностей у дітей з порушеннями слуху засобами рольової гри / Л. В. Борщевська // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у

- спеціальній школі : наук.-метод. зб. / за ред. В. І. Бондаря, В. В. Засенка. – К. : Наук. світ, 2002. – Вип. 4. – С. 73–78.
21. Боскис Р. М. Особенности речевого развития у детей при нарушении слухового анализатора / Р. М. Боскис // Известия Акад. пед. наук РСФСР-1953. – Вып. 48. – 200 с.
 22. Быкова Л. М. Развитие связной речи глухих учащихся начальных классов. – М., 1989.
 23. Вийтар Э. А. Исследование межличностных отношений и интерперсональной перцепции слабослышащих школьников / Э. А. Вийтар // Дефектология. – 1981. – № 4. – С.30-36.
 24. Вийтар Э. А. Особенности понимания дружеских отношений у слабослышащих школьников. Сб. науч. тр. / Исследование личности детей с нарушениями слуха. – М., 1985. – С.6-13.
 25. Власова Т. А. Некоторые проблемы сурдопедагогики / Т. А. Власова // Дефектология. –1985. – № 2. – С. 3–9.
 26. Власова Т. А. О влиянии нарушения слуха на развитие ребенка. К вопросу комплектования вспомогательных школ / Т. А. Власова. – М. : Изд. Акад. пед. наук РСФСР, 1954. – 132 с.
 27. Выготский Л. С. История развития высших психических функций / Л. С. Выготский // Собр. соч. : в 6 т. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 3. – С. 5–328.
 28. Выготский Л. С. Основы дефектологии / Л. С. Выготский // Собр. соч. : в 6 т. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 5. – 369 с.
 29. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. – М., 1982. – 519 с.
 30. Газман О. С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века / О. С. Газман // Классный руководитель. – 2000. – № 3. – С. 47-53.

31. Герасименко Ю. А. Особенности социальной приспособленности незлышащих учащихся в условиях школы интерната / Ю. А. Герасименко // Психологическое сопровождение личности в педагогическом процессе. Сб. научных трудов. Часть 1. – Курган, 2002. – С. 207-212.
32. Гилевич И. М. Если ребенок со сниженным слухом учится в массовой школе (В помощь педагогам массовой шк. с интегрир. обучением и родителям) / И. М. Гилевич, Л. Н. Тигранова // Дефектология. – 1995. – №3. – С. 39–46.
33. Глазунова С. С. Особливості психолого-педагогічного супроводу дітей дошкільного віку з кохлеарними імплантами : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Глазунова Світлана Станіславівна. – К., 2014. – 20 с.
34. Глоба О. П. Регіональне реабілітаційне середовище як фактор соціалізації дітей і молоді з обмеженими психофізичними можливостями : [монографія] / О. П. Глоба ; Луган. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. – Луганськ ; Краматорськ : ДДМА, 2011. – 347 с.
35. Глоба О. П. Програма корекційно спрямованого фізичного виховання дітей молодшого шкільного віку з порушеннями психофізичного розвитку / Інклюзивне навчання: організаційне, змістове та методичне забезпечення: навчально-методичний посібник [кол. авторів за заг. ред. С. П. Миронової]. – Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. – 236 с.
36. Глоба О. П. Організаційні аспекти профілактики захворювань та комплексного супроводу дітей з порушеннями функцій опорно-рухового апарату / Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – Педагогічні науки. – Луганськ: Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2014. – С. 42-45.

37. Гольдберг А. М. Вивчення глухих дітей у процесі навчання й виховання / А. М. Гольдберг. – К.: Рад. школа, 1972. – 66 с.
38. Гончаренко С. Методологічні особливості наукових поглядів на педагогічний процес / С. Гончаренко, В. Кушнір, Г. Кушнір // Шлях освіти. – 2008. – № 4(50) – С. 2-10.
39. Грозная Н. С. Включающее образование. История и зарубежный опыт. – 2006. – № 2. – С. 89-104.
40. Гудим І. М. Концептуальні підходи до організації психолого-педагогічного супроводу дітей раннього віку з глибокими порушеннями зору / І. М. Гудим // Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання. – 2013. – № 2. – С. 22-26.
41. Данілавічюте Е. А., Литовченко С. В. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник / За ред. А. А. Колупаєвої. – К.: Видавнича група «А.С.К.», 2012.
42. Дегтяренко Т. Концепція соціодинаміки корекційно-реабілітаційної діяльності / Т. Дегтяренко // Особлива дитина: навчання і виховання. – 2015. – № 2. – С. 11-21.
43. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: підручник / І. М. Дичківська. – 2-ге вид., доповн. – К. : Академвидав, 2012. – 352 с.
44. Діти з порушеннями слуху: крок за кроком від діагностики до інклюзії: посібник для фахівців та батьків / [авт.: Б. С. Мороз, В. П. Овсянник, О. М. Таранченко, О. Ф. Федоренко та ін.; за ред. : А. А. Колупаєвої, Б. С. Мороза]. – К. : О. Т. Ростунов, 2013. – 104 с.
45. Дмитрієва І. В. Корекційний вплив образотворчого мистецтва на інтелектуальний розвиток учнів допоміжної школи / І. В. Дмитрієва // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: Наук.-метод. зб. – 2001. – Вип. 2. – С. 43-45.

46. Днепров Э. Д. Российское образование в XIX – начале XX века. (в 2 т.). Политическая история российского образования. – М.: Мариос, 2011. – Т. 1. – 648 с.
47. Дробот О. А. Розвиток спілкування глухих дітей в умовах сім'ї / О. А. Дробот, О. І. Щуцька, Д. Р. Капелюх // Жестова мова й сучасність. – 2011. – Вип. 6. – С. 81–97.
48. Дьячков А. И. Воспитание и обучение глухонемых детей. Историко-педагогическое исследование / А. И. Дьячков. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1957. – 348 с.
49. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
50. Етимологічний словник української мови [у 7 томах]. – К. : Наукова думка, 1982. – Т.1. –530 с.
51. Єрмоменко О. А. Сутність педагогічного супроводу освітнього процесу / О. А. Єрмоменко // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. – 2012. – № 36. – С. 96-100.
52. Єфименко М. За принципом «Не зашкодь!» / М. Єфименко // Дошкільне виховання. – 1999. – №7
53. Жук В. В. Сучасні стратегії навчання дітей з порушеннями слуху / В. В. Жук // Дитина із сенсорними порушеннями: розвиток, навчання, виховання: зб. наук. праць / за ред. Колупаєвої А. А. – 2013. – Вип. 4. – С. 127-133.
54. Зайцева Г. Л. Современные научные подходы к образованию детей с недостатками слуха: основные идеи и перспективы // Дефектология. – 1995. – № 3. – С.59.
55. Закон України «Про внесення змін до деяких законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання» №1324 від 5 червня 2014 р. [Електронний ресурс]: Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/31601/

56. Замша А. В. Психологічні чинники успішності оволодіння мовою / А. В. Замша // Жестова мова й сучасність. – № 7. – 2012. – С. 5–18.
57. Засенко В. В. Спеціальна освіта: від рівних прав до рівних можливостей / Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні (Друге видання) / за заг. ред. В. Г. Кременя. – К.: Пед. думка, 2011. – С. 52-60.
58. Засенко В. В. Сучасна система освіти осіб з вадами слуху: стан, проблеми, перспективи / В. В. Засенко // Збірник матеріалів І Всеукраїнської конференції з історії навчання глухих в Україні. – К. : Українське товариство глухих, 2001. – 228 с. – С.43–50.
59. Засенко В. В. Сучасні проблеми сурдопедагогічної теорії і практики / В. В. Засенко // Питання оптимізації навчання і виховання осіб з вадами слуху : зб. наук. праць. – К. : ТОВ “Між нар. фін. Агенція”, 1998. – 144 с.
60. Засенко В. В. Науковий супровід навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку / В. В. Засенко // Дитина із сенсорними порушеннями: розвиток, навчання, виховання: Зб. наук. праць. – 2010. – Вип. 1. – С. 3-9.
61. Засенко В. В. Освіта осіб з особливостями психофізичного розвитку: виклики часу. Педагогічна і психологічна науки в Україні: зб.наук.праць в 5 т. – Т.2: Психологія, вікова фізіологія та дефектологія. – К.: Педагогічна думка, 2012. – С. 350-362.
62. Засенко Н. Ф. Педагогічні передумови підвищення освітнього рівня учнів з вадами слуху / Н. Ф. Засенко // Збірник матеріалів І Всеукраїнської конференції з історії навчання глухих в Україні. – К. : Українське товариство глухих, 2001. – С.57– 63.
63. Зборовська Н. А. Особливості соціальної ситуації розвитку та мовної компетентності учнів з порушеннями слуху / Н. А. Зборовська // Освіта

- осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. – 2014. – Вип. 6. – С. 60-66.
64. Зикеев А. Г. Изучение речевого развития слабослышащих учащихся на первоначальном этапе обучения / А. Г. Зикеев, К. Г. Коровин // Дефектология. – 1969. – № 3. – С. 30-36.
65. Зыкова М.А. Активизация речевого общения глухих школьников младших классов в совместной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2000. – 22 с.
66. Иваненко М. А. Педагогическое сопровождение социально-личностного развития ребенка в период детства : автореф. дис. ... канд. пед. наук / М. А. Иваненко. – Екатеринбург, 2005. – 22 с.
67. Интегрированное обучение детей с нарушением слуха. Методические рекомендации / [ред. Л.М. Шипицына, Л.П.Назарова]. – СПб.: Издательство "Детство-Пресс", 2001. – 63 с.
68. Індекс інклюзії: розвиток навчання та участі в життєдіяльності шкіл: посіб./ [Тоні Бут]; пер. з англ. – К.: ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2015. – 190 с.
69. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі: практ. посіб. / Тім Лорман, Джоан Деспелер, Девід Харві; пер. з англ. – К.: СПД-ФО Парашин І. С., 2010. – 296 с.
70. Інклюзивна школа: особливості організації та управління: Навчально-методичний посібник / Кол. авторів: Колупаєва А.А., Софій Н.З., Найда Ю.М. та ін. За заг. ред. Даніленко Л.І. – К.: 2007. – 128 с.
71. Казакова Е. И. Комплексное сопровождение развития учащихся в образовательном процессе (аналитические материалы) / Е. И. Казакова. – СПб., 1998. – 213 с.
72. Казакова Е. И. Толерантность – путь к развитию / Е. И. Казакова. – СПб.: Изд-во Юстас, 2007. – 24-36.

73. Калініна Т. С. Психологічний супровід учнів із ЗПР при переході від молодшої до середньої освітньої ланки / Т. С. Калініна // Науковий Часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія [зб. наукових праць]. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – №20. – С. 317-320.
74. Кобильченко В. В. Теоретико-методичні засади психологічного супроводу підлітків з глибокими порушеннями : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. психол. наук : спец. 19.00.08 „Спеціальна психологія” / В. В. Кобильченко – К., 2010. – 40 с.
75. Кобильченко В. В. Психологічний супровід дітей дошкільного віку з порушеннями зору: монографія / В. В. Кобильченко; Інститут спеціальної педагогіки НАПН України. – Полтава: ТОВ «Фірма «Техсервіс», 2015. – 205 с.
76. Коваль Л. В. Здобутки та перспективи інклюзивної освіти в Україні за результатами соціологічного дослідження / Л. В. Коваль, О. М. Рубан // Освіта осіб з особливими потребами: Шляхи розбудови: наук.-метод. зб.: Випуск 4. Частина 1. / за ред. В. В. Засенко, А. А. Колупаєвої – Київ, 2013. – С.193-204.
77. Колупаєва А. А. Спеціальна освіта в Україні та модернізація освітньої галузі / А. А. Колупаєва // Особлива дитина : навчання і виховання. – 2014. – № 3 (71). – 7 – 13.
78. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : Монографія / А. А. Колупаєва. – К.: САММІТ-книга, 2008. – 270 с.
79. Колупаєва А. А., Данілавічюте Е. А., Литовченко С. В. Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник. – К.: Видавнича група «А.С.К.», 2012. – 197 с.
80. Комаров К. В. Обучение слабослышащих детей грамоте : [учебн. пособие для студ. деф. фак. пед. ин-тов] / К. В. Комаров. – М. : Просвещение, 1983. – 103 с.

81. Комаров К. В. Особенности обучения слабослышащих детей / К. В. Комаров. – М. : Просвещение, 1985. – 87 с.
82. Коменський Я. А. Педагогічний спадок / Я. А. Коменський, Д. Локк, Ж. Ж. Руссо. – М.: Педагогіка, 1989. – 416 с.
83. Комплексна реабілітація дітей-інвалідів зі слуху на основі новітніх корекційно-педагогічних і технічних технологій / [Д. Заболотний, В. Овсяник, Б. Мороз, К. Луцько та ін.] ; за ред. В. І. Бондаря, В. В. Засенка // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі : наук.-метод. зб. – 2004. – Вип. 5. – С. 70–74.
84. Концепція жестової мови в Україні (проект) // Жестова мова й сучасність : зб. наук. праць / гол. ред. Засенко В. В. – К.: «Центродрук», 2009. – Вип. 4. – С. 5 – 31.
85. Концепція білінгвального навчання осіб з порушеннями слуху / С. В. Кульбіда, І. І. Чепчина, Н. Б. Адамюк, А. В. Замша, Н. А. Зборовська, Н. В. Іванюшева, О. М. Лещенко. – К.: УТОГ, 2011. – 53 с.
86. Коровин К. Г. Интенсификация процесса обучения слабослышащих детей как средство повышения его эффективности / К. Г. Коровин, К. В. Комаров // Повышение эффективности учебно-воспитательной работы в школе слабослышащих на начальном этапе обучения. – М., 1982. – С. 3–12.
87. Коровин К. Г. Методические основы формирования личности слабослышащего школьника в учебном процессе / К. Г. Коровин // Дефектология. – 2002. – №3. – С. 21–24.
88. Костенко Т. М. Базові аспекти психологічного супроводу дошкільників із порушеннями зору в умовах інклюзивного середовища / Т. М. Костенко // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: наук. метод. зб. – 2010. – Вип. 12. – С. 153-163.

89. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К., 1989. – С. 308.
90. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційний аспект. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2005. – 448 с.
91. Крылова Н. Б. Можно ли управлять педагогической поддержкой, а если можно, то как? / Н. Б. Крылова // Народное образование. – 2000. – № 3. – С. 32-41.
92. Крылова Н. Б. Очерки понимающей педагогики / Н. Б. Крылова, Е. А. Александрова. – М. : Народное образование, 2001. – 448 с.
93. Кузьміна С. Філософія освіти та виховання у Київській академічній традиції ХІХ – початку ХХ ст.: Монографія / Світлана Кузьміна. – Сімферополь: Н. Оріанда, 2010. – С. 129-185.
94. Кульбіда С. В. Теоретико-методичні засади використання жестової мови у навчанні нечуючих: монографія / С. В. Кульбіда. – К.: ТОВ «Поліпром», 2010. – 502 с.
95. Кульбіда С. В. Чинне законодавство України щодо забезпечення прав глухих як лінгвістичної меншини / С. В. Кульбіда / Особлива дитина: навчання і виховання. – 2014. – №4. – С. 39-47.
96. Ленів З. П. Арт-терапія в інклюзивній освіті / З. П. Ленів // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: Збірник наукових праць. – К.: МПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. – Вип. 11. – С. 96-98.
97. Ленів З. П. Модифікація та адаптація навчально-методичного забезпечення в процесі інклюзії: контекст міжнародного досвіду / Зоряна Ленів // Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі у світлі реалізації конвенції ООН про права інвалідів: Тези доповідей ХІV Міжнародної науково-

практичної конференції, 20-21 листопада 2014 р. – К.: Університет «Україна», 2014.

98. Ленів З. П. Моделювання педагогічних інновацій у процесі фахової підготовки корекційних і соціальних педагогів / Зоряна Ленів // Готовність педагогів до інноваційної діяльності в умовах безперервної післядипломної педагогічної освіти: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Рівне, 2011. – С.16-20.
99. Леонгард Э. И. Я не хочу молчать / Э. И. Леонгард, Е. Г. Самсонова, Е. А. Иванова. – М., 1990. –109 с.
100. Леонгард Э. И. Неслышащие дети в мире слышащих // Особый ребенок: исследования и опыт помощи / Под ред. А. А. Цыганок. – М., 1998.
101. Лебедева Л. С. Збірник тренувальних вправ з розвитку мовлення для підготовчого класу / Л. С. Лебедева. – К., 1988. – 37 с.
102. Липский И. А. Социально-педагогическая деятельность в учреждениях социальной сфере. – М.: Магистр, 2015. – 384 с.
103. Лист Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України «Щодо введення посади вихователя (асистента вчителя) у загальноосвітніх навчальних закладах з інклюзивним навчанням» від 28.09.2012 № 1/9-694 [Електронний ресурс]: Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/31601/
104. Листа Міністерства освіти і науки України № 1/9-539 від 08.08.2013 «Про організаційно-методичні засади забезпечення права на освіту дітей з особливими освітніми потребами» [Електронний ресурс]: Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/31601/
105. Литовченко С. В. Інклюзивне навчання дітей з особливими потребами: актуальні аспекти // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: наук.-метод. зб. / за ред. В.В. Засенка, А. А. Колупаєвої. – 2012. – Вип. 3, Частина 1.

106. Литовченко С. В. Науково-методичні засади навчання осіб з порушеннями слуху у вищих навчальних закладах: Монографія / Литовченко С. В. – К.: «ЛІТО», 2007. – 167 с.
107. Лодатко Є. О. Моделювання освітніх систем в контексті ціннісної орієнтації соціокультурного простору [текст] / Є. О. Лодатко // Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки. – 2007. – Вип. 112. – С. 32-40.
108. Луценко І. Організаційні та нормативно-правові аспекти діяльності різнопрофільних фахівців в інклюзивному навчальному закладі / І. Луценко // Особлива дитина: навчання та виховання. – 2015. – № 2 (74). – С. 35-44.
109. Луцько К. В. Активізація усного мовлення дітей з порушеннями слуху сурдотехнічними засобами / К. В. Луцько, Б. С. Мороз // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: наук.-метод. зб. / за ред. В. І. Бондаря, В. В. Засенка. – 2001. – Вип. 2. – С.146–150.
110. Луцько К. В. Методика розвитку усного мовлення у дітей з порушеннями слуху з використанням сурдотехнічних приладів: “Поліфонатора”, “Слухо-мовленнєвих тренажерів” (початковий етап) / К. В. Луцько, Б. С. Мороз. – К., 2001.
111. Ляхова І. Формування компетентності використання рухових дій у дітей зі зниженим слухом засобами фізичного виховання // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: наук.-метод. зб. / за ред. В. І. Бондаря, В. В. Засенка. – 2005. – Вип. 6. – С. 360–364.
112. Малина Л. О. Шляхи підвищення педагогічного впливу на розвиток зв’язного мовлення слабчуючих учнів на уроках літератури / Л. О. Малина // Збірник матеріалів I Всеукраїнської конференції з

- історії навчання глухих в Україні. – К. : Українське товариство глухих, 2001. – С.69–74.
113. Малофеев Н. Н. Западня Європа: еволюція отношения общества и государства к лицам с отклонениями в развитии / Н. Н. Малофеев. – М. : “Экзамен”, 2003. – 256 с.
114. Мартинчук О. В. Підготовка майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти / О. В. Мартинчук // Вісник психології і педагогіки : збірник наук. праць / Педагогічний інститут Київського університету імені Бориса Грінченка. – 2012. – Вип. 8. – 248 с.
115. Мартинчук О. В. Сутність поняття та зміст професійної компетентності фахівців у сфері інклюзивного навчання дітей з тяжкими порушеннями мовлення / О. В. Мартинчук // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – 2014. – Вип. 28. – С. 130-136.
116. Марчук Т. Ф. Проблеми інтегрованого навчання дітей з порушеннями слуху / Т. Ф. Марчук // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: наук.-метод. зб. / за ред. В. І. Бондаря, В. В. Засенка. – К.: Наук. світ, 2004. – Вип. 5. – С. 136-139.
117. Миронова С. П. Підготовка вчителів до корекційної роботи в системі освіти дітей з вадами інтелекту: монографія / С. П. Миронова. – Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2007. – 304 с.
118. Михайлова Н. Н. Педагогика поддержки: Учебно-методическое пособие / Н. Н. Михайлова, С.М. Юсфин. – М. : Мирос, 2002. – 208 с.
119. Михайлова О. Ю. Психологічні особливості морального виховання глухих і слабочуючих дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд . психол. наук: спец. 19.00.08 / О. Ю. Михайлова. – К., 2000. – 20 с.

120. Михеев В. И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике : – 3-е изд., стереотип. / В. И. Михеев. – М.: КомКнига, 2006. – 200 с.
121. Мороз Б. С. Кохлеарна імплантація / Б. С. Мороз // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: наук.-метод. зб. / за ред. В. І. Бондаря, В. В. Засенка. – 2005. – Вип. 6 – С. 384-389.
122. Мороз Б. С. Про психофізіологічні наслідки порушень слуху і спроби слухової реабілітації / Б. С. Мороз // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі. Сучасні технічні засоби реабілітації й навчання дітей з вадами слуху та мовлення : наук.-метод. зб. / за ред. Б. Мороза, К. Луцько. – 2002. – Вип. 3. – 152 с.
123. Морозова Н. Теория и практика в обучении слабослышащих / Н. Морозова // Дефектология. – 1970. – № 2. – С. 89–91.
124. Навстречу друг другу : пути интеграции (Специальное образование в массовых школах в России и Нидерландах) / Под ред. Л. М. Шипициной и К. ван Рейсверка. – СПб. : Институт специальной педагогики и психологии, 2004. – 132 с.
125. Назарина В. В. Дитина зі зниженим слухом в інтегрованому класі / В. В. Назарина // Дефектологія. – 2003. – № 4. – С.6 – 10.
126. Назарова Т. С. Педагогические технологии: новый этап эволюции? / Т. С. Назарова // Педагогика. – 1997. – №3.
127. Назарова Л. П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушениями слуха. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 288 с.
128. Нейман Л. В. Слуховая функция и ее соотношение с уровнем развития речи у тугоухих школьников / Л. В. Нейман // Учеб.-воспитат. работа в спец. школах. – 1955. – Вып. 2. – С. 49– 63.

129. Никитина М. И. Воспитание младших школьников с нарушением слуха. – М., 1996.
130. Никитина М. И. Перспективы развития образовательных и воспитательных систем в детских учреждениях // Инновационные подходы к обучению и воспитанию детей с нарушенным слухом. Межвузовский сборник научных трудов. – Петербург., 1997. – С. 3-9.
131. Нісімчук А. С. Сучасні педагогічні технології : навч. посіб. / А. С. Нісімчук [та ін]. – К. : Видавничий центр "Просвіта" : Пошуково-вид. агентство "Книга Пам'яті України", 2000. – 365 с
132. Обучение детей с проблемами в развитии в разных странах мира: Хрестоматия / Состав. Л.М. Шипицина. – СПб., 1997. – 256 с.
133. Огнев'юк В.О. Освіта міжпарадигмального періоду. – К.: Нова парадигма, 2005. – № 50. – С. 36-48.
134. Основи інклюзивної освіти. Навчально-методичний посібник / [І. О. Білозерська, Л. В. Будяк, З. П. Ленів, Ю. М. Найда, Г. В. Сак, О. М. Таранченко, за заг. ред. док. пед. наук, проф. Колупаєвої А. А.]. – К.: «А.С.К.», 2012. – 308 с.
135. Освіта, охорона здоров'я та соціальне забезпечення дітей з порушеннями психофізичного розвитку: проблеми та шляхи їх вирішення: матер. парлам. слухань у Верховній Раді України 4 черв. 2014 р. / Верховна Рада України, Комітет з питань науки і освіти Верховної Ради України ; упорядник Є. В. Красняков. – К. : Парлам. вид-во, 2015. – 272 с.
136. Основы педагогического мастерства: Учеб. пособие / Под ред. И. А. Зязюна. – М., 1989. – С. 10.
137. Пахомова Н. Модель інтеграції медико-психологічної та педагогічної складових професійної підготовки логопедів / Н. Пахомова // Особлива дитина: навчання і виховання. – 2015. – № 1. – С. 17-25.

138. Педагогічні технології інклюзивного навчання: навчально-методичний посібник / А. А. Колупаєва, О. М. Таранченко. – Тернопіль: Мандрівець, 2015 – 123 с. – (Серія «Інклюзивна освіта»).
139. Пехота О. М. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / [О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.]. – К. : А.С.К., 2002. – 255 с.
140. Полтавець В. І. Соціальна робота в Україні: перші кроки / В. І. Полтавець. – К.: КМ"Academia, 2000. – 236 с.
141. Практическое пособие для психологов, педагогов и родителей. – М.: «Издательство ГНОМиД», 2001. – 160 с.
142. Разумова О. Ю. Факторы оптимизации обучения слабослышащих учащихся в условиях образовательной интеграции : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.0. – СПб., 2005. –170 с.
143. Савченко О. О. Робота з розвитку слухового сприймання у системі спеціального навчання / О. О. Савченко // Збірник матеріалів І Всеукраїнської конференції з історії навчання глухих в Україні. – К.: Українське товариство глухих, 2001. – С.188–191.
144. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: підруч. [для студентів вищих навчальних закладів] / О. Я. Савченко. – К.: Грамота, 2012. – 504 с. – С. 348 – 349.
145. Сак Т. В. Психологічний супровід учнів із затримкою психічного розвитку в інклюзивному класі (діагностичний напрямок) / Т. В. Сак // Дефектологія. – 2009. – №1. – С. 16–20.
146. Сак Т. В. Технологія портфоліо в інклюзивному класі / Т. В. Сак // Дефектологія. – 2009. – № 1. – С. 16-19.
147. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : В 2 т. Т. 1 / Селевко Г. К. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.
148. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко. – М.,1998.

149. Синяк В. А. Индивидуальный и дифференцированный подход в обучении слабослышащих детей / В. А. Синяк // Седьмая научная сессия по дефектологии. – М., 1975. – С. 146–147.
150. Сисоєва С. О. Педагогічні технології: коротка характеристика сутнісних ознак / С. О. Сисоєва // Педагогічний процес: теорія та практика. – 2006. – № 2. – С. 127-131.
151. Скрипник Т. В. Стандарти психолого-педагогічної допомоги дітям з розладами аутичного спектра: навч.-метод. посіб. / Т. В. Скрипник. – К. : Педагогічна думка, 2013. – 56 с.
152. Скрипник Т. В. Шляхи підвищення компетентності педагогів в організації освітнього процесу для дітей з аутизмом / Т. В. Скрипник // Особлива дитина: навчання і виховання. – 2015. – № 3. – С. 49-57.
153. Словник української мови у 11 томах. – К.: Наукова думка, 1970-1980.
154. Соловьева Т.А. Обучение детей с нарушением слуха в массовой школе / Т. А. Соловьева // Дефектология. – 2005. – №5.
155. Софій Н. Забезпечення рівного доступу до якісної освіти для дітей з особливими освітніми потребами через створення умов для навчання у загальноосвітніх (дошкільних) закладах / Н. Софій // Післядиплом. освіта в Україні. – 2007. – № 2. – С. 75-78.
156. Софій Н. Інклюзивні ресурсні центри: канадський досвід та українські реалії / Н. Софій // Особлива дитина: навчання та виховання. – 2015. – № 1 (73). – С. 34-40.
157. Супрун М. О. Державна опіка над дітьми-сиротами з особливими потребами (кінець XIX – початок XX ст.) [Електронний ресурс] / М. О. Супрун, Д. М. Супрун // Юридична психологія та педагогіка. – 2009. – № 2. – С. 40-47.
158. Супрун М. О. Корекційне навчання учнів допоміжних закладів освіти: витоки, становлення та розвиток (друга половина XIX – перша

- половина XX ст.) : монографія / М. О. Супрун. – К. : Вид. ПАЛИВОДА А.В., 2005. – 328 с.
159. Таранченко О. Концепція розвитку системи освіти осіб з порушеннями слуху в Україні (проект) / О. Таранченко, О. Федоренко // Особлива дитина : навчання і виховання. – № 1(73). – 2015. – С. 26-33.
 160. Таранченко О. М. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка // Колупаєва А. А., Таранченко О. М. / Путівник для педагогів: навчально-методичний посібник. – К. : "АТОПО", 2010. – 96 с.
 161. 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.
 162. Таранченко О. М. Система спеціального навчання дітей зі зниженим слухом в Україні (історичний аспект): монографія / О. М. Таранченко. – К. : "ЛІТО", 2007. – 212 с.
 163. Таранченко О. М. Диференційоване викладання в інклюзивному класі: навчально-методичний посібник / Таранченко О. М., Найда Ю. М.; [за заг. ред. Колупаєвої А.А.]. – К. : "А.С.К.", 2012. – 124 с.
 164. Тарасевич Н. Классификация дефективных детей / Н. Тарасевич.– Харьков, Главсоцвос НКП, 1922. – 27 с.
 165. Трофимова В. И. Педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в младших классах общеобразовательной школы в процессе их взаимоотношений со сверстниками: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 2008. – 182 с.
 166. Федоренко О. Застосування проектної системи навчання з метою розвитку компетентностей учнів із порушенням слуху / О. Бічікова, О. Федоренко // Дефектологія. Особлива дитина : навчання і виховання. – 2013. – № 3. – С. 59–62.

167. Федоренко О. Особливості впровадження технології спільного викладання у процес навчання учнів із порушеннями слуху в різних типах освітніх закладів / О. Федоренко // Особлива дитина : навчання і виховання. – № 4(72). – 2014. – С. 75 – 80.
168. Федоренко О. Особливості педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання / О. Федоренко // Особлива дитина : навчання і виховання. – № 2(74). – 2015. – С. 79 – 85.
169. 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.
170. Федоренко О.Ф. Мультимедійний супровід у навчально-виховному процесі дітей з порушеннями слуху / О. Ф. Федоренко // Дитина із сенсорними порушеннями: розвиток, навчання, виховання: зб. наук. праць / за ред.: С. В. Литовченко, І. М. Гудим. – К.: О.Т. Ростунов, 2011. – Вип. 2. – С. 206-213.
171. Федоренко О. Ф. Сопровождение как психолого-педагогический феномен и объект инклюзивного образования / О. Ф. Федоренко // Педагогика және Психология Абай атындағы Қазақ Ұлттық Педагогикалық Университеті. – № 3 (16). – 2013. – С.7-14.
172. Фіцула М. М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. – К.: Видавничий центр "Академія", 2000. – 554 с.
173. Фомічова Л. І. Залежність інтелектуального розвитку від проекту навчання / Л. І. Фомічова // Питання оптимізації навчання і виховання осіб з вадами слуху: зб. наук. праць. – К. : ТОВ "Міжнар. фін. агенція", 1998. – 144 с.

174. Форостян О. І. Проблеми корекційної спрямованості фізичного виховання дітей із сенсорними порушеннями в українській дефектології : [монографія] / О. І. Форостян ; Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – О., 2010. – 439 с.
175. Хохліна О. П. Психолого-педагогічний супровід дітей шкільного віку з помірною та тяжкою розумовою відсталістю / О. П. Хохліна, Л. С. Вавіна, А. М. Висоцька та ін. – К.: ТОВ «Поліпром», 2006. – 156 с.
176. Цукерман И. В. Проблема социализации выпускников специальных школ для детей с нарушениями слуха // Дефектология. –1998. – № 1. – С. 42 – 46.
177. Чеботарьова О. В. Організаційно-педагогічні умови індивідуального навчання дітей з порушенням опорно-рухового апарату : автореф. дис ... канд.пед.наук: 13.00.03 / Олена Валентинівна Чеботарьова. – К., 2006. – 20 с.
178. Чепіль М. М. Педагогічні технології: навч.посіб / М. М. Чепіль, Н.З. Дудник. – К.: Академвидав, 2012. – 224 с.
179. Шевченко В. М. Виникнення і розвиток в Україні спеціальних шкіл для глухонімих у другій половині ХІХ – початку ХХ століття.: монографія. – К., 2010. – 300 с.
180. Шепеленко Н. В. Индивидуальная работа с детьми, имеющими нарушения слуха и подготовка их к обучению в общеобразовательной школе / Н. В. Шепеленко // Збірник матеріалів І Всеукраїнської конференції з історії навчання глухих в Україні. – К. : Українське товариство глухих, 2001. – С.195–198.
181. Шерел К. Політика підтримки інклюзії (Канадський досвід) / К. Шерел // Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання. – 2009. – № 2. – С. 4-6.
182. Шеремет М. К. Проблема готовності слабочуючих дітей до навчальної діяльності / М. К. Шеремет // Дидактичні та соціально-психологічні

- аспекти корекційної роботи у спеціальній школі : наук.-метод. зб. / за ред. В. І. Бондаря, В. В. Засенка. – 2002. – Вип. 4. – С. 295– 300.
183. Шеремет М. К. Особливості стану мовлення у дітей зі зниженим слухом шестирічного віку : науково-методичні рекомендації / [укл. М. К. Шеремет]. – К. : ІЗМН, 1997. – 56 с.
184. Шипицына Л. М. Социальная и педагогическая интеграция / Проблемы сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья. – СПб, 2001.
185. Школа для кожного: посібник / Упорядник : Байда Л. Ю. – К., 2015. – 60 с.
186. Шматко Н. Д. Для кого может быть эффективным интегрированное обучение / Н. Д. Шматко // Дефектология. – 1999. – № 1, 2.
187. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 1996. – 96 с.
188. Ярмаченко М. Д. Проблема компенсації глухоти / М. Д. Ярмаченко. – К. : Рад. шк., 1976. – 167 с.
189. Ярмаченко М. Д. Проблеми інтеграції глухих в суспільство / М. Д. Ярмаченко // Збірник матеріалів I Всеукраїнської конференції з історії навчання глухих в Україні. – К. : Українське товариство глухих, 2001. – С.63–66.
190. Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. and West, M. (2012). Developing equitable education systems. London: Routledge.
191. Ainscow, M., Booth, T., Dyson A. (2006). Inclusion and the standards agenda: Negotiating policy pressures in England. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4): 295-308.
192. Albrecht, K. (2006). *Social intelligence: The new science of success*. San Francisco: Jossey-Bass.
193. Antia S. D., Kreimeyer K. H. (2003). Peer interactions of deaf and hard-of-children with normal hearing. In Marschark M., Spencer P. E. (Eds.), *Oxford*

- handbook of deaf studies, language, and deaf education (pp. 164–176). New York, NY: Oxford University Press;
194. Antia S. D., Kreimeyer K. H. (2003). Peer interactions of deaf and hard-of-children with normal hearing. In Marschark M., Spencer P. E. (Eds.), Oxford handbook of deaf studies, language, and deaf education (pp. 164–176). New York, NY: Oxford University Press;
 195. Antia S. D., Stinson M. S., Gaustad M. G. (2002). Developing membership in the education of deaf and hard-of-hearing students in inclusive settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7, 214–229.
 196. Barbara C., Barbara K. (2004). Getting Out of Deficit: Pedagogies of reconnection, *Teaching Education*, 15, 293-310
 197. Bat-Chava Y., Deignan E. (2001). Peer relationships of children with cochlear implants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 6, 186–199;
 198. Bat-Chava Y., Martin D., Kosciw J. G. (2005). Longitudinal improvements in communication and socialization of deaf children with cochlear implants and hearing aids: Evidence from parental reports. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46, 1287–1296.
 199. 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.
 200. *Deaf children in America* / Ed. by F.N. Schildroth, M.A. Karchmer. San Diego (Cal.) College-Hill Press, 1986, pp. 261-262.
 201. Deppeler, J. Developing inclusive practices: Innovation through collaboration. *What works in inclusion*, 125-138.
 202. Deppeler, J.M., Taranto, A.M, Bench, J. (2004). Language and auditory processing changes following Fast ForWord. *Australian Academic Press* 26 (2), 94.

203. Forlin, C., Slee, R., Rouse, M., Garner, P., Rose, R. and Ashman, A. (2010). Education for inclusion: changing paradigms. Workshop presented to: Inclusive and Supportive Education Congress (ISEC): Promoting Diversity and Inclusive Practice, Queen's University, Belfast, 02 - 05 August 2010.
204. Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons in theory and practice*. New York: Basic Books.
205. Gifford-Smith ME, Brownell CA (2003). Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology* 41:235–284.
206. Goleman, D. (2006). *Social intelligence: The revolutionary new science of human relationships*. New York, New York: Bantam Dell.
207. Hemsley-Brown, J.V. and Sharp, C. (2004). The use of research to improve professional practice: a systematic review of the literature. *Oxford Review of Education*, 29, 4 pp. 449-470.
208. Hermans, D., Knoors, H., Ormel, E., & Verhoeven, L. (2008). The Relationship Between the Reading and Signing Skills of Deaf Children in Bilingual Education Programs. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13:4, 518-530.
209. Irvine, A., Lupart, J., Loreman, T., & McGhie-Richmond, D. (2010). Educational leadership to create authentic inclusive schools: The experiences of Pembina Hills principals. *Exceptionality Education International*, 20(2), 70-88.
210. Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1994) *Learning together and alone* (4th ed.), Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
211. Jordan, A., Schwartz, E., & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing general education elementary teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 535-542.
212. Kluwin T.N. (1999). Coteaching deaf and hearing students: Research on social integration. *American Annals of the Deaf* 144:339–344.

213. Kluwin T.N., Stinson M.S., Colarossi G.M. (2002). Social processes and outcomes of in-school contact between deaf and hearing peers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 7:200–213.
214. 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.
215. Kreimeyer K.H., Crooke P., Drye C., Egbert V., Klein B. (2000). Academic and social benefits of a co-enrollment model of inclusive education for deaf and hard-of-hearing children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 5:174–185.
216. Lewowicki, T. *Problemy kształcenia i pracy nauczycieli / Tadeusz Lewowicki. – Państwowy Instytut Badawczy, Warszawa – Radom, 2007. – 148 s. – S. 65 – 76.*
217. Loreman, T. (2013). Canadian pre-service teachers and exclusion: Views and origins. In P. Jones (Ed.). *Infusing insider perspectives into inclusive teacher learning: Potentials and challenges*. Abbingdon, UK: Routledge.
218. Loreman, T. (2014). Teacher education, professional development, and student diversity. In J. Andrews & J. Lupart (Eds.), *Understanding and addressing diversity in Canadian schools*. Toronto, Canada: Nelson. pp. 187-215.
219. Loreman, T., Sharma, U., & Forlin, C. (2013). Do pre-service teachers feel ready to teach in inclusive classrooms? A four-country study of teaching self-efficacy. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(1), 27-44.
220. Marschark, M., Margaret, H. (1996). Success and failure in learning to read: The special case (?) of deaf children. *Reading comprehension difficulties: Processes and intervention*, pp. 279-300

221. McCain K. G., Antia S. D. (2005). Academic and social status of hearing, deaf, and hard of hearing students participating in a co-enrolled classroom. *Communication Disorders Quarterly*, 27, 20–32.
222. McGhie-Richmond, D. & Winter, E. (2010). Considerations for effective collaborative practice: A reflection on the use of case studies in on-line teacher education learning spaces. In Pozzi, F. & Persico, D. (Eds.). *Techniques for fostering collaboration in online learning communities: Theoretical and practical perspectives*. Hershey, Pennsylvania: IGI Global.
223. McGhie-Richmond, D., Irvine, A., Loreman, T., Cizman, J., & Lupart, J. (2013). Teacher perspectives on inclusive education in rural Alberta, Canada. *Canadian Journal of Education*. 36(1). 195-239.
224. Most T. (2002). The use of repair strategies by children with and without hearing impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in School*, 33, 112–123.
225. Most T. (2007). Speech intelligibility, loneliness, and sense of coherence among deaf and hard-of-hearing children with normal hearing in individual inclusion and group inclusion. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12, 495–503.
226. Reifeld, H., Michalk, M. (Hrsg.) (2012). *Auf dem Weg zur Inklusion – Zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in den G20-Ländern – Konrad Adenauer Stiftung, Sankt Augustin; Berlin: Konrad Adenauer Stiftung*.
227. Rose, R., Forlin, C., Ashman, A., Garner, P., Rouse, M. and Slee, R. (2008) Reframing teacher education for inclusion. Panel Presentation presented to: *Teacher Education for Inclusion: Changing Paradigms and Innovative Approaches Conference*, Hong Kong, 29 November 2008.
228. Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices: An international validation. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12-21.

229. Stinson M.S., Antia S.D. (1999). Considerations in educating deaf and hard-of-hearing students in inclusive settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 4:163–175.
230. Thomas J. Lasley, Thomas J. Matczynski. *Strategies for Teaching in a Diverse Society: Instructional Models*. Thomas J. Lasley; Thomas J. Matczynski. Belmont, Calif. [u.a.] : Wadsworth Publ. Co., 1997.
231. The Development of Deaf Children. Academic Achievement and Social Processes sowie S. 14–22 im Bericht zur Nürnberger Bilingualismustagung von Ueding, E. (1999): *Bilingualer Unterricht*. In: *forum* 7, 13-32.
232. Walsh, J. (1992). Student, teacher, and parent preference for less restrictive special education models- cooperative teaching. *Case in Point*, 6 (2), 1-12.

ДОДАТКИ

Додаток А

**КІЛЬКІСТЬ ЗАКЛАДІВ І КЛАСІВ З ІНКЛЮЗИВНОЮ ФОРМОЮ НАВЧАННЯ
у 2012-2013 н.р. та 2013-2014 н.р. з урахуванням областей**

Область	Кількість закладів з інклюзивною формою навчання		Кількість інклюзивних класів	
	2012-2013 н/р (у %)	2013-2014 н/р (у %)	2012-2013 н/р	2013-2014 н/р
АР Крим	7,50	12,78	56	96
Вінницька	0,78	1,67	7	17
Волинська	0,27	7,32	8	76
Дніпропетровська	2,34	6,58	32	89
Донецька	0,86	2,10	18	32
Житомирська	1,64	5,29	15	57
Закарпатська	1,20	3,46	10	30
Запорізька	0,35	0,35	2	4
Івано-Франківська	0,28	0,57	4	6
Київська	3,59	13,24	51	187
Кіровоградська	0,96	3,64	7	30
Луганська	0,15	4,45	4	41
Львівська	1,25	2,14	33	59
Миколаївська	2,06	2,25	11	12
Одеська	0,22	2,64	2	49
Полтавська	5,61	7,53	81	100
Рівненська	5,08	8,20	34	52
Сумська	3,18	4,68	11	25
Тернопільська	0,48	3,69	4	35
Харківська	0,25	0,49	6	8
Херсонська	2,75	7,82	16	46
Хмельницька	2,66	4,06	54	111
Черкаська	3,32	3,80	34	37
Чернівецька	7,60	9,74	43	59
Чернігівська	0,83	3,34	5	24
м. Київ	1,98	3,70	40	63
м. Севастополь	3,08	3,08	2	2
Всього:	1,97	4,54	590	1347

**Статистичні дані щодо забезпечення асистентами вчителів
закладів освіти з інклюзивною формою навчання**

Область	Кількість класів з інклюзивним навчанням	Кількість асистентів вчителів	Один асистент на кількість класів	Посад асистентів за штатним розписом
АР Крим	96	29	3	29
Вінницька	17	13	1	13
Волинська	76	27	3	27
Дніпропетровська	89	67	1	67
Донецька	32	19	2	19
Житомирська	57	40	1	40
Закарпатська	30	30	1	30
Запорізька	4	2	2	2
Івано-Франківська	6	1	6	1
Київська	187	93	2	103
Кіровоградська	30	13	2	11
Луганська	41	40	1	40
Львівська	59	19	3	21,75
Миколаївська	12	10	1	8
Одеська	49	2	25	2
Полтавська	100	31	3	24,5
Рівненська	52	37	1	38
Сумська	25	8	3	8
Тернопільська	35	4	9	8
Харківська	8	2	4	1
Херсонська	46	19	2	28
Хмельницька	111	18	6	28
Черкаська	37	7	5	2
Чернівецька	59	25	2	25
Чернігівська	24	17	1	17
м. Київ	63	34	2	40
м. Севастополь	2	2	1	2
Всього:	1347	609	2	635,25

**Напрями і засоби забезпечення
особливих освітніх потреб молодших школярів зі зниженим слухом
в інклюзивних умовах навчання**

Особливі освітні потреби	Напрями забезпечення особливих освітніх потреб	Засоби забезпечення особливих освітніх потреб
Слухова	розвиток слухового сприймання і використання залишкового слуху в освітніх, пізнавальних та комунікативних ситуаціях;	вправи на формування слухової уваги й слухової пам'яті; слухового орієнтування в оточуючому середовищі; сприймання мовленнєвих і немовленнєвих звуків; диференціацію чи закріплення звуків і їх поєднань та ін.
Мовна і мовленнєва	розвиток слухо-зорового сприймання зверненого мовлення; розвиток різних форм комунікації	вправи на аналітико-синтетичні дії зі звуками і буквами; завдання на побудову монологічних і діалогічних висловлювань (усних і письмових); завдання на диференціацію і закріплення одиниць різних мовних рівнів (текст, речення, слово в його граматичному і лексичному значеннях); альтернативні варіанти комунікації («дерево повідомлень», «інформаційний квадрат» тощо) та ін.
Загально-навчальна	формування загальнонавчальних навичок і умінь: організація освітньої діяльності, самостійність, спостережливість, порівняння, узагальнення, перевірка, оцінювання, вміння переносити знання та способи діяльності в нову ситуацію тощо.	завдання на вміння спостерігати, аналізувати, порівнювати, узагальнювати інформацію, виділяти головне, робити висновки, проводити перевірку, самоперевірку та оцінювати результати власного навчання чи однолітків; альтернативні варіанти представлення результатів навчання та ін.
Соціо-інтегративна	формування здатності до співнавчання учнів з порушеннями слуху та без них; формування відповідальності за результати спільного навчання й індивідуального виконання частини групового завдання	використання групової форми організації навчальної діяльності учнів; заохочення до безпосередньої міжособистісної взаємодії учнів; підтримка турботи, уваги учнів зі зниженим слухом і без порушень слуху один до одного та ін.
Соціо-культурна	формування жestosомовної комунікативної компетентності; формування здатності до «переключення» між словесною та жестовою мовами; розвиток соціальної ідентичності учнів зі зниженим слухом з культурою глухих	використання у навчальному процесі двомовного навчального забезпечення; залучення у якості асистента педагогів, які володіють жестовою мовою; залучення спеціальних педагогів, які володіють жестовою мовою

ПРОТОКОЛ
аналізу ІПР молодших школярів зі зниженим слухом

ІПБ учня _____

Клас _____

Показники	Параметр
I. Слуховий паспорт учня	<input type="checkbox"/> є
	<input type="checkbox"/> немає
I.1. Тип порушення (однобічне/двобічне)	<input type="checkbox"/> є
	<input type="checkbox"/> немає
I.2. Вид порушення слуху (слабкочуючий / глухий)	<input type="checkbox"/> є
	<input type="checkbox"/> немає
I.3. Ступінь порушення слуху (I, II, III тощо)	<input type="checkbox"/> є
	<input type="checkbox"/> немає
I.4. Технології слухопротезування (СА/КІ)	<input type="checkbox"/> є
	<input type="checkbox"/> немає
I.5. Час виявлення порушення слуху у дитини	<input type="checkbox"/> є
	<input type="checkbox"/> немає
I.6. Час слухопротезування дитини	<input type="checkbox"/> є
	<input type="checkbox"/> немає
II. Особливості розвитку слухового сприймання усного мовлення учнів	<input type="checkbox"/> є
	<input type="checkbox"/> немає
II.1. Сприймає (розуміє) шепітне мовлення	<input type="checkbox"/> є
	<input type="checkbox"/> немає
II.2. Сприймає (розуміє) розмовне мовлення	<input type="checkbox"/> є
	<input type="checkbox"/> немає
III. Особливості мовленнєвого розвитку учнів	<input type="checkbox"/> є
	<input type="checkbox"/> немає
III.1. Особливості усного мовлення	<input type="checkbox"/> є
	<input type="checkbox"/> немає
III.2. Специфіка розвитку писемного мовлення	<input type="checkbox"/> є
	<input type="checkbox"/> немає
IV. Специфіка мовного розвитку учнів	<input type="checkbox"/> є
	<input type="checkbox"/> немає
IV.1. Особливості лексичного запасу учнів	<input type="checkbox"/> є
	<input type="checkbox"/> немає
IV.2. Володіння граматичними категоріями	<input type="checkbox"/> є
	<input type="checkbox"/> немає
V. Адаптації	<input type="checkbox"/> є
	<input type="checkbox"/> немає
V.1. навчального змісту	<input type="checkbox"/> є
	<input type="checkbox"/> немає
V.2. способу представлення навчального матеріалу	<input type="checkbox"/> є
	<input type="checkbox"/> немає
V.3. результатів.	<input type="checkbox"/> є
	<input type="checkbox"/> немає
VI. Корекційно-розвиткова діяльність з учнями	<input type="checkbox"/> є
	<input type="checkbox"/> немає
VI 1. під час уроку	<input type="checkbox"/> є
	<input type="checkbox"/> немає
VI.2. у позаурочний час	<input type="checkbox"/> є
	<input type="checkbox"/> немає

ПРОТОКОЛ аналізу поурочних планів

Клас _____ Навчальний предмет _____

Вчитель _____

Асистент _____

Загальна кількість учнів в класі _____

Кількість учнів зі зниженим слухом _____

Учні з особливими потребами без порушення слуху _____

Показник		Параметр
Тип планування		<input type="checkbox"/> загальний для класу
		<input type="checkbox"/> загальний для класу із вибіркоvim зазначенням особливостей організації навчальної діяльності УЗС
		<input type="checkbox"/> окремий план (окрема колонка) для організації навчальної діяльності УЗС на уроці
Види організації роботи учнів		<input type="checkbox"/> УЗС виконує завдання спільно з класом
		<input type="checkbox"/> УЗС виконує завдання у групі
		<input type="checkbox"/> УЗС індивідуально виконує завдання
Прилаштування процесу навчання до потреб УЗС	Візуалізація навчального змісту	<input type="checkbox"/> опорні матеріали (інформація у таблицях, малюнках)
		<input type="checkbox"/> комп'ютерні презентації уроків чи частин уроків
		<input type="checkbox"/> інтерактивно маніпуляційні матеріали (малюнки, таблиці в яких потрібно щось зробити)
		<input type="checkbox"/> інше (навчальні відеоролики, фільми)
	Адаптація	<input type="checkbox"/> навчального змісту
		<input type="checkbox"/> способу подачі навчального матеріалу
		<input type="checkbox"/> результатів
	Корекційно розвиткова робота	<input type="checkbox"/> немає
		<input type="checkbox"/> є
		<input type="checkbox"/> немає

АНКЕТА

Поставте позначку «V» в графі, яка характеризує Ваш зв'язок із закладом освіти:

педагог асистент педагога

вік: до 30 30-45 45-55 старше 55

освіта: вища спеціальна вища не спеціальна

педагогічний стаж: до 5 років; 5-10 років; 10-15 років; 15-20 років; 20 і більше

№	Питання	Так	Ні
1.	Чи маєте Ви спеціальну освіту (сурдопедагогічну) чи досвід роботи у спеціальному навчальному закладі для дітей глухих чи зі зниженим слухом?		
2.	Чи підвищували Ви кваліфікацію з питань інклюзивної форми навчання?		
3.	Чи підвищували Ви кваліфікацію з питань інклюзивної форми навчання учнів з порушеннями слуху?		
4.	Чи маєте Ви з ким проконсультуватись щодо питань організації процесу інклюзивного навчання учнів з порушеннями слуху?		
5.	Чи обізнані Ви щодо особливих освітніх потреб учнів з порушеннями слуху?		
6.	Чи ефективно здійснюється педагогічний супровід учнів з порушеннями слуху у вашому навчальному закладі?		
7.	Чи здійснюєте Ви адаптування та модифікування змісту, процесу й продукту навчання з урахуванням потреб учнів з порушеннями слуху?		
8.	Чи враховуєте Ви при організації процесу навчання з якої родини походить учень з порушеннями слуху (родини чуючих чи нечуючих)?		
9.	Чи знаєте Ви, як допомогти учням з порушеннями слуху освоїтися в навчальному колективі, потоваришувати з однокласниками, налагодити успішну взаємодію в навчально-виховному процесі		
10.	Чи враховуєте Ви при організації процесу навчання специфіку слухового сприймання учнів зі зниженим слухом?		
11.	Чи застосовуєте Ви під час навчання елементи корекційно-розвиткової роботи з учнями з порушеннями слуху, яка спрямована на опанування мовою та мовленнєвий розвиток?		
12.	Чи стимулюєте Ви школярів зі зниженим слухом до самоорганізації власної навчальної діяльності, навчальної ініціативи та активності?		
13.	Хто на Вашу думку відповідає за забезпечення особливих освітніх потреб учнів з порушеннями слуху у процесі навчання:		
	о вчитель		
	о асистент		
14.	Чи вважаєте Ви, що учень з порушеннями слуху потребує підтримки педагогів (асистента чи вчителя):		
	о постійно		
	о інколи, коли сам про це повідомляє		
15.	Чи вважаєте Ви, що учень з порушеннями слуху має в класі сидіти:		
	о сам за окремою партою		
	о за окремою партою разом з асистентом		
	о разом з чуючими учнями		
	о разом з нечуючими учнями		

КАРТА СПОСТЕРЕЖЕННЯ №1**за забезпеченням особливих освітніх потреб**

Клас _____ Навчальний предмет _____

Вчитель _____

Асистент _____

Загальна кількість учнів в класі _____

Кількість учнів зі зниженим слухом _____

Учні з особливими потребами без порушення слуху _____

Показник	Параметр	Вчитель	Асистент
підтримка сенсорних потреб	вправлення в розвитку слухового сприймання мовлення		
	вправлення в слуховому орієнтуванні в просторі щодо джерела звуку чи його характеристик		
	вправлення в слуховій увазі, слуховій пам'яті		
	не виявлено підтримуючого впливу на сенсорні потреби		
підтримка мовно-мовленнєвих потреб	вправлення в практичному оволодінні грамотним усним та письмовим мовленням (типові групи помилок для дітей зі зниженим слухом)		
	вправлення аналізувати явища усного та писемного мовлення		
	розширення чи уточнення лексичних уявлень та знань учнів		
	не виявлено підтримуючого впливу на мовно-мовленнєві потреби		
підтримка загально-навчальних потреб	організація навчальної діяльності, у тому числі щодо користування інформацією		
	вміння спостерігати, аналізувати, порівнювати, узагальнювати інформацію, виділяти головне, робити висновки		
	проводити перевірку, самоперевірку та оцінювати результати власного навчання чи однолітків		
	не виявлено підтримуючого впливу на загальнонавчальні потреби		
підтримка соціо-інтегративних потреб	залучення молодшого школяра зі зниженим слухом до групової чи колективної роботи з однолітками		
	підтримка формування соціальної поведінки з однолітками, у тому числі підтримка ініціативності, здатності приймати участь у колективних рішеннях		
	сприяння становленню навичок взаємної підтримки між учнями зі зниженим слухом і без порушень слуху, турботи, уваги один до одного		
	не виявлено підтримуючого впливу на соціоінтегративні потреби		

КАРТА СПОСТЕРЕЖЕННЯ №2
за особливостями соціонавчальної інтегрованості та реалізацією
педагогічного супроводу

Клас _____ Навчальний предмет _____

Вчитель _____

Асистент _____

Загальна кількість учнів в класі _____

Кількість учнів зі зниженим слухом _____

Учні з особливими потребами без порушення слуху _____

Характер взаємодії	Показники поведінки	Ініціатори	Акцептори			
			УЗС	УНС	Вчитель	Асистент
Звертання до іншого	Називає по імені, привертає увагу рухом (піднімає руку, стукає по парті, скакає да одягта ін..) чи окриком	Вчитель				
		Асистент				
Контроль поведінки, виконання певної діяльності	Висловлювання типу: «сядь(те)», «не заважай(те)», «пиши(ть)», «дивись(ться)..», « не те робиш (те)»; Дії типу: забрати предмет, що відволікає, доторком вказати на щось тощо	Вчитель				
		Асистент				
Оцінювання, перевірка виконання завдань	Переглядає зошит, задає запитання, коментує, схвалює чи критикує	Вчитель				
		Асистент				
Допомога при виконанні завдання	Вказує на щось, підказує, спрямовує, інструктує	Вчитель				
		Асистент				
Інструктування	Покрокові вказівки типу «спершу», «потім» та ін.	Вчитель				
		Асистент				
Спільне виконання завдання, діяльності	Відповідна почерговість дій;результат залежить від вкладу кожного(типу разом малюють один малюнок чи виконують завдання до тексту;по черзі озвучують, коментують чи доповнюють	Вчитель				
		Асистент				

продовження додатку Г.5

Стимулювання активності іншого	Похвала, додаткове завдання чи запитання, прохання	Вчитель				
		Асистент				
Медіація	Просить щось, передає, пропонує через іншого	Вчитель				
		Асистент				
Звертання до іншого	Називає по імені, привертає увагу рухом чи окриком	УЗС				
		УНС				
Потреба у підтримці	Рухом, дією, мімікою (типу: знизує плечима; осмикує когось; затуляє обличчя руками, кривляється) чи словом (висловлювання типу: «як це?; так чи ні? я не знаю; допомоги; скажи; покажи» тощо)	УЗС				
		УНС				
Потреба у медіаторі	Просить щось, передає, пропонує через іншого («скажи...; запитай...; а він знає, що не так треба...»)	УЗС				
		УНС				
Додаткове інформаційне орієнтування	Перепитує, уточнює, просить ще раз сказати чи пояснити	УЗС				
		УНС				
Спонування до дії, взаємодії	Пропозиції типу «давай разом; я буду з...; я сяду з...; ти хоче виконувати це зі мною; я з тобою...» тощо	УЗС				
		УНС				

ПРОГРАМА
Інтенсивного педагогічного навчання педагогів
«Педагогічний супровід молодших школярів зі зниженим слухом в
умовах інклюзивного навчання»

№ з/п	Теми	Кількість годин		
		Всього	Лекційні	Практичні
Модуль I. Інклюзивна форма навчання: міждисциплінарний підхід й функціональна підтримка педагогічної діяльності				
1.1.	Інклюзивна освіта як модель соціального устрою.	6	2	
1.2.	Організація освітнього середовища для школярів зі зниженим слухом. Співпраця педагогів як інструмент забезпечення соціонавчальної інтегрованості молодших школярів зі зниженим слухом в інклюзивних умовах навчання.		2	2
Модуль II. Технологія педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання				
1.1.	Оцінювання особливих освітніх потреб молодших школярів зі зниженим слухом.	12	2	2
1.2.	Планування комплексу педагогічних впливів для забезпечення особливих освітніх потреб молодших школярів зі зниженим слухом. Диференційоване і спільне викладання.		2	
1.3.	Реалізація педагогічного супроводу. Підтримка соціальної взаємодії в інклюзивних умовах навчання. Соціокультурна анімація. Використання ситуацій взаємонавчання й дозованої педагогічної підтримки.		2	2

1.4.	Коллективна та індивідуальна рефлексія навчальної діяльності. Оцінювання стану задоволеності особливих освітніх потреб молодших школярів зі зниженим слухом. Виявлення неефективних педагогічних впливів та внесення коректив у педагогічну діяльність.		2	
		18	12	6

БАЗОВІ СЦЕНАРІЇ ЗАНЯТЬ
З ІНТЕНСИВНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО НАВЧАННЯ ПЕДАГОГІВ
 (за програмою «Педагогічний супровід молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання»)

Модуль І. Інклюзивна форма навчання: міждисциплінарний підхід й функціональна підтримка педагогічної діяльності
ЗАНЯТТЯ 1.

Інклюзивна освіта як модель соціального устрою

Мета заняття – формування професійного світогляду і уявлення про сутність поширення інклюзивної освіти на основі аналізу вітчизняного і зарубіжного досвіду.

Хід заняття:

1. Вправа «Чим ми схожі?» (мета – показати та проаналізувати, що відчуває особа, яку не приймає соціум)
2. Мозковий штурм «Інклюзія – це...» (робота у групах з ватманами)
3. Обговорення результатів мозкового штурму
4. Лекція «Інклюзивна освіта як модель соціального устрою. Особливості організації інклюзивного навчання молодших школярів зі зниженим слухом»
5. Рефлексія. Яке з визначених понять інклюзії викликає у вас найбільший відгук? Чи є для вас тема інклюзії актуальною? Чи буде актуальною і надалі? Чому?

Література:

1. Інклюзивна школа: особливості організації та управління: Навчально-методичний посібник / Кол. авторів: Колупаєва А. А., Софій Н. З., Найда Ю. М. та ін. За заг. ред. Даніленко Л. І. – К.: 2007. – 128 с.
2. Коваль Л. В. Здобутки та перспективи інклюзивної освіти в Україні за результатами соціологічного дослідження / Л. В. Коваль, О. М. Рубан // Освіта осіб з особливими потребами: Шляхи розбудови: наук.-метод. зб.: Випуск 4. Частина 1. / за ред. В. В. Засенко, А. А. Колупаєвої. – Київ, 2013. – С.193-204.
3. Колупаєва А. А. Спеціальна освіта в Україні та модернізація освітньої галузі / А. А. Колупаєва // Особлива дитина : навчання і виховання. – 2014. – № 3 (71). – 7-13.
4. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи. Монографія / А. А. Колупаєва. – К.: САММІТ-книга, 2008. – 270 с.

5. Федоренко О. У пошуках оптимальних шляхів упровадження інклюзивного навчання дітей із порушеннями слуху / О. Федоренко // Дефектологія. Особлива дитина : навчання і виховання. – 2013. – № 2. – С. 41–44.

6. Обучение детей с проблемами в развитии в разных странах мира: Хрестоматия / Состав. Л. М. Шипицина. – СПб., 1997. – 256 с.

ЗАНЯТТЯ 2.

Організація освітнього середовища для школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання. Універсальний дизайн та додаткові пристосування для доступності

Мета заняття – формування уявлень про особливості організації, нормативно-правове, технічне, ресурсне забезпечення процесу навчання учнів зі зниженим слухом в закладах з інклюзивною формою навчання, сутність проблеми і перспективи педагогічної діяльності у цьому контексті.

Хід заняття:

1. Вправа «Спільний ритм» (мета – показати та проаналізувати особливості педагогічної діяльності у певній ситуації)
2. Мозковий штурм «Супровід – це...» (робота у групах з ватманами)
3. Обговорення результатів мозкового штурму
4. Лекція «Педагогічний супровід молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання. Універсальний дизайн та додаткові пристосування для доступності»
5. Вправа «Емблема педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом»
6. Рефлексія. Яка з визначених емблем викликає у вас найбільший відгук? Чи є для вас тема педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом актуальною? Чи буде актуальною і надалі? Чому?

Література:

1. Асистент учителя в інклюзивному класі: навчально-методичний посібник / Н. М. Дятленко, Н. З. Софій., О. В. Мартинчук, Ю. М. Найда, під заг. ред. М. Ф. Войцехівського. – К.: ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2015. – 172 с.
2. Діти з порушеннями слуху: крок за кроком від діагностики до інклюзії: посібник для фахівців та батьків / [авт.: Б. С. Мороз, В. П. Овсянник, О. М. Таранченко, О. Ф. Федоренко та ін.; за ред. : А. А. Колупаєвої, Б. С. Мороза]. – К. : О. Т. Ростунов, 2013. – 104 с.

3. Федоренко О. Ф. Сопровождение как психолого-педагогический феномен и объект инклюзивного образования / О. Ф. Федоренко // Педагогика және Психология Абай атындағы Қазақ Ұлттық Педагогикалық Университеті. – № 3 (16). – 2013.
4. Федоренко О. 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.
5. Шерел К. Політика підтримки інклюзії (Канадський досвід) / К. Шерел // Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання. – 2009. – № 2. – С. 4-6.
6. Електронний ресурс: Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/31601/

ЗАНЯТТЯ 3.

Співпраця педагогів як інструмент забезпечення соціонавчальної інтегрованості молодших школярів зі зниженим слухом в інклюзивних умовах навчання (семінар-тренінг) ПРОГРАМА СЕМІНАРУ - ТРЕНІНГУ

Мета:

- змінити погляди на проблему навчання школярів з порушеннями слуху
- виявити перешкоди, що є на шляху співпраці педагогів загальноосвітніх закладів з інклюзивною та спеціальною формами навчання
- вчитися долати стереотипи та бар'єри, що обмежують співпрацю педагогів різних закладів

Завдання:

- створити позитивний емоційний фон учасників семінару-тренінгу
- формувати партнерську позицію під час діяльності, спілкування
- формувати навички співпраці в одному навчальному просторі
- набути нових професійних навичок та умінь

Очікувані результати:

- розуміння особливостей інклюзивної і спеціальної форми навчання
- усвідомлення пріоритету нової методичної культури педагогів в умовах інклюзивного навчання
- усвідомлення учасниками власного педагогічного потенціалу та способів його реалізації в інклюзивних умовах

- сформованість уміння добирати необхідні варіанти співпраці для організації освітнього середовища для школярів з порушеннями слуху в умовах інклюзивного навчання
- пробудження, розвиток, розкриття педагогічних ресурсів для співпраці як інструмент забезпечення якісної освіти школярів з порушеннями слуху в інклюзивних умовах

Учасники:

- педагогів загальноосвітніх закладів з інклюзивною та спеціальною формами навчання, які працюють зі школярами з порушеннями слуху

Хід семінару-тренінгу

Вступне слово тренера (3-5 хв.)

Знайомство з групою (10хв.)

Вправа «Куля знайомства»

Мета: допомогти познайомитися всім учасникам між собою, створити умови для ефективної співпраці.

Обладнання: бейджі; маркери; надута кулька.

Тренер пропонує учасникам тренінгу взяти бейджі й написати на них маркерами власне ім'я та подумати над двома власними якостями - одна, яка йому допомагає в спілкуванні, й інше, яка заважає. Потім усі учасники прикріплюють бейджі до одягу. Тренер бере кульку, називає своє ім'я і дві. Далі передає кулю учасникам. Всі по черзі представляються і називають свої якості.

Правила (5-10 хв.)

Мета: зняти напругу, насторогу, критику; упорядкувати процедуру тренінгу.

Обладнання: ватман, маркери, скотч.

Тренер пропонує правила для групи. Кожен учасник має змогу висловити свою думку щодо правил для тренінгу. Після того як певне правило озвучено, тренер пропонує групі його прийняти.

Правила тренера:

- правило позитивного зворотного зв'язку.
- правило зауваження через позитив, в конструктивній формі
- правило «тут і тепер»
- ...правила учасників....

Вправа «Павутина» (15хв.)

Мета: зняти емоційну напругу, формувати партнерську позицію під час діяльності.

Обладнання: набір кольорових резинок чи мотузок (по 1м.50 см. кожна) та кольорових півкіл у мішечку.

Учасники розбиваються на пари: по черзі дістають півкола з мішечка і шукають собі пару відповідного кольору.

За відведений час пари мають заплутатися, а потім за той же час розплутатися. При цьому їм не дозволяється спілкуватися один з одним. Завдання повторється знову, але під час розплутування учасники вже можуть спілкуватися між собою.

Тренер пропонує учасникам поділитися думками: «Що було важче, заплутатись чи розплутатись? Чи впливає на цей процес обмеження щодо спілкування?»

Вправа «Особистий досвід» (15 хв).

Мета: дати можливість відчувати проблему та її розуміння учасниками групи.

Під час заняття учасники пригадують випадки, коли вони стикалися з проблемою обмежених можливостей щодо спілкування у педагогічній діяльності; діляться досвідом зі своїми колегами, висловлюють міркуваннями щодо впливу цього досвіду на їхню поведінку та педагогічну діяльність.

Міні –лекція (25 хв.)

Мета: ознайомити учасників з особливостями інклюзивної і спеціальної форми навчання; формувати усвідомлення пріоритету нової методичної культури педагогів в умовах інклюзивного навчання.

Обладнання: мультимедійна дошка чи проектор.

Тренер розкриває зміст ключових фраз, що виведені на екрані:

- розвиток інклюзивної форми навчання зумовлює необхідність тісної професійної співпраці педагогічних, медичних, соціальних працівників в інтересах конкретної дитини;
- відчинити двері класу для інших педагогів - означає зробити важливий крок, що вимагає глибокого усвідомлення цінностей своєї професії, а відтак, готовності до інновацій, бажання змінюватися самому для успішності всіх своїх учнів.

Вправа «На місці іншого» (15 хв.)

Мета: на власному досвіді оцінити особливі потреби та відчуття дітей з порушеннями слуху (звичайно, вони не зможуть отримати уявлення про

весь комплекс труднощів і проблем, з якими стикаються такі діти, проте краще розумітимуть їхні відчуття під час виконання різних завдань).

Обладнання: біруши, набори конструкторів для будівництва, інструкції.

Тренер розподіляє учасників на групи. У кожній групі визначають ведучого, який отримує письмові інструкції щодо практичного завдання групи. Кільком учасникам групи пропонується вдягти біруши. По закінченню завдання вони розповідають про свої відчуття і співпрацю з іншими учасниками, намагаються оцінити відчуття й потреби дітей з порушеннями слуху.

Тренер спонукає учасників до обговорення кількох питань, наприклад, як почувається під час колективної діяльності людина з порушеннями слуху? як почувається людина, коли працює разом із кимось, хто неспроможний діяти настільки ж продуктивно, як вона сама? та інші.

Завдання «Рекомендації» (15 хв.)

Мета: розкрити практичний потенціал учасників тренінгу; формувати вміння генерувати спільні ідеї.

Обладнання: ватмани, мішечок з маркерами кількох кольорів (кількість маркерів відповідає кількості учасників).

Тренер просить кожного учасника дістати з мішечка маркер, а потім згрупуватися відповідно до кольорів маркерів (має бути 3-4 групи).

Акцентує увагу на тому, що порушення слуху можуть не давати змогу дітям брати активну й успішну участь у деяких видах навчальної діяльності. Наслідком цього може стати відчуженість, дратівливість, агресія, нехтування з боку інших дітей. Тренер пропонує кожній групі розробити рекомендації для педагогів, які працюють з такими дітьми в інклюзивних умовах.

Вправа «Галерея напрацювань» (10 хв.)

Мета: вчити долати стереотипи та бар'єри, що обмежують співпрацю педагогів різних закладів.

Обладнання: ватмани з рекомендаціями, скотч, стікери.

Тренер пропонує групам представити свої напрацювання (рекомендації) у настінній галереї. Учасникам пропонується ознайомитися з рекомендаціями кожної групи та стікерами відмітити позиції, про які б вони хотіли дізнатися ширше, запозичити собі, використати у педагогічній діяльності тощо.

Вправа «Підсумки» (5 хв.)

Мета: підбити підсумки семінару-тренінгу; надати змогу учасникам висловити власні думки щодо змісту та організації роботи.

Обладнання: аркуші А4; ручки.

Тренер пропонує учасникам розграфити аркуш на 4 частини, пронумерувати їх і відзначити:

- 1- сподобалось під час тренінгу...
- 2- хотів би щоб наступного разу...
- 3- мені не вистачило...
- 4- мені не зрозуміло...

Відповіді не коментують. Можливі уточнювальні запитання тренера та інших учасників групи. Тренер дякує учасникам за плідну співпрацю, бажає успіхів у подальшій професійній співпраці на педагогічній ниві.

МОДУЛЬ II. ТЕХНОЛОГІЯ ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗІ ЗНИЖЕНИМ СЛУХОМ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

ЗАНЯТТЯ 4.

Оцінювання особливих освітніх потреб молодших школярів зі зниженим слухом

Мета заняття – формування уявлення про основні особливі освітні потреби молодших школярів зі зниженим слухом, чинники, що їх зумовлюють, та напрями і засоби забезпечення в умовах інклюзивного навчання.

Хід заняття:

1. Вправа «Дитина з порушеннями слуху у моєму класі» (мета – визначити та проаналізувати переживання педагогів стосовно навчання молодших учнів зі зниженим слухом)
2. Лекція «Особливості психофізичного розвитку та особливі освітні потреби молодших школярів зі зниженим слухом»
4. Перегляд і обговорення відеоролика «Дитина з порушеннями слуху: на що потрібно звернути увагу педагогам»
5. Рефлексія. Яка з визначених ООП молодших школярів зі зниженим слухом викликають у вас найбільший відгук? Чи є для вас тема ООП молодших школярів зі зниженим слухом актуальною? Чи буде актуальною і надалі? Чому?

Література:

1. Богданова Т. Г. Влияние внутрисемейных отношений на развитие личности глухих младших школьников / Т. Г. Богданова, Н. В. Мазурова // Дефектология. – 1998. – № 3.

2. Гилевич И. М. Если ребенок со сниженным слухом учится в массовой школе (В помощь педагогам массовой шк. с интегрир. обучением и родителям) / И. М. Гилевич, Л. Н. Тигранова // Дефектология. – 1995. – №3. – С. 39–46.
3. Индекс інклюзії: розвиток навчання та участі в життєдіяльності шкіл: посіб. / [Тоні Бут]; пер. з англ. – К.: ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2015. – 190 с.
4. Колупаєва А. А., Данілавічюте Е. А., Литовченко С. В. Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник. – К.: Видавнича група «А.С.К.», 2012. – 197 с.
5. Комаров К. В. Особенности обучения слабослышащих детей / К. В. Комаров. – М.: Просвещение, 1985. – 87 с.
6. Интегрированное обучение детей с нарушением слуха. Методические рекомендации / [ред. Л. М. Шипицына, Л. П. Назарова]. – СПб.: Издательство "Детство-Пресс", 2001. – 63 с.

ЗАНЯТТЯ 5.

Оцінювання особливих освітніх потреб молодших школярів зі зниженим слухом

Мета заняття – формування умінь і практичних навичок визначати ООП молодших школярів зі зниженим слухом та оптимально оцінювати особливості педагогічного супроводу у навчальних закладах з інклюзивною формою навчання відповідно до виявлених потреб.

Кейс

Опис проблемної ситуації (власне сам кейс): «Іван – учень 2-го класу. Має зниження слуху, імплантований системою КІ. З першого класу навчається разом з чуючими однолітками. Його вчителька – Марія Іванівна, добра і щира людина, співчуває хлопчикові і його родині. Вона завжди по кілька разів голосно повторює для Івана, коли діти пишуть під диктовку; на перервах не відпускає від себе; сварить дітей, коли вони ображають хлопчика. Вона великий ентузіаст своєї справи, але, на жаль, мало цікавиться особливостями навчання дітей з ООП, у тому числі й зі зниженим слухом в інклюзивних закладах. Втім, їй доводиться долати чимало труднощів у педагогічній діяльності, навчаючи Івана. Але вчителька активно долучає батьків хлопчика у процес навчання, приміром саме вони визначили основні позиції у ІПР Івана (демонстрація ІПР). З наступного року до класу прийде ще один учень з порушеннями слуху, а також директор пообіцяв їй у поміч асистента. Марія Іванівна з

нетерпінням чекає наступного року, бо знає, що асистент значно полегшить її педагогічну працю... »

Перелік питань, на які треба відповісти, та завдань, які необхідно виконати при роботі з кейсом: сутність педагогічної діяльності стосовно школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання; фаховість вчителя; соціальна і навчальна інтегрованість учня; проблеми та перспективи їх вирішення; робота з протоколом аналізу ІПР молодших школярів зі зниженим слухом.

Додатки: заповнені індивідуальні програми розвитку молодших школярів зі зниженим слухом; протоколи аналізу ІПР молодших школярів зі зниженим слухом.

ЗАНЯТТЯ 6.

Планування комплексу педагогічних впливів для забезпечення особливих освітніх потреб молодших школярів зі зниженим слухом.

Диференціоване і спільне викладання

Мета заняття – формування уявлення щодо планування, проектування й моделювання комплексу педагогічних впливів, у тому числі диференціації змісту навчального матеріалу, способів його подачі й результатів діяльності учнів з урахуванням виявлених особливих освітніх потреб, індивідуальних способів опрацювання навчального матеріалу, й, власне організації викладання.

Хід заняття:

1. Вправа «Кошик» (мета – визначити та проаналізувати уявлення педагогів стосовно шляхів забезпечення ООП учнів зі зниженим)
2. Лекція «Планування комплексу педагогічних впливів для забезпечення особливих освітніх потреб молодших школярів зі зниженим слухом. Диференціоване і спільне викладання»
4. Перегляд і обговорення відеоролика «Спільне викладання в умовах інклюзивного навчання»
5. Рефлексія. Яка з визначених педагогічних впливів для забезпечення особливих освітніх потреб молодших школярів зі зниженим слухом викликають у вас найбільший відгук? Чи є для вас тема забезпечення ООП молодших школярів зі зниженим слухом актуальною? Чи буде актуальною і надалі? Чому?

Література:

1. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі: практ. посіб. / Тім Лорман, Джоан Деппелер, Девід Харві; пер. з англ. – К.: СПД-ФО Парашин І. С., 2010. – 296 с.

2. Комаров К. В. Обучение слабослышащих детей грамоте : [учебн. пособие для студ. деф. фак. пед. ин-тов] / К. В. Комаров. – М. : Просвещение, 1983. –103 с.
3. Коровин К. Г. Методические основы формирования личности слабослышащего школьника в учебном процессе / К. Г. Коровин // Дефектология. – 2002. – №3. – С. 21–24.
4. Крылова Н. Б. Можно ли управлять педагогической поддержкой, а если можно, то как? / Н. Б. Крылова // Народное образование. – 2000. – № 3. – С. 32-41.
5. Ленів З. П. Арт-терапія в інклюзивній освіті / З. П. Ленів // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: Збірник наукових праць. – К.: МПУ імені М.П. Драгоманова, 2008. – Вип. 11. – С. 96-98.
6. Ленів З. П. Інноваційні арттерапевтичні технології інклюзії осіб з особливими освітніми потребами. Українсько-Канадський досвіт / Зоряна Ленів // Діаспора як чинник утвердження держави Україна у міжнародній спільноті: матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції. – Львів: «Львівська політехніка». – 2008. – С. 247-249.
7. Леонгард Э. И. Неслышащие дети в мире слышащих // Особый ребенок: исследования и опыт помощи / Под ред. А.А. Цыганок. – М., 1998.
8. Лебедева Л. С. Збірник тренувальних вправ з розвитку мовлення для підготовчого класу / Л. С. Лебедева.– К., 1988. – 37 с.
9. Сак Т. В. Технологія портфоліо в інклюзивному класі / Т. В. Сак // Дефектологія. – 2009. – № 1. – С. 16-19.
10. Соловьева Т. А. Обучение детей с нарушением слуха в массовой школе // Т. А. Соловьева // Дефектология. – 2005. – №5.
11. Таранченко О. М. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка // Колупаєва А. А., Таранченко О. М. / Путівник для педагогів: навчально-методичний посібник. – К. : "АТОПО", 2010. – 96 с.
12. Таранченко О. М. Диференційоване викладання в інклюзивному класі: навчально-методичний посібник / Таранченко О. М., Найда Ю. М.; [за заг. ред. Колупаєвої А. А.]. – К. : "А.С.К.", 2012. – 124 с.
13. Федоренко О. Особливості впровадження технології спільного викладання у процес навчання учнів із порушеннями слуху в різних типах освітніх закладів / О. Федоренко // Особлива дитина : навчання і виховання. – № 4(72). – 2014. – С. 75 – 80.

14. Федоренко О. Ф. Парактика інклюзивного навчання учнів із порушеннями слуху / О. Ф. Федоренко / Заступник директора школи. – 2014. – № 10. – С. 52–61.

15. Федоренко О. Ф. Забезпечуємо якісну освіту учнів із порушеннями слуху в інклюзивних умовах / О. Ф. Федоренко / Заступник директора школи. – 2015. – № 9. – С. 17–21.

ЗАНЯТТЯ 7.

Реалізація педагогічного супроводу. Використання ситуацій взаємонавчання й дозованої педагогічної підтримки

Мета заняття – формування умінь і практичних навичок ефективного втілення комплексу педагогічних впливів для задоволення особливих освітніх потреб молодших школярів зі зниженим слухом у навчальних закладах з інклюзивною формою навчання.

Кейс

Опис проблемної ситуації (власне сам кейс): «Наталка має зниження слуху, але батьки вирішили, що дівчинка буде навчатися разом з чуучими однолітками. Вчителька, Віра Петрівна, характеризує дівчинку так: «Наталка дуже активна і непосидюча, увесь час на уроках крутиться, постійно щось перепитує. Я посадила її на першу парту. Щоб їй ніхто не заважав і не відволікав – дівчинка сидить сама. Також завжди планую для неї окремі завдання. Примірок, Наталка ніколи не пише під диктовку – вона списує тексти; Наталка читає вголос для мене, а я виправляю її помилки; часто використовує відео під час уроків, завжди запитує, чи їй усе зрозуміло. Вона завжди каже «Так», а відповідь на питання дати не може. А ще в неї дуже дорогі слухові апарати! Вона сесь час у полі мого зору, щою їй ніхто не штовхнув чри що. Вона навіть на фізичній культурі на лаві сидить і на прогулянку зі мною за руку ходить. Що буде в старших класах? Не знаю...».

Перелік питань, на які треба відповісти, та завдань, які необхідно виконати при роботі з кейсом: питання доступності в освіті школярів з порушеннями слуху; стратегії, що підтримують доступність освіти в інклюзивних умовах навчання; розумні пристосування: сутність педагогічної підтримки і допомоги, використання ситуацій взаємонавчання й дозованої педагогічної підтримки, диференційоване і спільне викладання.

Додатки: поурочні плани педагогів, що навчають молодших школярів зі зниженим слухом; протоколи аналізу ПП; схеми адаптацій та модифікацій, моделі спільного викладання.

ЗАНЯТТЯ 8.

Підтримка соціальної взаємодії в умовах інклюзивного навчання.

Соціокультурна анімація

Мета заняття – формування уявлення щодо планування, проектування й моделювання комплексу педагогічних впливів для підтримки соціальної взаємодії школярів в умовах інклюзивного навчання.

Хід заняття:

1. Вправа «Вчинок у класі» (мета – визначити та проаналізувати позитивні й негативні вчинки учнів, які трапилися в інклюзивних класах за останній місяць. Визначити, які з них є «плюсами», а які «дельтами»)
2. Лекція «Соціокультурна анімація як засіб підвищення рівня соціального виховання та взаємодії школярів в умовах інклюзивного навчання»
4. Практична вправа «Розроблення і режисировання анімаційних сюжетів під час навчання» (на прикладі відео-сюжету «Пригода Еллі і Герди»)
5. Рефлексія. Чи є для вас актуальною тема підтримки соціальної взаємодії школярів в умовах інклюзивного навчання? Чи зацікавила вас соціокультурна анімація? Чи буде актуальним застосування соціокультурної анімації у вашій педагогічній праці і надалі?

Летература:

1. Ленів З. П. Арт-терапія в інклюзивній освіті / Зоряна Ленів // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: Збірник наукових праць. – К.: МПУ імені М.П. Драгоманова, 2008. – Вип. 11. – С. 96-98.
2. Основи інклюзивної освіти. Навчально-методичний посібник / [І. О. Білозерська, Л. В. Будяк, З. П. Ленів, Ю. М. Найда, Т. В. Сак, О. М. Таранченко, за заг. ред. док. пед. наук, проф. Колупаєвої А. А.]. – К.: «А.С.К.», 2012. – 308 с.
3. Тарасов Л.В. Соціально-культурна анімація: принципи, завдання, зміст // Вісник психосоціальної і корекційно-реабілітаційної роботи. – 2003. – №2 – С.59 – 66.
4. Таранченко О. М., Найда Ю. М. Врахування відмінностей розвитку та навчальної діяльності дітей з особливостями психофізичного розвитку в процесі навчання. / Інклюзивна школа: особливості організації та

управління: Навчально – методичний посібник / Кол.: авторів: Колупаєва А. А., Найда Ю. М., Софій Н. З. та ін. За заг. ред. Даниленко Л. І. – К., 2007. – 128 с.

5. Ярошенко Н. Н. Социально-культурная анимация: Уч. пособие. – Изд. 2-е. – М., 2005. – 126 с.

ЗАНЯТТЯ 9.

Оцінювання задоволеності особливих освітніх потреб молодших школярів зі зниженим слухом. Виявлення неефективних педагогічних впливів та внесення коректив у педагогічну діяльність

Мета заняття – формування уявлення щодо оцінювання задоволеності особливих освітніх потреб молодших школярів зі зниженим слухом в умова інклюзивного навчання.

Хід заняття:

1. Вправа «Я – педагог інклюзивного класу» (проективне малювання для сприяння саморефлексії вчителів і їхніх асистентів стосовно уявлень і думок, які сформувався в умовах інклюзивного навчання)
2. Лекція «Напрями і засоби забезпечення особливих освітніх потреб молодших школярів зі зниженим слухом в інклюзивних умовах навчання»
4. Практична вправа із застосуванням карт спостереження (додаток Г.4 і Г.5) за «Виявлення неефективних педагогічних впливів та внесення коректив у педагогічну діяльність» (на матеріалі відео уроку)
5. Рефлексія. Зворотній зв'язок у письмовій формі (Чи є для вас актуальною тема оцінювання задоволеності особливих освітніх потреб молодших школярів зі зниженим слухом? Чи зацікавило вас застосування карт спостереження як інструментарію для виявлення «дельт» у педагогічній діяльності в умовах інклюзивного навчання? Чи будете ви вносити певні корективи у власну педагогічну діяльність надалі? Чому?)

Література:

1. Основи інклюзивної освіти. Навчально-методичний посібник / [І. О. Білозерська, Л. В. Будяк, З. П. Ленів, Ю. М. Найда, Т. В. Сак, О. М. Таранченко, за заг. ред. док. пед. наук, проф. Колупаєвої А. А.]. – К.: «А.С.К.», 2012. – 308 с.
2. Кравець Л. Інноваційні форми та методи формування рефлексії у майбутніх педагогів / Л. Кравець // Вісник львів. Ун-ту. Серія педаг. – 2011. Вип. 27. С. 42-50.
3. Крылова Н. Б.. Очерки понимающей педагогики / Н. Б. Крылова, Е. А. Александрова. – М. : Народное образование, 2001. – 448с.

4. Мирошник О. Педагогічна рефлексія як чинник вияву творчого потенціалу особистості вчителя / О. Мирошник // Естетика і етика педагогічної дії. Збірник наукових праць. – 2011. – Вип.2 . – С. 47-55.
5. Федоренко О.Ф. Парактика інклюзивного навчання учнів із порушеннями слуху / О. Ф. Федоренко / Заступник директора школи. – 2014. – № 10. – С. 52–61.

**Порівняльний аналіз результатів оцінювання ІПР
до та після формувального впливу**

Показники	Оцінка	До				Після				Ф*			
		Класи			Загально	Класи			Загально	Класи			За загальним
		2	3	4		2	3	4		2	3	4	
I. Слуховий паспорт учня	□ є	80,00	75,00	87,50	80,77	100,00	100,00	100,00	100,00	2,08**	1,82**	1,45	3,29*
	□ немає	20,00	25,00	12,50	19,23	0,00	0,00	0,00	0,00	2,08**	1,82**	1,45	3,29*
I.1. Тип порушення (однобічне/двобічне)	□ є	20,00	37,50	50,00	34,62	60,00	62,50	75,00	65,38	1,89**	1,01	1,29	2,32*
	□ немає	80,00	62,50	50,00	65,38	40,00	37,50	25,00	34,62	1,89**	1,01	1,29	2,32*
I.2. Вид порушення слуху (слабкочуючий / глухий)	□ є	70,00	75,00	75,00	73,08	80,00	87,50	87,50	84,62	0,52	0,65	0,51	0,93
	□ немає	30,00	25,00	25,00	26,92	20,00	12,50	12,50	15,38	0,52	0,65	0,51	0,93
I.3. Ступінь порушення слуху (I, II, III тощо)	□ є	40,00	12,50	62,50	38,46	60,00	50,00	87,50	65,38	0,90	1,70**	1,10	1,99**
	□ немає	60,00	50,00	37,50	50,00	40,00	50,00	12,50	34,62	0,90	1,70**	1,10	1,99**
I.4. Технології слухопротезування (СА/КІ)	□ є	40,00	50,00	50,00	46,15	90,00	87,50	62,50	80,77	2,53*	1,70**	1,46	2,64*
	□ немає	60,00	50,00	50,00	53,85	10,00	12,50	37,50	19,23	2,53*	1,70**	1,46	2,64*
I.5. Час виявлення порушення слуху у дитини	□ є	0,00	25,00	37,50	19,23	90,00	100,00	100,00	96,15	5,60*	4,19*	3,71*	6,70*
	□ немає	100,00	75,00	62,50	80,77	10,00	0,00	0,00	3,85	5,60*	4,19*	3,71*	6,70*
I.6. Час слухопротезування дитини	□ є	20,00	62,50	50,00	42,31	90,00	100,00	100,00	96,15	3,52*	2,64*	2,71*	4,88*
	□ немає	80,00	37,50	50,00	57,69	10,00	0,00	0,00	3,85	3,52*	2,64*	2,71*	4,88*
II. Особливості розвитку слухового сприймання усного мовлення учнів	□ є	60,00	75,00	50,00	61,54	90,00	100,00	87,50	92,31	1,63	2,10**	1,54	2,78*
	□ немає	40,00	25,00	50,00	38,46	10,00	0,00	12,50	7,69	1,63	2,10**	1,54	2,78*
II.1. Сприймає (розуміє) шепітне мовлення	□ є	0,00	0,00	0,00	0,00	70,00	50,00	62,50	61,54	4,44*	3,14*	3,60*	6,50*
	□ немає	100,00	100,00	100,00	100,00	30,00	50,00	37,50	38,46	4,44*	3,14*	3,60*	6,50*
II.2. Сприймає (розуміє) розмовне мовлення	□ є	0,00	0,00	0,00	0,00	40,00	37,50	75,00	50,00	3,07*	2,64*	3,14*	5,67*
	□ немає	100,00	100,00	100,00	100,00	60,00	62,50	25,00	50,00	3,07*	2,64*	3,14*	5,67*

* відмінності значущі при $p \leq 0,01$ ** відмінності значущі при $p \leq 0,05$

Продовження Додатку Ж

Показники	Оцінка	До				Після				Ф*			
		Класи			Загально	Класи			Загально	Класи			За загальним
		2	3	4		2	3	4		2	3	4	
III. Особливості мовленнєвого розвитку учнів	□ є	50,00	62,50	62,50	57,69	70,00	75,00	87,50	76,92	0,92	0,54	0,79	1,42
	□ немає	50,00	37,50	37,50	42,31	30,00	25,00	12,50	23,08	0,92	0,54	0,79	1,42
III.1. Особливості усного мовлення	□ є	0,00	0,00	0,00	0,00	60,00	75,00	100,00	76,92	3,97*	4,19*	4,24*	7,66*
	□ немає	100,00	100,00	100,00	100,00	40,00	25,00	0,00	23,08	3,97*	4,19*	4,25*	7,66*
III.2. Специфіка розвитку писемного мовлення	□ є	0,00	0,00	0,00	0,00	40,00	50,00	87,50	57,69	3,07*	3,14*	3,46*	6,24*
	□ немає	100,00	100,00	100,00	100,00	60,00	50,00	12,50	42,31	3,07*	3,14*	3,46*	6,24*
IV. Специфіка мовного розвитку учнів	□ є	50,00	37,50	75,00	53,85	80,00	75,00	87,50	80,77	1,44	1,55	1,18	2,13**
	□ немає	50,00	62,50	25,00	46,15	20,00	25,00	12,50	19,23	1,44	1,55	1,18	2,13**
IV.1. Особливості лексичного запасу учнів	□ є	0,00	0,00	0,00	0,00	50,00	62,50	75,00	61,54	3,52*	3,65*	3,60*	6,50*
	□ немає	100,00	100,00	100,00	100,00	50,00	37,50	25,00	38,46	3,52*	3,65*	3,60*	6,50*
IV.2. Володіння граматичними категоріями	□ є	0,00	0,00	0,00	0,00	50,00	50,00	75,00	57,69	3,52*	3,14*	3,46*	6,24*
	□ немає	100,00	100,00	100,00	100,00	50,00	50,00	25,00	42,31	3,52*	3,14*	3,46*	6,24*
V. Адаптації	□ є	40,00	50,00	50,00	46,15	70,00	62,50	75,00	69,23	1,37	0,50	0,93	1,68**
	□ немає	60,00	50,00	50,00	53,85	30,00	37,50	25,00	30,77	1,37	0,51	0,93	1,68**
V.1. Навчального змісту	□ є	40,00	25,00	25,00	30,77	80,00	75,00	87,50	80,77	1,89**	2,09**	2,11**	3,82*
	□ немає	60,00	75,00	75,00	69,23	20,00	25,00	12,50	19,23	1,89**	2,09**	2,11**	3,82*
V.2. Способу подачі навчального матеріалу	□ є	10,00	37,50	37,50	26,92	80,00	87,50	62,50	76,92	3,52*	2,09**	1,01	3,78*
	□ немає	90,00	62,50	62,50	73,08	20,00	12,50	37,50	23,08	3,52*	2,09**	1,01	3,78*
V.3. Результату	□ є	10,00	25,00	37,50	23,08	60,00	75,00	75,00	69,23	2,53*	1,90**	1,55	3,42*
	□ немає	90,00	75,00	62,50	76,92	40,00	25,00	25,00	30,77	2,53*	1,90**	1,55	3,42*
VI. Особливості корекційно розв'язкової діяльності	□ є	60,00	62,50	37,50	53,85	80,00	100,00	100,00	92,31	0,99	2,64*	1,86**	3,36*
	□ немає	40,00	37,50	62,50	46,15	20,00	0,00	0,00	7,69	0,99	2,64*	1,86**	3,36*
VI.1. Під час уроку	□ є	20,00	25,00	25,00	23,08	50,00	75,00	50,00	57,69	1,44	2,09**	1,42	2,56*
	□ немає	80,00	75,00	75,00	76,92	50,00	25,00	50,00	42,31	1,44	2,09**	1,42	2,56*
VI.2. Поза уроком	□ є	30,00	50,00	50,00	42,31	60,00	50,00	50,00	53,85	1,37	0,00	0,46	0,83
	□ немає	70,00	50,00	50,00	57,69	40,00	50,00	50,00	46,15	1,37	0,00	0,46	0,83

* відмінності значущі при $p \leq 0,01$

** відмінності значущі при $p \leq 0,05$

Додаток 3

Порівняльний аналіз результатів оцінювання поурочних планів
до та після формувального впливу

Показник	Параметр	До				Після				Ф*				
		Класи			Загаль- но	Класи			Загаль- но	Класи			За загальним	
		2	3	4		2	3	4		2	3	4		
Тип планування	<input type="checkbox"/> загальний для класу	22,22	22,22	44,44	29,63	0,00	11,11	0,00	3,70	2,08**	0,64	3,09*	2,78*	
	<input type="checkbox"/> загальний для класу із вибіркоvim зазначенням особливостей організації навчальної діяльності УЗС	44,44	55,56	33,33	44,44	100,00	88,89	100,00	96,30	3,57*	1,65**	4,05*	4,75*	
	<input type="checkbox"/> окремий план (окрема колонка) для організації навчальної діяльності УЗС на уроці	33,33	22,22	22,22	25,93	0,00	0,00	0,00	0,00	2,61*	2,08**	2,08**	3,87*	
Види організації роботи учнів	<input type="checkbox"/> УЗС виконує завдання спільно з класом	0,00	23,08	25,00	18,42	39,13	50,00	38,89	43,08	2,87*	1,17	0,64	2,07**	
	<input type="checkbox"/> УЗС виконує завдання у групі	33,33	30,77	31,25	31,58	43,48	29,17	38,89	36,92	0,46	0,04	0,33	0,34	
	<input type="checkbox"/> УЗС індивідуально виконує завдання	66,67	46,15	43,75	50,00	17,39	20,83	22,22	20,00	2,20**	1,21	0,97	2,36*	
Прилаштування процесу навчання до потреб УЗС	Візуалізація навчального змісту	<input type="checkbox"/> опорні матеріали (інформація у таблицях, малюнках)	60,00	57,14	37,50	52,00	29,73	29,03	29,17	29,35	1,33	1,22	0,35	1,70**
		<input type="checkbox"/> комп'ютерні презентації уроків чи частин уроків	30,00	42,86	37,50	36,00	24,32	29,03	20,83	25,00	0,28	0,59	0,81	0,88
		<input type="checkbox"/> інтерактивно маніпуляційні матеріали (малюнки, таблиці в яких потрібно щось зробити)	10,00	0,00	12,50	8,00	37,84	35,48	33,33	35,87	1,42	2,72*	1,07	2,59*
		<input type="checkbox"/> інше (навчальні відеоролики, фільми)	0,00	0,00	12,50	4,00	8,11	6,45	16,67	9,78	1,22	1,09	0,25	0,86
	Адаптація	<input type="checkbox"/> навчального змісту	27,27	30,00	27,27	28,13	44,44	40,00	40,00	41,67	0,74	0,45	0,55	1,03
		<input type="checkbox"/> способу подачі навчального матеріалу	18,18	20,00	18,18	18,75	33,33	33,33	40,00	35,42	0,71	0,64	1,00	1,40
		<input type="checkbox"/> результатів	0,00	10,00	9,09	6,25	22,22	26,67	20,00	22,92	2,08**	0,94	0,61	1,71**
		<input type="checkbox"/> немає	54,55	40,00	45,45	46,88	0,00	0,00	0,00	0,00	3,52*	2,90*	3,14*	5,53*
	Корекційно розв'язкова робота	<input type="checkbox"/> є	22,22	33,33	22,22	25,93	66,67	77,78	77,78	74,07	1,97**	1,97**	2,50*	3,79*
		<input type="checkbox"/> немає	77,78	66,67	77,78	74,07	33,33	22,22	22,22	25,93	1,97**	1,97**	2,50*	3,79*

Додаток И

Порівняльний аналіз результатів анкетування педагогів до та після формувального впливу

№	Питання	До		Після		Ф*
		Так	Ні	Так	Ні	
1.	Чи маєте Ви спеціальну освіту (сурдопедагогічну) чи досвід роботи у спеціальному навчальному закладі для дітей глухих чи зі зниженим слухом?	7,14	92,86	7,14	92,86	0,00
2.	Чи підвищували Ви кваліфікацію з питань інклюзивної форми навчання?	78,57	21,43	100,00	0,00	3,59*
3.	Чи підвищували Ви кваліфікацію з питань інклюзивної форми навчання учнів з порушеннями слуху?	0,00	100,00	85,71	14,29	8,79*
4.	Чи маєте Ви з ким проконсультуватись щодо питань організації процесу інклюзивного навчання учнів з порушеннями слуху?	0,00	100,00	85,71	14,29	8,79*
5.	Чи обізнані Ви щодо особливих освітніх потреб учнів з порушеннями слуху?	82,14	17,86	100,00	0,00	4,23*
6.	Чи ефективно здійснюється педагогічний супровід учнів з порушеннями слуху у вашому навчальному закладі?	89,29	10,71	89,29	10,71	0,00
7.	Чи здійснюєте Ви адаптування та модифікування змісту, процесу й продукту навчання з урахуванням потреб учнів з порушеннями слуху?	57,14	42,86	71,43	28,57	1,09
8.	Чи враховуєте Ви при організації процесу навчання з якої родини походить учень з порушеннями слуху (родини чуючих чи нечуючих)?	0,00	100,00	100,00	0,00	12,35*
9.	Чи знаєте Ви, як допомогти учням з порушеннями слуху освоїтися в навчальному колективі, потоваришувати з однокласниками, налагодити успішну взаємодію в навчально-виховному процесі	89,29	10,71	89,29	10,71	0,00
10.	Чи враховуєте Ви при організації процесу навчання специфіку слухового сприймання учнів зі зниженим слухом?	92,86	7,14	85,71	14,29	0,91
11.	Чи застосовуєте Ви під час навчання елементи корекційно-розвиткової роботи з учнями з порушеннями слуху, яка спрямована на опанування мовою та мовленнєвий розвиток?	64,29	35,71	82,14	17,86	1,51
12.	Чи стимулюєте Ви школярів зі зниженим слухом до самоорганізації власної навчальної діяльності, навчальної ініціативи та активності?	60,71	39,29	67,86	32,14	0,58

Продовження Додатку И

№	Питання	До	Після	φ*
13.	Хто на Вашу думку відповідає за забезпечення особливих освітніх потреб учнів з порушеннями слуху у процесі навчання:			
	o вчитель	14,29	10,71	0,55
	o асистент	53,57	32,14	1,62
	o вчитель і асистент	32,14	57,14	1,90**
14.	Чи вважаєте Ви, що учень з порушеннями слуху потребує підтримки педагогів (асистента чи вчителя):			
	o постійно	78,57	42,86	8,16*
	o інколи, коли сам про це повідомляє	17,86	32,14	4,53*
	o рідко	3,57	25,00	2,47*
15.	Чи вважаєте Ви, що учень з порушеннями слуху має в класі сидіти:			
	o сам за окремою партою	7,14	14,29	2,97*
	o за окремою партою разом з асистентом	57,14	35,71	1,69**
	o разом з чуючими учнями	7,14	21,43	3,59*
	o разом з нечуючими учнями	28,57	28,57	0,00

Додаток К

Порівняльний аналіз результатів спостереження за забезпеченням особливих освітніх потреб до та після формувального впливу

Показник	Параметр	До			Після			φ*
		Вчитель	Асистент	у % від загального	Вчитель	Асистент	у % від загального	
підтримка слухових потреб	вправління в розвитку слухового сприймання мовлення	53,33	46,67	18,52	47,22	52,78	22,22	0,90
	вправління в слуховому орієнтуванні в просторі щодо джерела звуку чи його характеристик	47,06	52,94	10,49	41,67	58,33	14,81	0,87
	вправління в слуховій увазі, слуховій пам'яті	26,67	73,33	9,26	34,62	65,38	16,05	1,86**
	не виявлено підтримуючого впливу на сенсорні потреби	53,00	47,00	61,73	59,21	40,79	46,91	2,75*
підтримка мовних мовленнєвих потреб	вправління в практичному оволодінні грамотним усним та письмовим мовленням (типові групи помилок для дітей зі зниженим слухом)	45,16	54,84	19,14	46,15	53,85	24,07	1,15
	вправління аналізувати явища усного та писемного мовлення	33,33	66,67	7,41	44,00	56,00	15,43	2,39*
	розширення чи уточнення лексичних уявлень та знань учнів	30,43	69,57	14,20	44,44	55,56	22,22	1,87**
	не виявлено підтримуючого впливу на мовно-мовленнєві потреби	58,33	41,67	59,26	58,06	41,94	38,27	3,79*
підтримка загально-навчальних потреб	організація навчальної діяльності, у тому числі щодо користування інформацією	44,12	55,88	20,99	54,76	45,24	25,93	0,94
	вміння спостерігати, аналізувати, порівнювати, узагальнювати інформацію, виділяти головне, робити висновки	55,56	44,44	22,22	57,45	42,55	29,01	1,43
	проводити перевірку, самоперевірку та оцінювати результати власного навчання чи однолітків	26,32	73,68	11,73	44,83	55,17	17,90	1,69**
	не виявлено підтримуючого впливу на загальнонавчальні потреби	56,16	43,84	45,06	40,91	59,09	27,16	3,39*
підтримка соціо-інтегративних потреб	залучення молодшого школяра зі зниженим слухом до групової чи колективної роботи з однолітками	72,73	27,27	6,79	45,00	55,00	24,69	4,62*
	підтримка формування соціальної поведінки з однолітками, у тому числі підтримка ініціативності, здатності приймати участь у колективних рішеннях	57,14	42,86	8,64	53,33	46,67	9,26	0,38
	сприяння становленню навичок взаємної підтримки між учнями зі зниженим слухом і без порушень слуху, турботи, уваги один до одного	50,00	50,00	3,70	38,24	61,76	20,99	5,07*
	не виявлено підтримуючого впливу на соціоінтегративні потреби	47,33	52,67	80,86	57,53	42,47	45,06	6,72*

Додаток Л

Порівняльний аналіз результатів спостереження за особливостями соціонавчальної інтегрованості та специфікою реалізації педагогічного супроводу до та після формульовального впливу

Характер взаємодії	Ініціатори	До				Після				ф*			
		УЗС	УНС	Вчитель	Асистент	УЗС	УНС	Вчитель	Асистент	УЗС	УНС	Вчитель	Асистент
Звертання до іншого	Вчитель	5,72	78,99		15,29	14,34	70,20		15,46	2,86*	1,80**		0,07
	Асистент	79,38	6,41	14,20		68,80	13,97	17,23		2,28**	2,33*	0,77	
Контроль поведінки, виконання певної діяльності	Вчитель	3,17	94,09		2,74	12,67	81,09		6,24	3,08*	3,81*		1,81**
	Асистент	94,63	4,09	1,28		82,12	14,32	3,56		3,49*	2,94*	1,02	
Оцінювання, перевірка виконання завдань	Вчитель	4,01	92,11		3,88	9,67	81,65		8,68	2,03**	2,88*		1,89**
	Асистент	97,84	2,16	0,00		90,32	8,61	1,07		2,82*	2,28**	2,36*	
Допомога при виконанні завдання	Вчитель	11,64	85,27		3,09	21,16	72,18		6,66	2,50*	2,90*		1,10
	Асистент	95,13	3,12	1,75		71,08	18,45	10,47		6,15*	4,76*	3,78*	
Вказівка, інструктування	Вчитель	12,05	79,18		8,77	18,33	78,14		3,53	1,45	0,31		2,11**
	Асистент	84,32	14,01	1,67		83,29	15,21	1,50		0,10	0,25	0,14	
Спільне виконання завдання, діяльності	Вчитель	1,08	97,07		1,85	6,89	77,22		15,89	2,37*	6,22*		5,17*
	Асистент	96,88	1,27	1,85		72,13	15,87	12,00		6,74*	4,98*	4,15*	
Стимулювання активності іншого	Вчитель	8,12	82,74		9,14	15,44	80,25		4,31	2,03**	0,44		1,94**
	Асистент	86,89	11,08	2,03		82,65	15,12	2,23		1,11	0,90	0,00	
Медіація	Вчитель	0,00	22,45		77,55	16,23	20,85		62,92	7,48*	0,43		3,02*
	Асистент	0,00	9,17	90,83		0,00	10,22	89,78		0,00	0,15	0,15	
Звертання до іншого	УЗС	4,27	3,74	13,75	76,97	4,38	11,32	18,40	67,23	0,05	2,80*	1,22	1,89**
	УНС	1,09	31,75	47,03	20,14	6,28	33,98	40,12	19,63	2,26*	0,44	1,29	0,24
Потреба у підтримці	УЗС	4,07	2,07	14,38	79,48	3,18	12,46	21,92	62,44	0,41	3,56*	1,50	2,18**
	УНС	2,13	28,29	62,13	7,45	6,24	29,16	56,41	8,19	1,87**	0,14	1,13	0,46
Потреба у медіаторі	УЗС	3,85	3,04	8,14	84,97	3,21	5,82	11,34	79,63	0,20	0,80	0,91	1,27
	УНС	0,00	7,07	38,89	54,04	0,00	15,77	32,91	51,32	0,00	2,28*	1,28	0,59
Додаткове інформаційне орієнтування	УЗС	0,32	3,38	10,15	81,09	3,18	10,12	14,18	72,52	2,51*	2,32*	1,17	1,27
	УНС	2,24	68,21	22,67	6,88	3,88	66,71	19,92	9,49	0,73	0,38	0,77	1,01
Спонування до дії, взаємодії	УЗС	8,85	6,48	22,34	62,33	7,94	11,58	26,14	54,34	0,37	1,56	0,84	2,34*
	УНС	0,00	23,42	64,41	12,17	14,98	24,27	51,22	9,53	7,11*	0,32	2,36*	1,76**

Додаток М

Порівняльний аналіз результатів соціометрії до та після формувального впливу

Параметри	Критерії	2 клас						3 клас						4 клас											
		До			Після			До			Після			До			Після								
		УЗС	УЗН	φ*	УЗС	УЗН	φ*	УЗС	УЗН	φ*	УЗС	УЗН	φ*	УЗС	УЗН	φ*	4УЗС	4УЗН	φ*	4УЗС	4УЗН	φ*	4УЗС	4УЗН	
Соціальний статус в навчальній групі	зірки	0,00	28,57	3,29*	0,00	28,57	3,29*	0,00	0,00	0,00	33,33	3,24*	0,00	33,33	3,25*	0,00	0,01	0,00	30,91	3,07*	0,00	29,09	3,06*	0,00	0,02
	бажані	20,00	30,36	0,71	70,00	33,93	2,19**	2,36*	0,31	25,00	29,63	0,26	62,50	31,48	1,65**	1,55	0,28	25,00	32,73	0,43	25,00	40,00	0,85	0,00	0,84
	неприйняті	30,00	19,64	0,72	30,00	19,64	0,72	0,00	0,00	12,50	16,67	0,31	25,00	16,67	0,54	0,65	0,00	12,50	14,55	0,15	25,00	10,91	1,06	0,65	0,70
	ізольовані	40,00	12,50	1,88**	0,00	8,93	1,70**	3,07*	0,74	50,00	11,11	2,35*	12,50	9,26	0,25	1,70*	0,25	37,50	9,09	1,79**	37,50	9,09	1,79**	0,00	0,00
	відторгнуті	10,00	8,93	0,17	0,00	8,93	1,70**	1,44	0,00	12,50	9,26	0,26	0,00	9,26	1,66**	1,45	0,04	25,00	12,73	0,87	12,50	10,91	0,20	0,65	0,37
Широта соціальних зв'язків	близькі родичі	60,00	16,07	2,71*	50,00	12,50	2,47*	0,45	0,63	37,50	12,96	1,56	37,50	11,11	1,69**	0,00	0,24	50,00	12,73	2,26**	37,50	7,27	2,00**	0,51	0,81
	друзі,одно-класники	0,00	75,00	6,10*	30,00	78,57	2,98*	2,60*	0,47	12,50	81,48	4,07*	37,50	85,19	2,78*	1,19	0,57	12,50	85,45	4,33*	12,50	87,27	4,50*	0,00	0,34
	асистент	30,00	1,79	2,57*	10,00	3,57	0,75	1,15	0,58	37,50	0,00	3,48*	12,50	1,85	1,26	1,19	1,28	25,00	0,00	2,77*	37,50	0,00	3,48*	0,54	0,00
	педагог	10,00	5,36	0,48	10,00	5,36	0,48	0,00	0,00	12,50	3,70	0,89	12,50	1,85	1,26	0,00	0,73	12,50	1,82	1,33	12,50	5,45	0,66	0,00	1,33
	інші	0,00	1,79	0,81	0,00	0,00	0,00	0,00	1,47	0,00	1,85	0,65	0,00	0,00	0,00	0,00	1,28	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Соціальна активність	заповнені	30,00	69,64	2,36*	50,00	75,00	1,52	0,92	0,66	25,00	72,22	2,60*	50,00	75,93	1,40	1,05	0,36	37,5	76,36	2,15**	37,50	74,55	2,02**	0,00	0,26
	пусті	40,00	10,71	2,10*	30,00	7,14	1,77**	0,47	0,51	50,00	3,70	3,13*	25,00	5,56	1,50	1,05	0,47	50	1,82	3,57*	62,50	0,00	4,82*	0,50	1,15
	додаткові	30,00	19,64	0,72	20,00	17,86	0,18	0,52	0,24	25,00	24,07	0,02	25,00	18,52	0,44	0,00	0,83	12,5	21,82	0,62	0,00	25,45	2,80*	1,45	0,53