

ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД ДО ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ ОСІБ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

***До 60-ти річчя
утворення
осередку УТОС
на Волині***



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ
СХІДНОЄВРОПЕЙСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ
НАУКОВО-МЕТОДИЧНА ЛАБОРАТОРІЯ З ПИТАНЬ ДИДАКТИЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ
ІНКЛЮЗИВНОГО ТА ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ
СУБ'ЄКТІВ ОСВІТИ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ
ВОЛИНСЬКОГО ОБЛАСНОГО ЦЕНТРУ РЕАБІЛІТАЦІЇ ІНВАЛІДІВ ЗОРУ

До 60-ти річчя утворення осередку УТОС на Волині

**ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД ДО
ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ ОСІБ ІЗ
ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ**

МОНОГРАФІЯ

*За загальною редакцією доктора педагогічних наук
Тулашвілі Юрія Йосиповича*

Луцьк – 2019

УДК 376.32: 378: 004
ББК 85.15:32.973.26:74.58

Інтегративний підхід до інклюзивної освіти осіб із порушеннями зору :
монографія / За заг. ред. Ю.Й. Тулашвілі. – Луцьк: ПП Іванюк В. П., 2019. –
344 с.

Нова парадигма гуманізації соціуму на засадах пріоритету становлення особистості шляхом активізації процесів соціалізації кожного члена суспільства розкривають нові можливості для незрячих та слабозорих людей у виході на активні позиції в українському соціумі. В монографії розглядаються актуальні питання соціальної адаптації осіб з порушеннями зору через інклюзивну освіту, що має інтегративний характер і охоплює їх дошкільне, загальноосвітнє навчання та професійну підготовку. Науково обґрунтовано історико-філософські, психологічні та методичні аспекти запровадження інтегративного підходу до інклюзивної освіти осіб із порушеннями зору.

Монографія висвітлює результати дослідження, що проводилося в межах концепції ролі рівносторонньої розвиваючої освіти осіб, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, їх становлення як соціально активних, творчих членів соціуму. Матеріали монографії розкривають бачення авторів проблеми розвитку інклюзивної освіти в Україні.

Це друге видання монографії, що вийшла у 2014 році під назвою «Напрями та перспективи інклюзивної освіти людей із порушеннями зору в українському освітньому просторі», яке істотно доопрацьоване та розширене, містить новий розділ та додано майстер-класи (загальні описи), розроблені за навчально-розвивальними методиками авторів монографії.

Для педагогів дошкільних закладів, вчителів загальноосвітніх шкіл, викладачів професійно-технічних закладів та закладів вищої освіти в яких здійснюється інклюзивна освіта осіб з порушеннями зору, для студентів педагогічних та інженерно-педагогічних спеціальностей, працівників освіти та науки.

Колективна монографія

Колектив авторів: І. Б. Кузава, Н. А. Савчук, Ю. П. Симончук, Л. П. Стасюк, В. В. Терпелюк, Ю. Й. Тулашвілі.

За загальною редакцією Ю. Й. Тулашвілі.

Рекомендовано до друку Вченою радою Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки (протокол № 7 від 26.06.2019 р.). Видається в друкованому та електронному вигляді.

Рецензенти:

І.М. Мельничук, доктор педагогічних наук, завідувач кафедри педагогіки вищої школи та суспільних дисциплін Тернопільського національного медичного університету імені І.Я. Горбачевського, професор.

І. В. Дмитрієва, доктор педагогічних наук, завідувач кафедри технологій спеціальної та інклюзивної освіти ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», професор.

А. В. Лякішева, доктор педагогічних наук, декан факультету педагогічної освіти та соціальної роботи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки, професор.

ISBN 978-617-7680-64-1

© СХУ імені Лесі Українки, 2019
© НМЛДТІН ВОЦРІЗ, 2019

ЗМІСТ

ІНКЛЮЗІЯ В ДІЇ (до 60-річчя утворення Ліги сліпих на Волині).....	6
ПЕРЕДМОВА	11
РОЗДІЛ 1. ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО ЗАПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ.....	14
1.1. Інклюзивна освіта як один із визначних чинників гуманістичного розвитку українського соціуму	14
1.2. Нормативно-правові акти інтеграції людей з особливими потребами та стан їх реалізації як фактор розвитку демократії.....	24
1.3. Досвід організації навчання людей із порушеннями зору в Україні та закордоном	31
РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ НАВЧАННЯ ОСІБ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ	53
2.1. Психофізіологічні та соціальні аспекти переходу до інклюзивного навчання дітей із порушеннями зору.....	53
2.2 Філософський аспект використання компенсаторних функцій мікропроцесорних пристроїв як для розширення можливостей доступу особам з порушеннями зору до інформації.....	68
2.3. Концепція впровадження інклюзивної освіти осіб із порушеннями зору	81
2.4. Концепція професійної комп'ютерної підготовки осіб із порушеннями зору	99
РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ ДОШКІЛЬНОЇ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ	123
3.1. Дошкілля як початкова ланка впровадження інклюзивної освіти	123

3.2. Загальна характеристика моделей інклюзивної освіти дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку	132
3.3. Умови організації інклюзивної освіти та їх вплив на корекцію психофізичного розвитку дітей дошкільного віку	140
3.4. Організація психолого-педагогічного супроводу інклюзивного навчання в умовах інклюзивно-ресурсного центру дитини (ІРЦ) ..	151
3.5. Підготовка педагогічних кадрів для реалізації інклюзивної освіти	166
РОЗДІЛ 4. НАПРЯМИ ЗАПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ	178
4.1. Інклюзивна освіта в загальноосвітній школі	178
4.2. Особливості запровадження інклюзивного навчання осіб із порушеннями зору в загальноосвітній школі	193
РОЗДІЛ 5. ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ ОСІБ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ	208
5.1. Принципи формування змісту навчання	208
5.2. Дидактичні підходи до формування змісту навчання професійної комп'ютерної підготовки осіб із порушеннями зору	215
5.3. Методи навчання осіб із порушеннями зору	238
5.4. Засоби навчання осіб із порушеннями зору	249
5.5. Форми організації навчального процесу професійної комп'ютерної підготовки осіб із порушеннями зору	255
5.6. Модульна організація процесу професійної комп'ютерної підготовки осіб із порушеннями зору	264
РОЗДІЛ 6. ОСНОВИ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ	278
6.1. Методика інформатичної підготовки осіб з порушеннями зору	278

6.2. Організація роботи соціально-педагогічного інтерактивного театру (СПТ) у загальноосвітньому закладі в умовах інклюзії.....	292
6.3. Приклади соціально-педагогічного інтерактивного театру (СПТ) у загальноосвітньому закладі в умовах інклюзії.....	297
ДОДАТОК А Порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах	306
ДОДАТОК Б Порядок про організацію навчання осіб з особливими освітніми потребами (осіб з інвалідністю) в умовах інклюзивного навчання в закладах вищої освіти	311
ДОДАТОК В Тимчасове положення про науково-методичну лабораторію з питань дидактичних технологій інклюзивного та інтегрованого навчання суб'єктів освіти з порушеннями зору при Волинському обласному центрі реабілітації інвалідів зору.....	335
ДОДАТОК Д Рішення VIII Міжнародної науково-практичної конференції «Сучасний світ і незрячі: інклюзивна освіта, інтелектуалізація праці, активізація дозвілля – запорука соціальної інтеграції осіб з інвалідністю».....	339
ІНФОРМАЦІЯ ПРО АВТОРІВ	343

ІНКЛЮЗІЯ В ДІЇ

(до 60-річчя утворення Ліги сліпих на Волині)

Розвиток і становлення українського товариства сліпих, що і на сьогодні є однією з найбільших та найдавніше створених громадських організацій, які опікуються людьми з вадами зору, припадає на 4 червня 1933-го року, коли Центральний виконавчий комітет і Рада Народних Комісарів УРСР прийняли рішення про її створення «з метою залучення інвалідів до суспільно-корисної праці».

З часу заснування Українського товариства сліпих минуло понад 85 років. Серед численних громадських об'єднань неповносправних система УТОС – це добре організована, вміло структурована організація, де свого часу була розвинена виробнича база, розгалужена соціально-культурна інфраструктура. Вирізняється у системі УТОС Волинська Ліга незрячих, яка була започаткована 22 травня 1959 року і цього року відзначає свій 60-річний ювілей.

Статутними завданнями Товариства є соціальний захист людей з інвалідністю зору, виявлення, облік, їх трудова, медична та культурна реабілітація, сприяння у підвищенні навчального та культурного рівня, організація дозвілля.

Створення осередку незрячих у Луцьку відбулося, насамперед, за ініціативи незрячих та за підтримки місцевих органів влади. Це був період, коли люди з інвалідністю зору отримали можливість освоювати різні види діяльності у новоствореному Луцькому цеху, створювали сім'ї, виховували дітей і почували себе повносправними людьми; зникало відчуття меншовартості, непотрібності, відчували себе корисними суспільству.

Організовується Луцький консультпункт Київської міжобласної школи для незрячих і слабоворих. Учні, які кожен у свій час були випускниками Луцького консультпункту, закінчили вищі та середні спеціальні навчальні заклади і знайшли себе у різних галузях діяльності.

У перші роки після проголошення незалежності України Ліга незрячих на Волині одержала новий імпульс свого розвитку. За ініціативи незрячих був створений Волинський обласний фонд «Зір». Фонд сприяє діяльності обласного правління УТОС і є повноцінним

членом Національної асамблеї інвалідів України. Варто відмітити діяльність обласного реабілітаційного центру інвалідів зору, де робота проводилася за такими напрямками: просторове орієнтування, домоведення, здобуття середньої освіти, допрофесійна підготовка, уроки духовності і правової орієнтації; тут функціонував комп'ютерний клас, медпункт, навчально-консультативний пункт. У центрі діяло чимало різноманітних гуртків: в'язання, макраме, хореографії, вивчення іноземних мов, хоровий, шахи, фізична реабілітація, навчання письму за Брайлем. Одним із актуальних напрямків роботи Луцького осередку є працевлаштування осіб з вадами зору. У результаті діяльності центру і всієї реабілітаційної роботи Товариства популярними серед незрячих стали курси масажу, флористики, працюють люди з вадами зору юристами, влаштовуються на сезонні роботи. Люди, позбавлені можливості бачити світ, знаходять себе у різних сферах діяльності. Ще не знане на той час слово «інклюзія» уже було практичним явищем діяльності Луцької первинної організації незрячих.

У результаті спільної діяльності Волинської облдержадміністрації, Волинської обласної ради, Управління науки і освіти у Волинській області створено спеціалізований садочок № 57, навчально-реабілітаційний центр для сліпих і слабозорих дітей у с. Крупа, Волинський обласний центр реабілітації інвалідів зору, Луцький навчально-реабілітаційний центр для сліпих і слабозорих дітей, де навчалися учні 1-8 класів. За рахунок коштів Фонду соціального захисту інвалідів для організації УТОС придбано п'ять комп'ютерних тифлокомплексів та за програмою профтехосвіти діяли ліцензовані курси за робітничою професією «Оператор комп'ютерного набору».

Аналізуючи зроблене, маємо усвідомити, що Товариство, пройшовши непростий шлях створення, набуло немало цінного практичного досвіду, може гордитися своїми успіхами, але і не забувати про певні перешкоди, які необхідно було подолати, щоб самоствердитися і впевнено будувати майбутнє. Доводилось змінювати думку щодо ставлення окремих осіб із представників влади до людей з інвалідністю зору: жила і досі живе недовіра, що люди з такою вадою можуть виконувати серйозну і складну роботу. Та й деяких незрячих необхідно було переконувати і доводиться це робити і в наш час, як важливо бути затребуваним у суспільстві. Багатовіковий досвід негативного ставлення до осіб з інвалідністю зору наклав свій

відбиток на психологію людей, тому і сьогоднішнє наше суспільство не завжди готове сприйняти людей із фізичними вадами, як повноправних співгромадян.

До вивчення проблем незрячих на загальноукраїнському рівні на Волині залучаються науковці вишів, зокрема і місцевих, вивчається досвід роботи зарубіжжя. За їх участю проводяться міжнародні науково-практичні конференції та семінари, їх матеріали видрукувані окремими збірками, в тому числі і у фахових виданнях.

1999 році була проведена перша конференція. У наступні роки: 2004, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2018 було проведено ще вісім міжнародних науково-практичних конференцій, іде підготовка до дев'ятої. Ці форуми проходили за участю Інституту інноваційних освітніх технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки України (м. Київ), Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (м. Луцьк), Луцького національного технічного університету, Луцького інституту розвитку людини університету «Україна», Академії рекреаційних технологій і права, ВГО «Асоціація тифлопедагогів України», Волинської обласної ради, Волинської обласної державної адміністрації, Виконкому Луцької міської ради.

Формат роботи конференцій побудований на принципі інтеграції духовенства, науковців, практиків, представників влади, юристів, медиків, реабілітологів, вчителів, працівників дошкільних закладів, студентів, голів обласних правлінь багатьох областей України системи УТОС. Зарубіжжя представляли учасники Білорусі, Данії, Грузії, Молдови, Польщі, Росії, Швеції. Українське представництво склали учасники Києва, Львова, Харкова, Запоріжжя, Луцька, Черкас, Автономної республіки Крим, Донецька, Шепетівки, Мукачева, Кременця, Краматорська, Рівного, Білої Церкви, Чернівців, Вінниці, Сум, Дніпра, Хмельницького, Миколаєва, Херсона, Ужгорода. На таких конференціях і семінарах обговорювались проблеми духовного розвитку, особистості незрячих в інформаційному суспільстві, захисту прав людей з вадами зору, інклюзивної освіти, інтелектуалізації праці, активізації дозвілля, що є запорукою соціальної інтеграції осіб з інвалідністю та їх адаптації в умовах сьогодення. Для того, щоб люди з інвалідністю зору мали необхідні умови для реалізації своїх громадянських і соціально-економічних прав, аби був належно забезпечений їх безбар'єрний доступ до соціальних, комунальних та інших об'єктів, аби у

навчальних закладах велась науково-дослідницька робота з питань тифлології – галузі науки, що вивчає процеси навчання й виховання сліпих і слабозорих дітей та підготовки їх до трудової діяльності, безперечно, і громаді необхідно навчитися бути інклюзивним і намагатися залучити до інклюзії всіх членів суспільства, тоді людям з інвалідністю та дітям з обмеженими можливостями буде легше інтегруватися у колективи здорових людей.

Відомо, що у природі виживає сильніший. Все живе, позбавлене зору, гине, тому без перебільшення можна сказати, що серед фізичних вад найтяжчою є сліпота. З історії знаємо, що фізичні обмеження людини приводили до її небуття. Згадаймо хоча би древню Спарту, або ставлення в часи фашистської Німеччини «арійської раси» до людей із фізичними обмеженнями.

Кожна свідома особа прагне знайти своє місце в суспільстві, набути та застосувати свої знання та навички, бути зрозумілим та корисним іншим людям. Життя – це усвідомлені дії людини, спрямовані на покращення власних умов буття, пошук свого місця в громаді. Іншими словами, життя людини – це її праця, яка зумовлена фізичними та розумовими її можливостями, вихованням та освітньою підготовкою, набуттям фаху, активною соціально-трудовою діяльністю.

Конституція України гарантує основне право людини – право на життя кожному громадянину незалежно від віросповідання та фізичного стану, адже життя та здоров'я людини є найвищою суспільною та індивідуальною цінністю. Суспільні правила існування вчать людей підтримувати та допомагати одне одному. Сучасне громадянське суспільство ставить перед державою завдання з розв'язання непрості проблеми – залучення особистості з інвалідністю, зокрема незрячої, до суспільно-корисної праці через новий освітній підхід, який ґрунтується на засадах інклюзії людини з фізичними вадами в систему вітчизняної освіти.

Слід також відзначити, що ми не заперечуємо права подальшого функціонування спеціальних шкіл-інтернатів для дітей із глибокими порушеннями зору. Дійсно, там дитині з обмеженими фізичними можливостями набагато комфортніше. Проте досить часто «тепличні» умови в стінах сучасної школи-інтернату відмежовують дитину з порушенням зору від повноцінного реального життя. Вийшовши зі школи, випускник часто розгублюється, і на перших порах йому важко знайти своє місце у студентському середовищі, а

тим більше – у трудовому колективі. Тому, функціонування спеціальних шкіл-інтернатів для дітей із глибокими порушеннями є необхідним. Вони можуть виступати ефективним осередком соціальної реабілітації незрячих дітей, інструментом підготовки та селекції їх на початковому етапі для подальшого переведення найбільш підготовлених на систему інклюзивного навчання. Не є секретом, що деякі з них можуть так і не подолати потрібний бар'єр соціальної адаптації і продовжать своє навчання у спеціальних школах-інтернатах. Це є реалії життя, з якими ми повинні ще миритися.

Питання корекційно-розвивальної роботи з дітьми, що мають особливі освітні потреби, зміст інклюзивного навчання та освітньої інтеграції, система надання освітніх послуг дітям з особливими потребами, досвід становлення інклюзивної освіти в країнах Західної Європи та Північної Америки – ось неповний перелік основних позицій у науково-методичному дослідженні інклюзивної освіти та її впровадженні на теренах України. На нашу думку, детального опрацювання потребує організація навчально-виховного процесу в загальноосвітньому середовищі, зокрема питання готовності педагогічного персоналу до роботи з дітьми з психофізіологічними проблемами в умовах інклюзії, особливостей протікання навчальної діяльності та оцінювання знань та вмінь цієї категорії дітей. До сьогодні не існує єдиної моделі інклюзивної освіти в Україні, в стадії формування перебувають навчальні плани для дітей з освітніми проблемами, також не визначені критерії оцінювання кінцевих результатів навчальної діяльності таких школярів. Принагідно акцентуємо увагу на необхідності здачі ними державних підсумкових робіт, а пізніше – зовнішнього незалежного оцінювання на рівних правах із звичайними школярами.

Таким чином, лише різносторонній аналіз означеної проблеми сприятиме вирішенню нагальних питань інклюзії, а зокрема і інклюзивного навчання.

Голова правління
Волинської обласної організації УТОС,
відмінник народної освіти,
заслужений працівник соціальної сфери України Ю.П. Симончук

ПЕРЕДМОВА

В этом мире любовь — украшение людей,
Быть лишенным любви — это быть без друзей.
Омар Хайям

Сучасний розвиток суспільних відносин в Україні віддзеркалює перехід до парадигми гуманізації соціуму на засадах пріоритету становлення особистості шляхом соціалізації її суспільством. Особливої ролі при цьому набуває рівностороння розвиваюча освіта всіх членів суспільства, особливо тих, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку. Найбільш ефективним навчально-виховний процес таких людей стає в умовах їх інтеграції в загальний освітній простір.

Сучасне цивілізоване суспільство усвідомило, що досягнення найвищих результатів прогресу можливе лише за умов, коли в центрі суспільних відносин перебуватиме конкретна людина з її потребами, інтересами та здатністю до праці. За ставленням до людей з особливими потребами сьогодні можна оцінити культурний рівень суспільства будь-якої країни. Рівень соціальної інклюзії стає показником виміру стану демократії в країнах. На думку Амартья Сена* «процес інклюзії характеризується наявністю соціального досвіду, що є доступним до використання усім верствам населення, та можливістю їх активної участі в життєдіяльності суспільства, їхньою рівністю щодо досягнення базового рівня добробуту та успіху в житті». Тому, одним із чинників, що визначають стан цивілізованості суспільства, є рівність відносин між людьми.

Лейтмотивом представлених досліджень є обговорення їх результатів на Міжнародних науково-практичних конференціях «Сучасний світ і незрячі», співорганізаторами якої вже багато років є автори монографії.

Започаткована в 2012 році діяльність науково-методичної лабораторії з питань дидактичних технологій інклюзивного та інтегрованого навчання суб'єктів освіти з порушеннями зору при Волинському обласному центрі реабілітації інвалідів зору поєднала зусилля науковців-тифлопедагогів Інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова та Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Результатами співпраці науковців

* Amartya Sen, Development as Freedom, Oxford University Press, 2001 .

стали дослідження з визначення тенденцій розвитку інклюзивного навчання та окреслення напрямів і перспектив інклюзивної освіти в українському освітньому просторі. Висвітлений у колективній монографії інтегративний підхід до інклюзивної освіти людей із порушеннями зору розглядається як наскрізний процес, що розпочинається з дошкільної освіти дітей із дефектом зору та в подальшому триває у навчальних закладах загальної освіти, у професійно-технічних закладах і закладах вищої освіти та завершується їх інтеграцією в соціально-трудові відносини суспільства. Інтегративний підхід до організації інклюзивного навчання сприятиме розширенню доступності особам з інвалідністю по зору до отримання якісної освіти, оволодінню ними сучасними професіями та спеціальностями, забезпеченню успіху їх соціальної адаптації, дотриманню їх прав як активних членів українського соціуму.

Це друге видання монографії, що вийшла у 2015 році під назвою «Напрями та перспективи інклюзивної освіти людей із порушеннями зору в українському освітньому просторі», яке істотно доопрацьоване та розширене відповідно до змін законодавства України та досвіду перших кроків розбудови українського інклюзивного освітнього простору.

В першому розділі подано докладний огляд основних підходів до запровадження інклюзивного навчання в освітньому просторі, проведено аналіз нормативно-правових актів інтеграції людей з особливими потребами та стан їх реалізації в Україні, висвітлений досвід організації спеціальної освіти та інклюзивного навчання осіб з порушенням зору закордоном.

Аналіз історичного розвитку методології соціальної та психологічної реабілітації людей з порушеннями зору в світлі тифлопедагогічних технологій у другому розділі дозволив колективу авторів, які є дослідниками науково-методичної лабораторії з питань дидактичних технологій інклюзивного та інтегрованого навчання суб'єктів освіти з порушеннями зору при Волинському обласному центрі реабілітації інвалідів зору, при підтримці Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки висунути обґрунтування концепції впровадження інтегративного підходу до інклюзивної освіти осіб з порушенням зору, що має наскрізний характер, починаючи з дошкільної освіти та закінчуючи їх професійною підготовкою до трудової діяльності. Акцент ставиться на концепції використання компенсаторних функцій мікропроцесорних пристроїв як для розширення можливостей

доступу особам з порушеннями зору до інформації, так і для застосування комп'ютерної техніки в якості спеціального технічного засобу під час навчальної та трудової діяльності таких людей.

В третьому розділі подаються психолого-педагогічні аспекти дошкільної інклюзивної освіти дітей із психофізичними порушеннями. Обґрунтовується потреба у створенні можливостей організації такого навчання в період дошкільного їх дитинства, оскільки в цей період існує унікальна можливість подолати наслідки певного сенсорного чи інтелектуального порушення, уникнути формування особливої позиції дитини з порушенням зору в середовищі здорових однолітків шляхом нормалізації її життя в сім'ї та включення батьків у процес реабілітації.

Аналіз напрямків, що реалізуються сьогодні на запровадження інклюзивного навчання дітей з порушенням зору в загальноосвітній школі подано у четвертому розділі монографії.

П'ятий розділ монографії присвячений розкриттю методології та висвітленню дидактичних підходів до комп'ютерної підготовки, що спрямована на утворення в осіб із порушеннями зору компенсаторних пристосувань до використання комп'ютерної техніки в якості спеціального технічного засобу навчального процесу, починаючи з початкової загальної середньої освіти та закінчуючи їх професійною підготовкою в професійно-технічних закладах та закладах вищої освіти.

У шостому розділі висвітлені основи методики навчання в інклюзивному середовищі. Подаються майстер-класи (загальний опис), розроблених авторами навчально-розвивальних методик. Ілюстрація методик у формі сценаріїв тренінгових занять дозволяє авторам достатньо повно розкривати психолого-педагогічні особливості навчання осіб з порушеннями зору різних вікових категорій.

Авторський колектив сподівається, що матеріали монографії сприятимуть подальшому розвитку дискусій серед освітян щодо напрямів та перспектив поширення інклюзивної освіти в Україні, що висвітлені підходи до інклюзивної освіти людей із порушеннями зору будуть корисними для вчителів загальноосвітніх шкіл, викладачів професійно-технічних та вищих навчальних закладів, у яких навчаються слабозорі та незрячі особи та можуть слугувати джерелом розробки практичних рекомендацій та виникнення нових ідей.

РОЗДІЛ 1. ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО ЗАПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

Симончук Ю.П., Терпелюк В.В.

1.1. Інклюзивна освіта як один із визначних чинників гуманістичного розвитку українського соціуму

Сучасний етап інноваційного розвитку суспільства відзначається формуванням нового погляду на освіту й на місце людини в соціумі. Вхідження України до єдиного освітнього європейського простору передбачає модернізацію та реформування національної системи освіти, що пов'язано з дотриманням міжнародних вимог щодо забезпечення рівних прав на здобуття освіти громадянам України, в тому числі, громадянам з особливими потребами.

Широке вживання терміна «діти з особливими потребами» зініціювала Саламанкська декларація, опублікована в 1994 році, де і подано його основне визначення: «Особливі потреби» стосуються всіх дітей і молодих людей, чиї потреби залежать від різної фізичної чи розумової недостатності або труднощів, пов'язаних з навчанням. Багато дітей зустрічають труднощі в навчанні і, таким чином, мають спеціальні освітні потреби на певних етапах свого навчання в школі» [9, с. 16].

В Україні використовують терміни «діти з особливими потребами», «діти з особливими освітніми потребами», але ці поняття поширюється лише на дітей, у яких визначаються особливості або порушення психофізичного розвитку, оскільки передусім саме вони ідентифікуються, як діти з особливими потребами.

В широкому розумінні поняття «діти з особливими освітніми потребами» охоплює всіх дітей, чиї освітні потреби виходять за межі загальноприйнятої норми; йдеться про дітей із особливостями психофізичного розвитку, обдарованих дітей, а також дітей із соціально-вразливих груп (вихованців дитячих будинків і т. ін.)

В українському суспільстві використовується ще поняття «діти з порушеннями психофізичного розвитку» – «діти, які мають зумовлені природженими чи набутими розладами відхилення від нормального фізичного чи психічного розвитку» [7, с. 16].

Зазначимо, що існує чимало теоретичних класифікацій відхилень у здоров'ї та розвитку людини. Британська шкала обмеження можливостей є однією із найбільш поширених. За цією шкалою недуга визначається як втрата чи аномалія психічних або фізіологічних функцій, елементів аномальної структури, що утруднює діяльність, а обмежена можливість – як втрата здатності (внаслідок дефекту) виконувати певну діяльність в межах того, що вважається нормою для людини, недієздатність – як наслідок дефекту чи обмежена можливість конкретної людини, що перешкоджає чи обмежує виконання нею певної нормальної ролі, виходячи із вікових чи соціальних факторів [8, с. 331].

Тому у роботі з дітьми з функціональними обмеженнями варто виділити низку загальних і специфічних закономірностей. До таких закономірностей слід віднести «зміну сутності державної політики стосовно дітей з обмеженими можливостями і вироблення певних механізмів для їх реалізації» [6, с. 33].

Серед заходів щодо реабілітації дітей-інвалідів можна виділити такі:

1. Програмно-методичне забезпечення спеціальних (корекційних) освітніх установ.
2. Підготовка і підвищення кваліфікації кадрів, які працюють з дітьми з обмеженими можливостями.
3. Розвиток Центрів реабілітації дітей з обмеженими можливостями і створення нових.
4. Створення нових освітніх моделей для дітей-інвалідів.

Однією із таких новітніх освітніх моделей можна назвати інклюзивну освіту.

Варто зауважити, працюючи з дітьми з обмеженими функціональними можливостями, слід керуватися такими принципами:

- дотримання прав дитини;
- надання державних гарантій у сфері соціального обслуговування;
- забезпечення рівних можливостей щодо отримання соціальних послуг і їхньої доступності для дітей;
- доступність всіх видів соціального обслуговування;
- орієнтації соціального обслуговування на індивідуальні потреби дитини-інваліда;
- пріоритетність заходів із соціальної адаптації дітей-інвалідів;

– відповідальність органів державної влади, органів місцевого самоуправління за дотримання прав дітей-інвалідів у сфері соціального обслуговування [4].

Разом з тим, для забезпечення соціальної допомоги і підтримки дітей з обмеженими функціональними можливостями фахівцям, які працюють з даною категорією дітей, слід забезпечити допустиме і доцільне посередництво між особистістю дитини, сім'ї, з одного боку, і суспільством, з різними державними і громадськими структурами – з іншого; виконувати своєрідну роль «третьої особи, зв'язуючої ланки між дитиною і мікросередовищем, між дитиною з обмеженими можливостями і здоровим дітьми, сім'єю і суспільством; впливати на спілкування дитини і її відносини у мікросоціумі, стимулювати, спонукати дитину до тієї чи іншої діяльності, яка буде сприяти її прогресивному розвитку; допомагати сім'ї, котра виховує дитину з обмеженими функціональними можливостями, організувати спеціалізовані види реабілітації» [8].

Вивчаючи особливості роботи з дітьми з обмеженими функціональними можливостями, можна визначити ряд специфічних закономірностей:

– залежність ефективності соціально-педагогічної реабілітації дитини з обмеженими можливостями від мобілізації потенціалу сім'ї;

– реалізація індивідуальної програми реабілітації для кожної дитини з обмеженими можливостями згідно з її реабілітаційним потенціалом;

– об'єднання зусиль сукупного потенціалу соціуму для найбільш повного задоволення потреб сім'ї дитини, з проблемами здоров'я і розвитку.

Досліджуючи проблему реабілітації дітей з обмеженими функціональними можливостями, варто зауважити, що реабілітація передбачає діагностику розвитку дитини з метою своєчасного забезпечення сім'ї спеціальною допомогою відразу після появи у неї ознак відхилень у розвитку. При цьому, сам процес реабілітації є багатограним і має чітко визначений зміст.

У наукових дослідженнях знаходимо визначення сутності реабілітаційних процесів. «Реабілітація у всіх її видах є результатом впливу на особистість, її окремі психічні і фізичні функції. Реабілітація – наступний етап після адаптації. Реабілітацію дитини не можна розглядати у відмежуванні від сім'ї, яка зобов'язана сприяти розкриттю реабілітаційних можливостей. Соціальна реабілітація –

безперервний, але обмежений за часом процес, протягом якого повинні з'явитися нові якісні характеристики дитини. Соціальну реабілітацію не потрібно розуміти як абстрактну категорію, вона має свою спрямованість: специфіку для кожного вікового етапу» [8, с. 357].

Отже, для успішної соціалізації дитини з обмеженими функціональними можливостями важливо вчасно надати фахову адаптивно-реабілітаційну допомогу сім'ї, в якій виховується така дитина. Така допомога має бути і глибоко психологічною, і комплексною, широкою за обсягом, оскільки включає в себе не тільки реабілітацію, яка має носити циклічний характер, а й забезпечення соціального, емоційного, інтелектуального і фізичного розвитку дитини, яка має відхилення, максимального розкриття її потенціалу для навчання.

Дослідження показують, що родина, у якій виховується дитина з фізичними вадами, не може налагодити контакт з такою дитиною, розв'язати конфліктні ситуації тощо. У благополучних сім'ях дитину часто занадто опікують, не готують до самостійного життя, у проблемних сім'ях навпаки, таким дітям не приділяють належної уваги. Беззаперечним твердженням є те, що сім'я через існуючі в ній внутрішні зв'язки забезпечує умови, що дозволяють дитині прилаштуватися до навколишнього світу і соціалізуватися, розвиває вміння, здібності та інтереси, забезпечує захищеність своєї дитини у різноманітних її формах [3]. Родина допоможе дитині адаптуватися в інклюзивному середовищі, а суспільство, в свою чергу, допоможе сім'ї мобілізувати сили у навчанні і вихованні дитини з особливими потребами, але суспільству здорових людей ще треба перебороти страх у сприйнятті людей із фізичними вадами, усвідомити їх як повноцінних членів суспільства.

Якщо проаналізувати становище дітей з особливими потребами, то у ранньому дитинстві (у період до 3 років) вони перебувають на домашньому утриманні, у спеціальних дитячих дошкільних закладах, дитячих навчальних закладах компенсуючого типу, спеціальних групах при дошкільних навчальних закладах комбінованого типу, дошкільних групах при спеціальних школах, реабілітаційних центрах тощо [11].

Для дітей з особливостями психофізичного розвитку шкільного віку основними державними навчальними закладами є: спеціальні загальноосвітні школи-інтернати, навчально-реабілітаційні центри та

спеціальні класи в загальноосвітніх навчальних закладах масового типу.

Спеціальні навчальні заклади для дітей з особливостями психофізичного розвитку реалізують програми початкової, основної та середньої (повної) загальної освіти, складені на основі Державного стандарту спеціальної освіти в Міжнародній класифікації стандартів освіти [11].

Акцентуємо увагу, що умови рівних можливостей досяжно лише в тому суспільстві, де інвалідність розглядається через соціальну концепцію, де відсутня дискримінація інвалідів словами і діями здорових людей.

Проте, «наше суспільство далеке від розв'язання цієї проблеми. Альтернативою до ізоляції людей з обмеженими можливостями від суспільства, на нашу думку, є створення у звичайних школах та університетах умов для навчання таких дітей, зокрема, для дітей зі збереженим інтелектом, які не потребують спеціального навчання. Це дасть змогу враховувати їх індивідуальні особливості в навчанні й водночас сприятливе спілкування зі здоровими дітьми» [5, с. 11].

Варто зауважити, що процес інтеграції дітей з особливими освітніми потребами та дітей, з обмеженими функціональними можливостями в єдиному загальноосвітньому просторі – це незворотній процес на сучасному етапі розвитку суспільства і його гуманістичних цінностей. Разом з тим цей процес може вважатися повноцінним, якщо забезпечує три неодмінні умови:

- навчання кожної дитини відповідно до її особливих освітніх потреб і розвитку;
- можливість дитини відвідувати навчальний заклад, живучи в сім'ї, а батькам – виховувати власну дитину;
- розширення кола спілкування дитини та підвищення її соціальної адаптації.

Реалізація цих умов потребує зламу стереотипів та оволодіння новими формами роботи всіма учасниками педагогічного процесу.

Спеціальна освіта лише тоді буде оптимальною, коли школярі не відчуватимуть себе відлученими від спільного громадського життя, коли особистісно центроване навчання повністю витіснить навчання дефектоцентроване.

В умовах існування двох освітніх систем – загальноосвітньої масової і спеціальних шкіл – проведення межі між їхніми контингентами ставить у нерівні умови всіх тих дітей, які більшою чи

меншою мірою потребують кваліфікованої педагогічної допомоги, адже «в одній школі працюють фахівці з корекційної педагогіки, застосовують реальні засоби допомоги дитині з тими чи іншими порушеннями (відповідна програма і методика навчання), а у загальноосвітній тим часом, крім задекларованого, але малодієвого індивідуального підходу до дітей із труднощами у навчанні та з особливостями поведінки нічого запропонувати не можуть» [6, с. 28].

Незаперечно позитивним в інтеграції спеціальної і масової школи і пріоритетним для реалізації, є:

– наближення навчального закладу до місця проживання дитини з особливими потребами, позбавлення її відірваності від сім'ї та ізоляція в замкненому середовищі дітей з такими самими проблемами;

– зближення двох освітніх систем – єдиний шлях забезпечення корекційною допомогою усіх тих дітей, які її різною мірою потребують.

У світовій практиці такий досвід уже існує. «Визнання принципу рівних можливостей у сфері початкової, середньої та вищої освіти для дітей та молоді позначилось на створенні у багатьох країнах світу інтегрованих структур (мейстримінг) – спільного навчання дітей-інвалідів із здоровими дітьми. Принцип рівних можливостей у соціальній роботі означає надання соціальної допомоги незалежно від категорії інвалідності» [10, с. 339]. Особистість дитини-інваліда розвивається у відповідності із загальними закономірностями розвитку дитини, а дефект, стан чи хвороба визначають вторинні симптоми, що виникають опосередковано протягом аномального соціального розвитку. Хвороба, яка спричинює, насамперед, порушення в біологічній сфері людини, створює перешкоду для соціально-психологічного розвитку. Це стосується інвалідів з дитинства з порушеннями слуху, зору, опорно-рухового апарату, комплексними порушеннями психофізичного розвитку.

В сучасних умовах все більше батьків намагаються віддати своїх дітей, які мають обмежені можливості, в загальноосвітні заклади. Психолого-педагогічні дослідження стверджують, що кращим учителем для дітей є колектив дітей, який сприяє особистісному розвитку дитини, її здібностей, комунікативних навичок тощо. Перебування дітей з особливими потребами у класі зі здоровими однолітками дає змогу дитині з вадами набувати соціального досвіду, розвивати соціальні навички, оволодівати відповідними вміннями.

Інтеграція дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітні навчальні заклади можлива за умови зміни ставлення в суспільстві до цих дітей, до ідеї інклюзії з боку держави, керівників освітніх закладів, педагогічних працівників, батьків та інших учасників впровадження інклюзивного навчання.

Таким чином, починати процес інтеграції школяра з особливостями психофізичного розвитку необхідно із усвідомлення всіма учасниками необхідності і важливості даного процесу.

З метою реалізації основних положень Конвенції ООН про права дитини, Всесвітньої декларації про збереження виживання, захист і розвиток дітей та Національних програм щодо соціально-педагогічної підтримки дітей з особливостями психофізичного розвитку і їхніх батьків, в Україні розпочато державний експеримент з навчання цих дітей в загальноосвітньому просторі. Він здійснюється за двома напрямками [1]:

Перший – інтегроване навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах загальноосвітньої школи. Згідно цієї моделі при загальноосвітній школі організуються спеціальні класи (класи компенсуючого типу) для дітей з конкретним порушеннями психофізичного розвитку. В них навчальний процес здійснюється роздільно за спеціальними навчальними планами, програмами, підручниками та супроводжується обов'язковими заняттями з корекційного блоку. У вільні від навчання години учні спільно зі здоровими однолітками беруть участь у різних сферах шкільного життя.

Другий – інклюзивне навчання, що передбачає спільне перебування дітей з різними порушеннями психофізичного розвитку з їхніми здоровими однолітками. Навчальний процес тут здійснюється диференційовано за індивідуальними програмами, посилюваними для дітей, і за умов кваліфікованої спеціалізованої корекційної допомоги. Тому, крім учителя, у навчальному процесі активну участь бере помічник (асистент) вчителя, який володіє корекційно-компенсаторними технологіями. Він здійснює превентивне і корекційне сприяння та надає психологічні і корекційні послуги.

У дослідженнях науковців В. Бондаря, А. Колупаєвої, Л. Савчук, Л. Будяк та інших при інтеграції важливо використовувати декілька підходів:

– особистісно-орієнтований підхід, при якому дитина з інвалідністю сприймається, в першу чергу, як дитина з її природними дитячими інтересами, такими як потреба у спілкуванні, грі і т.п., тому необхідно зважати на індивідуальні особливості такої дитини: стан здоров'я дитини, сильні сторони її розвитку, індивідуальні потреби і складності дитини на шляху оволодіння дошкільною освітою і підготовки її до школи; враховуються індивідуальні запити і можливості кожної сім'ї;

– сімейно-орієнтований підхід: сім'я – первинна система, яка підтримує дитину. Саме тому батьківські уявлення, очікування, потреби, знання відносно власних дітей є важливими при плануванні і виконанні програми раннього втручання.

– міждисциплінарний підхід. Міждисциплінарний підхід в освітній роботі з дітьми з особливими потребами – спільна робота всіх фахівців закладу та спеціалістів різних областей – медицини, педагогіки, психології, соціальної роботи, які складають єдину команду міждисциплінарної взаємодії.

Міждисциплінарна взаємодія направлена на подолання бар'єрів між окремими дисциплінами, збільшення можливих зв'язків, які дозволяють формувати єдиний погляд на дитину, її сильні сторони і проблеми, планувати програму допомоги.

Інклюзивна освіта виступає одним із засобів подолання низького соціального й академічного рівня депривованих дітей і молоді та передбачає навчання дітей з особливими освітніми потребами у звичайній загальноосвітній школі за індивідуальними програмами.

Термін «інклюзія», уведений у науковий обіг М. Уіллом (США), позиціонується зі структурним реформуванням шкіл відповідно до потреб усіх без винятку дітей. Концептуальні основи освітньої інклюзії становлять теорія соціальної справедливості, прав людини, теорія соціальних систем щодо розвитку особистості, соціальний конструктивізм, структуралізм, ідеї інформаційного суспільства й соціальної критики, що покладені в основу соціальних технологій інноваційного розвитку освіти.

Так, у контексті ідей соціальної справедливості освіта розглядається як суспільне благо, що потребує надання всім рівних можливостей у доступі до цієї соціальної цінності. Можливість засобами освіти зайняти вагоме місце у суспільстві розглядається як засіб подолання соціальної нерівності. Обмеженість доступу до освіти є характеристикою суспільств зі складною стратифікаційною

структурою, призводить до соціальної нерівності і розглядається в контексті ідей соціальної депривації.

Інклюзивна освіта в умовах сучасного розвитку гуманістичного суспільства набуває особливого значення, адже в її основі лежить принцип доступності в отриманні якісної освіти дітей і молоді з обмеженими можливостями в умовах загальноосвітньої школи за місцем проживання.

Мета інклюзивної освіти – розбудова інклюзивного суспільства, що дозволяє кожному, незалежно від віку й статі, етнічної належності, здібностей, наявності або відсутності особливостей у розвитку, брати участь у житті суспільства й робити свій внесок в його розвиток. У такому суспільстві особистість розглядається як найвища цінність.

Перші результати проведеного експерименту говорять про те, що навчання в інклюзивних освітніх закладах є корисним і для дітей з обмеженими можливостями, і для їх здорових ровесників, членів родин та суспільства в цілому. При інклюзивному навчанні у дітей із особливими освітніми потребами чіткіше виявляються здібності цих дітей, увага дорослих і школярів зосереджується на здібностях депривованих дітей, а не на їх фізичних вадах, а спілкування зі здоровими ровесниками сприяє когнітивному, фізичному, мовному, соціальному та емоційному розвитку дітей з особливими потребами. Така взаємодія при інклюзивному навчанні сприяє налагодженню дружніх стосунків між дітьми, вони вчаться природно сприймати і толерантно ставитися до людських відмінностей, стають більш чуйними, готовими до взаємодопомоги. Інклюзивні підходи також корисні для сім'ї. В цьому випадку родини дітей з особливими освітніми потребами можуть отримувати підтримку з боку інших батьків, вони краще розуміють, як відбувається розвиток їхніх дітей, а також беруть активнішу участь у процесі навчання і виховання.

Практика інклюзивного навчання корисна і для педагогічних працівників. Вони глибше розуміють індивідуальні відмінності й особливості дітей, ефективніше співпрацюють з батьками та іншими фахівцями (спеціалістами з лікувальної фізкультури, реабілітологами, логопедами, соціальними працівниками та ін.). Інклюзивна система освіти є також корисною і для суспільства, оскільки змінюється громадська думка і відношення до людей із фізичними вадами, суспільство вчиться розуміти і толерантно ставитися до людських відмінностей.

Таким чином, інклюзія – це процес реального включення осіб з інвалідністю в активне суспільне життя, необхідний для всіх членів суспільства.

Аналізуючи результати впровадження інклюзивної освіти, можемо констатувати, що в процесі сумісного навчання діти з обмеженими функціональними можливостями усвідомлюють, що вони засвоюють систему навчальних умінь спільну з учнями масової школи: читання, письмо, рахунок тощо, а відмінність полягає в оригінальності тих предметно-навчальних операцій, на основі яких формуються ці вміння. Така операційна нетотожність не повинна пов'язуватись у свідомості школяра з почуттям його малоцінності, а, навпаки, це має межувати десь з його виключністю. За такого підходу в школярів із фізичними вадами значно підвищуватиметься соціальна позиція й рівень самооцінки.

Таким чином, проблема адаптації дітей з обмеженими можливостями в інклюзивному середовищі буде успішно вирішена за умови спільної діяльності суспільства і його соціальних інститутів.

Список використаної літератури:

1. Бондар В. Освіта дітей з особливими потребами: пошуки та перспективи [Електронний ресурс] / В. Бондар // Сурдопедагогіка – Режим доступу: <http://surdopedagogika.com/s8.htm> – Назва з екрану.
2. Будяк Л.В. Інклюзивне навчання в сільському загальноосвітньому закладі / Л.В. Будяк. – Черкаси, 2010.
3. Гриценко Л.І. Психологічна служба та психолого-медико-педагогічні консультації системи освіти України (показники розвитку за підсумками 2004-2005 навчального року) / А.Г. Обухівська, В.Г. Панок та ін. – К: «Ніка-Центр», 2005.
4. Данілавичюте Е.А. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник / За ред. А.А. Колупаєвої. / С.В. Литовченко. – К. 2012.
5. Інвалідність та суспільство: навчально-методичний посібник. За заг. ред. Байди Л.Ю., Красюкової-Еннс О.В. / Кол. авторів: Л.Ю. Байда, О.В. Красюкова-Еннс, С.Ю. Буров, В.О. Азін, Я.В. Грибальський, Ю.М. Найда. – К., 2012. – 216 с.
6. Колупаєва Л.А. Впровадження інклюзивного навчання при проведенні реформування в Україні // Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому

- середовищі: Тези доповідей: X Міжнародна науково-практична конференція. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи / Л.А. Колупаєва, Л.В. Будяк. – К., 2009 – 272 с.
7. Лупарт Д. Шкільна реформа в Канаді: перехід від роздільних систем освіти до інклюзивних шкіл. Ексертііпаіііу Есіісаііоп / Д. Лупарт, Ч. Веббер. – Сапасіа, 2002. – С. 7-52.
 8. Путівник для батьків дітей з особливими освітніми потребами: Навч.-метод. посібн. у 9 книгах / За заг. ред. Колупаєвої А.А. – К., 2010. – 363 с. – (Серія «Інклюзивна освіта»). *Режим доступу:* <http://www.education-inclusive.com>
 9. Саламанская декларация. Рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, принятые Всемирной конференцией по образованию лиц, с особыми потребностями: доступ и качество. Саламанка. Испания. 7-10 июня 1994 г. – К., 2000.
 10. Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю з функціональними обмеженнями //Соціальна педагогіка: Підручник/ За ред. проф. Капської А. 3-є вид. перероб. і доп. – К., 2006. – С. 329-368.
 11. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі: практичний посібник. / [Інклюзивна освіта. Посібник для батьків: посібник / Укладачем матеріалу є неурядова організація «Проживання в громаді» (м. Манітоба, Канада).– К:Паливода А.В., 2012 – 120 с.

Симончук Ю.П., Тулашвілі Ю.Й.

1.2. Нормативно-правові акти інтеграції людей з особливими потребами та стан їх реалізації як фактор розвитку демократії

Досліджуючи процес соціальної інтеграції незрячих в його історичному розвитку, слід відмітити, що українське суспільство в межах гуманістичного підходу на основі пріоритету загальнолюдських цінностей напружувало та запровадило у дію низку нормативних документів, які регулюють питання навчання та професійної підготовки людей з особливими потребами. В цих документах акцентується на тому, що повноцінне включення осіб із інвалідністю у суспільне життя в сучасному соціумі позиціонується як проблема соціальної інтеграції таких людей, яка розв'язується через їх інклюзію в освітнє середовище, одержання ними відповідного рівня

освіти, професійної підготовки та подальшого інтегрування в соціально-трудові відносини.

Завдання соціальної адаптації інвалідів по зору, їх професійної реабілітації вирішують на державному рівні працівники соціальної політики, науковці з тифлопсихології, тифлопедагогіки та професійної освіти. В ланцюгу етапів соціального інтегрування особливої актуальності набуває професійна підготовка, як основний засіб соціально-трудової адаптації людини з інвалідністю. Відповідно до цього, місце незрячої людини в соціальному середовищі визначається тією обставиною, що всі інваліди по зору можуть бути включені в життя суспільства не тільки як соціально-повноправні, але й творчо-активні продуктивно працюючі його члени [3, с. 77].

Для того, щоб незрячий міг успішно самореалізуватися, потрібна не лише добра воля співвітчизників, про них мусить дбати держава. Проводячи дослідження, нами було визначено, що на сьогоднішній час всесвітні та державні інституції, розвиваючи пріоритетні засади загальнолюдських цінностей, напрацювали та запровадили у дію закони, декрети та кодекси, які у тій чи іншій мірі сприяють розв'язанню проблем людей з особливими потребами. Проблеми інвалідів у сучасному світі неодноразово піднімались ООН та іншими міжнародними організаціями. Щодо інвалідів ООН розробила Всесвітню програму дій, яка була затверджена резолюцією від 3 грудня 1982 р. Генеральною Асамблеєю. Резолюція ООН від 20 грудня 1993 р. № 48/96 запровадила «Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів». У цих правилах викладено розгорнуте тлумачення поняття реабілітації: «...процес, що має за мету допомогти інвалідам досягти оптимального фізичного, інтелектуального, психічного та (або) соціального рівня діяльності і підтримувати його, надаючи їм, тим самим, можливості для зміни їх життя та розширення рамок їх незалежності» [8].

Ми виявили, що у трактуванні поняття «реабілітація» стосовно осіб із психофізичними порушеннями розвитку існує багато досить подібних варіантів. Так, А. В. Чоговадзе [9, с. 30], визначаючи реабілітацію, підкреслює, що особливо важливим є відновлення фізичного, психологічного і соціального статусу людини. Інші автори розглядають реабілітацію як складний процес, у який входять: лікування хворого – медична реабілітація, виведення його з психічної депресії – психологічна реабілітація, відновлення здатності хворого для посильної участі в трудовому процесі – професійна реабілітація.

Процес реабілітації Т. С. Алферова та О. А. Потехіна тлумачать як здійснення взаємопов'язаного комплексу медичних, професійних, трудових і соціальних заходів, що здійснюються різними способами й методами, спрямованими на збереження та відновлення здоров'я людини, її життєзабезпечення за принципом мінімакса [1, с. 34].

Українське суспільство на шляху гуманістичного розвитку, заснованого на пріоритеті загальнолюдських цінностей, напрацювало та запровадило у дію низку нормативних документів, що регулюють питання загальної освіти (соціальної реабілітації) та професійної підготовки (професійної реабілітації) людей з особливими потребами в умовах інклюзивного навчального середовища.

Дефініція поняття «реабілітація» дає нам підстави ставити акцент на професійній підготовці осіб із порушеннями зору, як комплексного чинника успішності їх соціальної адаптації, реалізація якого забезпечує ефективний перехід від соціальної реабілітації зороводепривованих членів суспільства до професійної, завершуючи тим самим процес їх інтеграцію в соціально-трудові відносини. Професійна реабілітація в цьому аспекті розглядається як професійна підготовка й раціональне працевлаштування інвалідів.

Відповідно до статті 53 Конституції України кожному громадянину гарантується право на доступність до якісної освіти [6]. Законом України «Про зайнятість населення» визначено, що «зайнятість – це діяльність громадян, пов'язана із задоволенням особистих та суспільних потреб» [4].

З метою дослідження реального стану впровадження інклюзивного навчання на всіх етапах соціальної адаптації інвалідів по зору проаналізуємо чинну правову базу Українського суспільства, призначення якої сприяти успішній інклюзії осіб із порушеннями зору в суспільні відносини.

Українська держава впевнено визнала, що інклюзивне навчання – це крок вперед. Підтвердженням цьому слугує цілий ряд законів та підзаконних актів, які регламентують цю форму здобуття освіти:

1. «Про план дій ради Європи щодо сприянням правам і повній участі з обмеженими можливостями в суспільстві: покращення якості життя людей з обмеженими можливостями в Європі 2006-2015р.» від 5.04.2006р., №961.

2. Про затвердження порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» від 15.08.2011р., №872 із змінами, внесеними згідно з Постановою КМ України № 588 від

09.08.2017 р.

3. Лист МОН України «Про організацію психологічного і соціального супроводу в умовах інклюзивного навчання» від 26.07.2012р., №1/9 – 529.

4. Лист МОН України «Щодо введення посади вихователя (асистента вчителя) у загальноосвітніх закладах з інклюзивним навчанням» від 28.09.2012р., №1/9 – 694.

5. Лист МОН України «Про визначення завдань працівників психологічної служби системи освіти в умовах інклюзивного навчання» від 2.01.2013р., №1/9 – 1.

6. Лист МОН України «Про затвердження плану заходів, щодо забезпечення права на освіту дітей з особливими освітніми потребами, у тому числі дітей інвалідів» від 14.06.2013р., №768.

7. Лист МОН України «Про затвердження заходів щодо впровадження інклюзивного навчання в дошкільних та загальноосвітніх закладах на період до 2015р.» від 23.07.2013р., №1034.

8. Лист МОН України «Про організаційно – методичні засади забезпечення права на освіту дітям з особливими освітніми потребами» від 8.08.2013р., №1/9 – 539.

9. Лист МОН України «Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей з особливими потребами» від 21.08.2013р., №607.

Шляхи впровадження інклюзивної освіти визначені Законом України «Про освіту», нова редакція якого була затверджена 05.09.2017 року, № 2145-VIII. Стаття № 1 Закону «Про освіту» визначає «інклюзивне навчання - система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників».

Стаття 20 регламентує, що «органи державної влади та органи місцевого самоврядування утворюють інклюзивно-ресурсні центри з метою забезпечення реалізації права на освіту та психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами».

Психолого-педагогічний супровід, як зазначено у пункті 5 статті 20 - «це комплексна система заходів з організації освітнього процесу та розвитку дитини, передбачена індивідуальною програмою розвитку».

Відповідно до «Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» (Додаток А) освітні послуги надаються дітям з особливими освітніми потребами загальноосвітніми навчальними закладами у класах з інклюзивним навчанням із застосуванням особистісно орієнтованих методів навчання та з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей [7].

Законом України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» [5] держава гарантує професійне навчання (професійну підготовку, підвищення кваліфікації та перепідготовку) інвалідів. Професійне навчання молоді з числа інвалідів після закінчення спеціальних загальноосвітніх шкіл (шкіл-інтернатів), загальноосвітніх санаторних шкіл може здійснюватись у професійно-технічних та вищих навчальних закладах, на спеціалізованих робочих місцях у підприємствах, в громадських організаціях інвалідів за наявності в них ліцензії на надання освітніх послуг.

У процесі дослідження реального стану професійної реабілітації інвалідів по зору нами були проведені бесіди з фахівцями-реабілітологами з порушеннями зору. Результати опитування засвідчили, що, незважаючи на створену в Україні нормативно-правову базу, яка на достатньому юридичному рівні забезпечує особам з інвалідністю можливість рівного доступу до якісної професійної підготовки та подальшого їх працевлаштування, сьогодні наше суспільство не змінило свого ставлення до інвалідів по зору як до людей, які є обмеженими у професійній придатності. Реальний стан професійної реабілітації, що склався сьогодні в Україні, можна проілюструвати результатами досліджень, проведеними тифлологами-практиками. Серед праць, що розкривають сучасний стан професійної реабілітації, найбільш показовою є стаття бібліотекаря-тифолога центральної спеціалізованої бібліотеки для сліпих, інваліда по зору О. К. Бурчака, де зазначається: «Коли незрячий вступає до вищого навчального закладу, особливих перепон, як правило, не буває. Складай успішно вступні іспити і здобувай освіту. Колізії починаються при працевлаштуванні. Роботодавці віддають перевагу здоровим людям, а до інвалідів застосовується приблизно така формула: «Ви у нас працювати не зможете і не будете». І ніякі аргументи до уваги не беруться. Та й законодавство мало чим може допомогти» [2, с. 26].

Про це свідчать публікації дослідників процесу соціалізації та професійного навчання осіб із порушеннями зору, в яких висвітлюються сучасні підходи до освіти та трудової підготовки незрячих і слабоворих. Аналіз наукових доробок показує, що в нашій країні сучасний стан соціалізації осіб із порушеннями зору вимагає розв'язання низки основних проблем їх соціальної адаптації:

- сучасне законодавство, регулюючи перехід від спеціальної до інклюзивної освіти людей з інвалідністю, в цілому зосереджене на визначенні його положень на окремих етапах їх освіти, а не розглядає інклюзивну освіту, як процес соціальної адаптації таких людей, що носить наскрізний характер, починаючи з дошкільної освіти та закінчуючи їх професійною підготовкою до трудової діяльності;

- працедавцями не створюються реальні умови для ефективної трудової діяльності незрячих працівників, а держава, декларуючи захист прав інвалідів, не в повній мірі забезпечує стимулювання працедавців та контроль за створенням відповідних робочих місць;

- пасивність і «утриманські» настрої, які склалися серед членів суспільства, інвалідів по зору, пов'язані з недостатньою розповсюдженістю інформації про такі професії, де з успіхом можна застосовувати адаптивні допоміжні комп'ютерні технології, перешкоджають утворенню стійкої мотивації до професійної підготовки та подальшої інтеграції в соціально-трудові відносини;

- професійна підготовка інвалідів по зору за спеціальностями, що передбачають використання комп'ютерних технологій, стримується відсутністю науково обґрунтованих теоретичних і методичних розробок навчальних технологій їх професійної комп'ютерної підготовки, які у повній мірі сприятимуть особам із порушеннями зору розкриттю своїх інтелектуальних можливостей, що, в свою чергу, забезпечить формування позитивного відношення до незрячих і поваги до них у суспільстві.

Результати дослідження висвітлили, що для підвищення ефективності соціальної та професійної реабілітації інвалідів є нагальна потреба на державному рівні розробити та прийняти регіональні програми реабілітації та соціального захисту осіб із порушеннями зору, створити науково-методично-ресурсні осередки їх інклюзивного навчання. Деякі кроки розв'язання окреслених проблем доступності та інклюзії, гуманізації суспільних відносин стосовно інвалідів зору в процесі їх реабілітації були запропоновані у рішенні

VII Міжнародної науково-практичної конференції «Сучасний світ і незрячі: доступність та інклюзія – нова якість життя» (Додаток Е).

Список використаної літератури:

1. Алферова Т. С. Основы реабилитологии / Т. С. Алферова, О. А. Потехина. – Тольятти: Академия возрождения «Ренесанс», 1995. – Книга 1. – 147 с.
2. Бурчак О. К. Освіта сліпих: її майбутнє / О. К. Бурчак // Соціальне партнерство. – 2005. – №10. – С. 26–27.
3. Гребенюк Т. М. Вивчення проблеми соціально-психологічної адаптації інвалідів по зору в студентських інтегрованих групах / Т. М. Гребенюк // Інформаційні технології у соціально-трудовій реабілітації інвалідів: Матеріали міжнародного семінару. – К.: ВО УФЦ-БФ «Візаві», 2001. – С. 76–79.
4. Закон України «Про зайнятість населення» [Електронний ресурс]: Закон від 01.03.1991, № 803-ХІІ. – (Верховна Рада України). – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/803-12>. – Назва з екрану.
5. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]: Закон від 05.09.2017 року, № 2145-VIII. – (Законодавство України). – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#n1235> – Назва з екрану.
6. Закон України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» [Електронний ресурс]: Закон від 21.03.1991 р., N875-ХІІ. – (Нормативні акти України). – Режим доступу: <http://zakon.nau.ua/doc/?uid=1085.17.0> – Назва з екрану.
7. Конституція України [Електронний ресурс]: Закон від 28.06.1996, № 254к/96-ВР. – (Верховна Рада України). – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/la96-вр>. – Назва з екрану.
8. Порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах (Постанова Кабінету Міністрів України від 15 серпня 2011 р. № 872).
9. Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов [Электронный ресурс]: Приняты резолюцией 48/96 Генеральной Ассамблеи от 20 декабря 1993 года / Организация Объединенных Наций – (Конвенции и соглашения). – Режим доступа: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disabled.shtml. – Название с экрана.

10. Чоговадзе А.В. Спортивная медицина / А. В. Чоговадзе, Л. А. Бутченко. – М.: Медицина, 1984. – 380 с.

Тулашвілі Ю.Й., Симончук Ю.П.

1.3. Досвід організації навчання людей із порушеннями зору в Україні та закордоном

Навчання осіб із порушеннями зору сьогодні в нашій країні переважно здійснюється у відповідності до їх особливостей та можливостей у закладах спеціальної освіти, де передбачається, поряд із процесом оволодіння відповідним освітнім рівнем, проведення корекційно-компенсаторних дій [8, с. 31].

Розглянемо основні концептуальні підходи діючої сьогодні в нашій країні спеціальної освіти в напрямку навчання, виховання та розвитку осіб із дефектом зору. Діяльність сучасної системи спеціальних навчальних закладів ґрунтується на визнанні державою і суспільством наявності категорії осіб із психофізичними порушеннями, що потребують активної допомоги [11, с. 28].

Основним завданням реабілітації осіб із порушеннями зору засобами освіти спеціальна педагогіка і психологія визначає забезпечення їх соціокультурного включення в суспільні відносини через формування у них необхідного освітньо-культурного рівня, навичок для життєзабезпечення й самообслуговування, створення умов для розвитку комунікативних можливостей та подальшої професійної підготовки [18, с. 340].

За такими концептуальними підходами сьогодні загальноосвітня та професійна підготовка осіб із порушеннями зору здійснюється переважно у навчальних закладах закритого інтернатного типу, які функціонують на засадах реалізації спеціальних специфічних принципів, серед яких на перше місце ставиться принцип необхідності спеціального педагогічного керівництва, пов'язаний із потребою навчання осіб із дефектом зору в закладах спеціальної освіти.

У контексті історичного розвитку спеціальної освіти такий підхід є доцільним і являє собою результат еволюції зміни ставлення суспільства до своїх членів, що мають психофізичний дефект. Цей напрям був започаткований ще в XVIII сторіччі у Франції Валентином Гаюї, як результат реалізації гуманістичних ідей

французького філософа Дені Дідро, викладених ним у праці «Листи про сліпих у настанову зрячим». Ідея В. Гаюї – це здатність сліпих до навчання, яка сьогодні широко використовується в сучасній тифлології. Ним були розроблені перші педагогічні прийоми навчання незрячих читанню, письму, арифметики, музики та різних ремесел [9, с.11]. Розроблені методики навчання сліпих В. Гаюї виклав у працях «Нарис про навчання сліпих» (1786 р.) та «Зародження, розвиток і сучасний стан просвіти сліпих» (1788 р.). З цього часу розпочався розвиток методик навчання незрячих. Їх сутність можна розкрити словами В. Гаюї, які спрямовані до сліпої дитини: «Ти знайдеш світло в освіті та труді». На думку Л. С. Виготського: «Епоха Гаюї дала сліпим освіту, наша епоха повинна дати їм працю» [3, с. 89].

Концептуальні положення навчання незрячих, що закладені в ідеях В. Гаюї, були розвинуті у доробках вітчизняних та зарубіжних тифлопедагогів. Основні концептуальні положення сучасного підходу до реабілітації й інтеграції осіб із порушеннями зору через їх загальну освіту, професійну підготовку та становлення особистості, як активного учасника суспільного життя, закладені в працях таких вчених: Л. С. Виготського, В. П. Гудоніса, М. І. Земцової, Л. В. Коваленко, О. Г. Літвака, І. С. Моргуліса, Є. П. Синьової та інших.

В основу сучасної концепції професійної реабілітації людини з обмеженими можливостями покладено гуманістичну ідею про соціальну корисність людини, що виникла і сформувалася під впливом філософії цінностей В. Штерна, А. Мессера, Н. Мейнинга, Г. Риккерта та отримує своє подальше продовження в умовах розвинутого цивілізованого суспільства [2, с. 9]. Втілення цієї ідеї сьогодні потребує комплексного підходу до розв'язання її в напрямку соціальної інтеграції осіб із порушеннями зору через включення їх у соціально-трудові відносини, що відповідає окресленій у нашому дослідженні дидактичній меті на професійну підготовку особи з порушеннями зору, як комплексного завдання розвитку компенсаторних пристосувань та ефективної інтеграції у соціально-трудові відносини.

Аналіз організаційно-дидактичних підходів до професійної підготовки інвалідів по зору на засадах спеціальної освіти показав, що сьогодні існують паралельно декілька напрямів, за якими

відбувається підготовка незрячої особистості до активної діяльності у суспільстві.

Першим і основним типом закладів фахової підготовки, що функціонують на засадах спеціальної освіти, є Всеукраїнські центри професійної реабілітації інвалідів (ВЦПРІ). Основне завдання ВЦПРІ полягає у системній професійній підготовці та залученні незрячого інваліда до суспільно-корисної виробничої праці.

Згідно з «Типовим положенням про центр професійної реабілітації інвалідів» ВЦПРІ є «закладом системи органів праці та соціального захисту населення, метою діяльності якого є здійснення заходів, спрямованих на підготовку особи з інвалідністю до професійної діяльності, відновлення чи здобуття професійної працездатності шляхом адаптації, реадаптації, навчання, перенавчання для подальшого ефективного працевлаштування з урахуванням стану її здоров'я, особистих схильностей та побажань» [15].

Прикладом реалізації такої моделі професійної підготовки інвалідів по зору в Україні можна вважати успішно функціонуючий центр при Громадському об'єднанні користувачів комп'ютерних технологій для інвалідів «Вікно в світ», що ґрунтується на засадах спеціальної освіти під керівництвом академіка, доктора технічних наук, професора Г.О. Цейтліна [14, с. 34]. Також заслуговує на увагу досвід навчання незрячих осіб користуватись комп'ютерною технікою, накопичений центром УВО УТОС в Одесі, при якому працює «Школа комп'ютерної грамотності». На засадах спеціальної освіти діють також Центри реабілітації інвалідів при інших обласних організаціях УТОС, наприклад, Волинський обласний Центр реабілітації інвалідів зору в м. Луцьку.

Навчання у тифлоцентрах ВЦПРІ побудоване за методом виконання практичних вправ, основною метою яких є набуття незрячими операторами вмій та навичок виконання робочих прийомів професійного використання комп'ютерної техніки.

Добірка вправ здійснюється [1, с. 39] за принципом подання інформації про передбачувальні можливі утруднення, що можуть виникати під час роботи незрячої людини з комп'ютером. Навчальний матеріал формується викладачем з урахуванням досягнення достатнього практичного результату використання комп'ютерної техніки незрячим як для власних потреб, так і на рівні професії. Позитивним результатом такого підходу є те, що метод

тренувальних вправ активує максимальний розвиток через сенсорно-моторні виконавчі дії професійних умінь і навичок.

Якість підготовки у системі ВЦПРІ значною мірою залежить від організації педагогічного процесу та забезпечення педагогічного кадрового складу. Основною особливістю форми організації навчального процесу підготовки для роботи з комп'ютерними технологіями у системі ВЦПРІ є об'єднання осіб із порушеннями зору в спеціальні групи, які формуються з урахуванням рівня залишкового зору, фізичного стану та попередньої професійної підготовки.

Суттєвим недоліком такого підходу є те, що навчальний процес здійснює педагогічний колектив, більшість викладачів та інструкторів якого є інвалідами по зору. В реальних умовах вони, в основному, не мають відповідної педагогічної підготовки. Такий підхід викликаний, по-перше, тим, що незрячі реабілітанти внаслідок тривалого впливу на них процесів соціальної ексклюзії психологічно схильні довіряти більше людям, які є незрячими, як і вони самі. Тому в процесі навчальної підготовки їм створюється сприятлива психологічна атмосфера. По-друге, періодичність і неповна комплектність навчальних реабілітаційних груп не дозволяє утримувати в штаті ВЦПРІ викладачів відповідної кваліфікації, які ефективно застосовують ІКТ [16, с. 18]. Це, в свою чергу, не сприяє забезпеченню високої якості професійної комп'ютерної підготовки незрячих операторів, що може відобразитися на подальшому їх працевлаштуванні.

Іншим підходом, що сьогодні широко застосовується для професійного становлення осіб із порушеннями зору, є професійна підготовка у вигляді курсів у спеціалізованих школах-інтернатах для сліпих та навчання у спеціально визначених Міністерством соціальної політики України професійно-технічних навчальних закладах (ПТНЗ), які організаційно об'єднують з ВЦПРІ.

Чинна в країні система надання професійної освіти за цим підходом характеризується такими аспектами:

- значна кількість робітничих професій здобувається незрячими дітьми у спеціалізованих школах-інтернатах. Так, у Київській школі-інтернаті №5 для сліпих дітей імені Якова Батюка випускники мають можливість отримати професію «Оператор комп'ютерного набору» та «Молодша медсестра лікувального масажу»;

- ПТНЗ-інтернати, у яких можуть навчатись інваліди по зору, функціонують на засадах спеціальної педагогіки та мають досить вузький визначений перелік професій, за якими здійснюється професійна підготовка. Навчання здійснюється у спеціальних групах. Незрячі учні здебільшого отримують професії: масажист, музикант, майстер з ремонту взуття, в'язальниці, майстер пошиття головних уборів, столяр з виготовлення дерев'яної тари, оператор комп'ютерного набору. Прикладом таких закладів є Медична школа при Дарницькому медичному об'єднанні м. Києва, Генічеське медичне училище у Херсонській області, де незрячі мають можливість набути професію масажиста;

- за своєю формою професійна підготовка інвалідів, здебільшого, відбувається у формі курсового професійного навчання за скороченим терміном, переважно від 3 до 5 місяців. Наприклад, Всеукраїнський центр професійної реабілітації інвалідів у селі Лютіж Вишгородського району Київської області. Такий підхід дозволяє варіативно змінювати термін навчання, форму організації, забезпечує можливість співпраці з ВЦНПІ, де інваліди отримують медичну, психологічну та соціальну реабілітацію;

- запровадження професійної підготовки у повному обсязі в ПТНЗ інвалідів вимагає створення відповідних умов згідно з державними соціальними нормативами, що не завжди можна здійснити за кошти навчального закладу. Сьогодні цей підхід знаходиться у нашій країні на стадії розробки [5; 6].

Другий тип закладів підготовки до професійної діяльності людей з особливими потребами реалізує підхід, що відповідає більше вимогам корекційної педагогіки у поєднанні з основами фахової підготовки. Викладацький склад спеціальних навчальних закладів спрямовує свої дії переважно на корекційний вплив на зороводепривованого суб'єкта освіти. Розтягнутість процесу підготовки у часі (від року до двох) дозволяє забезпечити достатній рівень сприймання та засвоєння навчального змісту, що є позитивним чинником такого підходу. Стійке утворення професійних навиків, як результат формування компенсаторних пристосувань, може забезпечити високий рівень оволодіння прийомами та способами фахової діяльності. Однак, об'єднання процесів загальноосвітньої та професійної підготовки у сучасних умовах спеціальних навчальних закладів не забезпечує достатню ефективність соціальної адаптації. Внаслідок, підготовка особи з порушеннями зору до введення у

соціально-трудова відносина в трудовому колективі, що переважно складається з людей, які за рівнем психофізіологічного стану відносяться до суб'єктів «в нормі», залишається на низькому рівні.

Таким чином, незважаючи на наявні позитивні тенденції організації фахової підготовки осіб із порушеннями зору на засадах об'єднання спеціальної корекційної та професійної освіти, необхідно відзначити, що основним недоліком такої системи є те, що вона ґрунтується переважно на суто медичній моделі інвалідності. Такий підхід, на думку відомого українського дефектолога В. М. Синьова [7, с.26], несе в собі дискримінаційну ідею, яка розкриває ставлення суспільства до інвалідів як до соціально неповноцінної категорії, не допомагає розв'язанню завдання соціальної та професійної реабілітації, підготовки людей з депривацією до активної фахової діяльності. Це обмежує їх можливості у конкурентоздатності на ринку праці та не сприяє оволодінню престижними у сучасному суспільстві професіями, що є доступними для них внаслідок інформатизації суспільства.

Проведений нами аналіз організаційно-дидактичних засад фахового навчання за принципами спеціальної освіти дає можливість стверджувати, що здійснення професійної підготовки інвалідів по зору у діючих сьогодні спеціальних навчальних закладах як першого, так і другого типу, призводить до існування суперечності в сутності процесу соціальної адаптації. Така суперечність утворюється внаслідок довготривалої патерналістичної позиції суспільства відносно незрячих і слабозорих. Це є наслідком того, що наше суспільство в останні періоди свого розвитку коригує під свої правила і закони людину з порушеннями зору, при цьому зустрічного процесу, спрямованого на пристосування суспільства до особливих потреб таких осіб, не на словах, а на ділі, не відбувається. Багаторічний пріоритет у нашій країні інтересів суспільства над інтересами особистості фактично узаконює статус соціальної малоцінності стосовно людей з обмеженими можливостями і є причиною їх стійкої маргінальності.

Тому процеси соціальної адаптації та включення осіб з депривацією зору в соціально-трудова відносина потребують подальшого розвитку на засадах інклюзивного навчання, коли стає можливим одночасно формувати такі важливі якості особистості, як комунікативна, інформаційна та професійна компетентності.

На сучасному етапі модернізації освіти України відбуваються перші кроки у запровадженні інклюзивної освіти в навчальних закладах професійної та вищої освіти України.

Слід відзначити, що в професійній освіті на рівні ПТНЗ питання, пов'язане з інтегрованим навчанням учнів із порушеннями зору, на системному рівні ще не вирішено. Як наслідок, державними установами висувуються завдання наукового обґрунтування та необхідності розробки Державної програми «Освіта інвалідів» на основі принципів інтегрованого навчання [5; 6].

В Україні сьогодні найповніше реалізовано вітчизняний підхід до інклюзії інвалідів у навчальне середовище вищих навчальних закладів в системі Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна» (ВМУРоЛ «Україна»). У мережі інститутів ВМУРоЛ «Україна» активно розвивається теорія супроводу студента з особливими потребами на всіх етапах його професійного становлення: від обрання професії та навчального закладу – до завершення навчання й адаптації до нових виробничих умов.

Основи організації супроводу навчання закладені у працях президента ВМУРоЛ «Україна», академіка НАПН України П. М. Таланчука. Він визначає такі основні завдання для забезпечення широкого впровадження фахової освіти людей із особливими потребами на засадах інтегрованого навчання [12, с.20]:

- поєднання можливостей державних, комунальних, приватних та відомчих установ та закладів освіти, виробничих структур, громадських організацій, фондів і фізичних осіб для формування наукової, навчально-реабілітаційної бази навчання та виробництва і перепідготовки спеціалістів, у першу чергу, – із числа інвалідів;

- заснування науково-методичного інформаційного центру для координації діяльності регіональних та галузевих закладів освіти, а також для досліджень у питаннях співробітництва та адаптації інвалідів у навчально-виробничій сфері; впровадження дистанційних технологій навчання для всього населення України;

- створення, добір та впровадження таких методик і технологій навчання, які забезпечували б єдність навчального процесу з виробничою діяльністю, науковими дослідженнями та заходами щодо адаптації спеціалістів до повноцінного життя, вивчення ними сучасних методів управління та підприємництва;

- проведення фундаментальних та прикладних наукових досліджень із гуманітарних, природничих, технічних та інших секторів науки і культури.

Відповідно до розробленої теорії супроводу в інтегрованому навчальному середовищі [13, с. 8] процес навчання здійснюється в організаційній формі змішаного студентського колективу у вищому навчальному закладі з дотриманням рівних можливостей та вимог, що висуваються до всіх суб'єктів освіти. Для допомоги студентам-інвалідам при вирішенні певних потреб, що утворилися в попередні періоди їх життя, у навчальному закладі створюються спеціальні центри супроводу. У процесі навчання студентам-інвалідам надається медико-реабілітаційний, психологічний, технічний, індивідуальний (т'юторський), педагогічний, фізкультурно-спортивний та соціальний супроводи [13, с. 26]. Для розв'язання проблем студентів-інвалідів та компенсування наявних функціональних обмежень застосовується система супроводу їх навчання.

Педагогічний супровід передбачає оптимізацію змісту навчального матеріалу, структурування його з метою ефективного сприймання студентами з інвалідністю. Педагогічний супровід навчання, адаптація його змісту відповідно до діючих освітніх стандартів та навчальних і компенсаторних можливостей студентів-інвалідів покладається на кафедри, що здійснюють їх навчання, при активній підтримці відділом психолого-педагогічного супроводу. Успіх педагогічного супроводу, на думку П. М. Таланчука, у повній мірі залежить від підготовленості викладацького складу до педагогічної роботи з такими студентами.

У праці «Супровід навчання студентів з особливими потребами в інтегрованому освітньому середовищі» П. М. Таланчук відзначає, що організація навчально-виховного процесу фахової підготовки інвалідів по зору значно залежить від ступеня втрати зору та особистих можливостей студента. Враховуючи кожен випадок глибини втрати зору, можуть бути задіяні варіанти поєднання різних дидактичних методів підготовки. Серед них учений виділяє [13, с. 36]:

- словесні, які дозволяють поряд з оволодінням навчальним матеріалом студентам з порушеннями зору надавати можливість у додаткових консультаціях викладачів;

- наочні, що пов'язані із забезпеченням роздатковим матеріалом, надрукованим великим шрифтом, та тифлоілюстраціями;

- практичне навчання відбувається з підтримкою тьюторів, які здійснюють читання навчального матеріалу та допомагають у виконанні вправ;

- методи контролю рівня засвоєння навчального матеріалу полягають у наданні додаткового часу на складання екзаменів, заліків та контрольних робіт.

Для супроводу сліпих та слабозорих застосовуються дидактичні засоби, створені на основі застосування адаптивних технологій, за рахунок яких навчальний матеріал адаптується відповідно до потреб незрячих студентів. Такі технології включають [13, с. 37]:

- підготовку до тиражування аудіозаписів лекційних матеріалів, виготовлення електронних конспектів лекцій (формування медіатеки);

- підготовку та тиражування ілюстративного матеріалу, зокрема, тифлоілюстрацій;

- застосування в навчальному процесі мультимедійних курсів;

- навчання студентів користуватись адаптивними технічними засобами: комп'ютером та периферійними пристроями, програмним забезпеченням, відео лупами, магніфайерами, медіатекою та іншими засобами;

- підготовку груп тьюторів для підтримки навчання студентів.

На сучасному етапі розвитку суспільства переосмислюється роль і місце громадських організацій у процесі формування і реабілітації людей із психофізіологічними порушеннями. Зокрема, статут УТОС передбачає сприяння батькам у здобутті їх дітьми освіти, а також проведення реабілітаційної роботи серед людей, що мають глибоке порушення зору. Так, у Луцьку, при обласній організації УТОС у 2003 році був створений реабілітаційний центр для інвалід зору I-II групи, запроваджена допрофесійна підготовка масажистів, операторів комп'ютерного набору. До сьогодні тут проводяться заняття з розвитку духовності, з просторової та правової орієнтації, доведення та інших необхідних дисциплін для підготовки реабілітантів до повноцінного життя.

Пріоритетним напрямом у діяльності УТОСу є тісна співпраця з науковими закладами області. У волинських вузах, починаючи з 60-х років, успішно навчалися незрячі студенти.

Активна взаємодія УТОСу з освітянськими закладами Волині простежується і в організації та проведенні науково-практичних конференцій «Сучасний світ і незрячі». Уже започатковано сім

Міжнародних конференцій зазначеного циклу, матеріали яких вийшли друком окремими збірниками, де висвітлені здобутки вчених, освітян та представників ГОІ. Ініціатором та головним розпорядником у проведенні цих заходів у тісній співпраці з НАІУ виступило правління Волинської обласної організації УТОС та фонд «Зір» при підтримці місцевих органів влади.

Своєрідним підсумком проведеної роботи виступають, як уже наголошувалося, щорічні міжнародні науково-практичні конференції. Зауважимо, на останніх двох активно обговорювалося питання інклюзії як нової якості життя в громадянському суспільстві. Доповідачі, вчені і практики, ділилися власним досвідом роботи, своїми спостереженнями за навчанням людей із глибокими порушеннями зору, засвоєння ними реабілітаційних програм.

За результатами проведеного пошукового дослідження, на підставі аналізу низки наукових публікацій, ми прийшли до висновку, що сьогодні українська педагогічна наука перебуває на етапі динамічного розвитку системи фахової підготовки людей з особливими потребами на засадах інклюзивного навчання. Отримані результати показують, що інклюзивна форма організації навчання інвалідів є найбільш сучасною формою соціальної адаптації та професійної підготовки, і може виступати одним з основних чинників їх адаптації до активного суспільного життя. Однак, необхідно відзначити, що в сучасних умовах її теоретичні положення розвивається надто повільно. Це накладає свій відбиток і на систему професійної підготовки осіб із порушеннями зору в нашій країні.

Однією з причин такого стану є недостатньо сформовані засади використання адаптивних допоміжних технологій, що стримує створення та розвиток навчального середовища професійної комп'ютерної підготовки осіб із порушеннями зору у професійно-технічних та вищих навчальних закладах.

За цих умов зміст професійної комп'ютерної підготовки осіб із порушеннями зору повинен відповідати інтегрованій соціально-дидактичній меті, яка полягає у досягненні відповідного рівня соціальної адаптації людей із дефектом зору через їх послідовну соціальну та професійну реабілітацію. Для цього необхідно на засадах науковості забезпечити обґрунтування та розробку змісту навчання, дидактичних методів та засобів, що використовують спеціальні інформаційні технології, визначення форм організації навчання.

З метою визначення світових тенденцій у впровадження засад інклюзивної освіти в процесі соціальної та професійної реабілітації осіб із порушеннями зору розглянемо досвід країн Європи, Росії та США. В основу проведеного аналізу систем інклюзивної освіти людей з особливими потребами в країнах Європи, США та Росії нами покладені критерії соціальної та освітньої політики, що безпосередньо залежать від моделі соціально-державного устрою цих країн. Класифікація, що запропонована шведським дослідником Г. Еспін-Андерсеном [21, с. 112], дозволяє виділити три основні типи соціально-державного устрою країн із розвинутою економікою за рівнем добробуту їх громадян. Кожній моделі відповідає свій підхід до системи професійної освіти та, відповідно, до фахової підготовки людей із особливими потребами [19, с. 88].

До країн із консервативною політикою віднесені Німеччина, Австрія, Бельгія, Франція, Італія і Росія. У цих країнах завдання інтеграції людей з особливими потребами у суспільні відносини покладається на спеціальні заклади освіти, а інклюзивне навчання тільки отримує концептуальне визначення.

Такі країни, як Австралія, Канада, Ірландія, Японія, Швейцарія, Великобританія та США віднесені до країн із ліберальною моделлю добробуту, в яких освіта людей з інвалідністю розглядається у тісному зв'язку з адресним соціальним захистом і передбачає реалізацію програм інклюзії. Соціал-демократична модель склалась у Данії, Норвегії, Фінляндії та Швеції. Освітня політика цих країн спрямована на забезпечення інклюзії у суспільство усіх груп депривованих громадян [19, с. 90].

Розглянемо соціально-організаційні та дидактичні підходи до професійної освіти людей з особливими потребами у тих країнах світу, де отримані вагомі результати у напряму соціальної адаптації людей з особливими потребами. Для цього висвітлимо інноваційний досвід запровадження нових педагогічних технологій супроводу та процесу навчання людей із порушеннями зору як на засадах спеціальної освіти, так і за парадигмою інклюзивного навчання. Визначення концептуальних підходів та рівня психолого-педагогічного забезпечення навчально-виховного процесу на підставі закордонного досвіду дозволить напрацювати вітчизняній професійній освіті нові власні концепції трансформування фахової підготовки інвалідів по зору в Україні.

Проаналізуємо рівень системи професійної комп'ютерної підготовки незрячих людей у США. Професійна підготовка майбутніх фахівців, що мають порушення зору, за будь-якою спеціальністю, поряд із вимогами оволодіння професійною компетентністю в обраній галузі знань висуває умову обов'язкового оволодіння ІКТ. На практиці це сприятиме їхньому доступу до навчальної інформації, розширить можливості якісної підготовки у період навчання та забезпечить гарантований успіх майбутнього випускника у пошуках роботи та працевлаштуванні. З цією метою особам, які є незрячими або слабозорими, в першу чергу надаються послуги у спеціальних реабілітаційних центрах для осіб із порушеннями зору, наприклад, у центрі для людей із дефектом зору Флориди (Florida Division of Blind Services) [20]. Навчання в закладі відбувається в спеціальних групах протягом двох тижнів і забезпечує проходження курсів комп'ютерної початкової підготовки 1-го та 2-го рівнів. Навчання здійснюється за навчальним змістом, що визначається такими темами:

- фундаментальні та перспективні аспекти керування комп'ютером, операційна система Windows;
- програмне забезпечення; встановлення, налагодження та використання дисплея Брайля;
- текстові редактори; технологія сканування та скандувальна техніка; робота в Internet;
- аспекти контролю виконання робіт із використанням ІКТ.

Навчальний процес переважно побудований на словесних, наочних та практичних методах. За структурою та цільовим призначенням центри такого типу майже нічим не відрізняються від центрів, що функціонують у Європі, та від ВЦНРІ, що запроваджуються у нашій країні. Головною метою навчання у центрі є надання першої допомоги людині, що втратила зір, для доступу до інформаційних джерел та засобів комунікації. У структуру таких центрів увійшли осередки медичної, психологічної, педагогічної та технічної допомоги.

На американському континенті напрям інклюзивної професійної підготовки розглядається дослідниками інтегративних методів в освіті Віттakerом та Кенворті, як основа для розбудови демократичних відносин. Вони визначають, що інклюзія потрібна навчальним закладам не тільки для забезпечення якісної академічної, професійної та соціальної освіти, а й для формування толерантних

відносин суспільства до осіб із психофізичними порушеннями. На їх думку, інклюзивна система навчання формує в усіх суб'єктів освіти здатність чинити опір утвореним сторіччями забобонам та стереотипам, дозволяє переборювати страх та огиду до людей з особливими потребами [27, с.81].

За системою інклюзивної професійної освіти у США здійснюється фахова підготовка у навчальних закладах вищої освіти. Проаналізуємо основні концептуальні підходи до професійної підготовки осіб із порушеннями зору в системі вищої освіти США на прикладі Північно-центрального технічного коледжу, що знаходиться у місті Вассау штату Вісконсін.

Для підтримки навчання студентів із психофізичними порушеннями у Північно-центральному технічному коледжі функціонує спеціальний Центр супроводу незрячих студентів [22]. Починаючи з 1980 р., центр є провідною установою для незрячих та студентів з обмеженнями зору в Системі технічних коледжів штату Вісконсін. Засновником закладу для студентів-інвалідів є Каролін Маркс. Участь центру у програмі уряду США з визначення ефективності адаптивних технологій і проведення аналізу якості їх застосування зробило його провідною установою в запровадженні комп'ютерних технологій для допомоги людям із порушеннями зору.

Методики прискореного навчання [22, с. 402], які досліджуються та розвиваються закладом, полягають у використанні спеціальної комп'ютерної техніки на різних етапах навчальної діяльності зороводепривованих студентів. Вони ґрунтуються на засвоєнні методів роботи з JAWS, Arkenstone, MS Word, Internet Explorer, з енциклопедією Grollier, а також з програмами доступу до інформації на моніторі для слабозорих Magic і Zoomtext [22].

Зороводепривовані студенти коледжу навчаються інклюзивно, тому методи, якими їх навчають у центрі, є дуже корисними для роботи і в аудиторії, і для самостійної підготовки. Використання комп'ютерної техніки, що оснащена програмними засобами допоміжних технологій, відбувається на основі голосового супроводу. За голосовими командами здійснюється керування технічними засобами навчання на мікропроцесорній основі, навчальна інформація подається для сприймання голосом.

Створена служба підтримки навчання інвалідів коледжу забезпечує координаційний, педагогічний та консультативний супровід студентів-інвалідів. Координація полягає у допомозі

студенту з депривацією зору у виборі студентів-волонтерів, які надають їм безпосередню допомогу в процесі навчання та при розв'язанні побутових проблем. Педагогічний супровід охоплює навчально-методичне забезпечення, технічну допомогу в переведенні навчальної інформації на електронні носії, друк рельєфно-крапковим шрифтом Брайля тощо.

Північно-центральний технічний коледж має значний досвід співпраці з міжнародними навчальними установами, є відкритим для відвідування фахівців та студентів з інших штатів США, приймає закордонні делегації. Так, наприклад, з 1998 року коледж проводить різноманітні курси навчання (сільськогосподарські, технологічні, бізнесові, освітні), участь в яких взяло більше, ніж 500 міжнародних відвідувачів, представників з 32 країн [22]. У лютому 2002 р. коледж відвідала українська делегація спеціалістів із Криму, які працюють з інвалідами. Спеціальний Центр супроводу незрячих студентів Північно-центрального технічного коледжу за період 2002-2005 років здійснював програму надання допомоги закладам культури України «Американські підходи до роботи з людьми з обмеженнями». Співробітниками центру було проведено навчання адаптивним технологіям для викладачів вищих навчальних закладів міста Києва, Дніпропетровська, Харкова, Луцька. На навчально-технічних семінарах українські фахівці мали змогу сформулювати власне розуміння американських підходів до соціальної та професійної реабілітації інвалідів по зору, детально познайомитись з адаптивними допоміжними технологіями.

У країнах Європи особливої уваги заслуговує досвід розвитку інклюзивної системи навчання у провідних навчальних закладах Великої Британії. Так, в Оксфордському університеті функціонує Служба особливих потреб для студентів інвалідів [26], яка допомагає їм через педагогічний супровід, медичне забезпечення, психологічну та технічну підтримку.

Досить цікавим є досвід педагогічного супроводу. З метою ефективно організації навчального процесу за кожним незрячим студентом за взаємною згодою закріплюється викладач-т'ютор, який активно підтримує його протягом навчання, і не тільки надає консультації студенту-інваліду, а й допомагає в обранні індивідуальної освітньої траєкторії. Він погоджує з провідним професорсько-викладацьким складом зміст та форму подання

навчальної інформації, допомагає формувати розклад відвідування занять, складання тестового контролю, екзаменів та заліків.

У межах технічної допомоги комп'ютерною службою університету запроваджено ряд системних технологій, що передбачають і адаптивні технології для незрячих користувачів. Директор Оксфордського Записуючого Центру Мартин Давес співпрацює з незрячими і слабозорими студентами, вирішуючи питання забезпечення їх дидактичними навчальними засобами. Література шрифтом Брайля, спеціальні сенсорні міні дошки для тактильної роботи з комп'ютером, програмне забезпечення відтворення інформації шрифтом Брайля та супроводу роботи на комп'ютері голосом, для великомасштабного зображення на екрані монітору та для друку на принтері шрифтом Брайля – це той перелік послуг, які Оксфордським Записуючим Центром надаються особам із зоровою депривацією [26].

Для поширення досвіду Оксфордського університету в інші навчальні заклади при ньому діє Національне бюро для студентів з обмеженими можливостями SKILL, що здійснює функції психологічної допомоги у виборі спеціальності, сприяння професійному становленню протягом навчання, працевлаштування підготовлених кваліфікованих кадрів у Великій Британії. Членами SKILL є різноманітні навчальні заклади, де навчаються студенти-інваліди. На бюро Британською державою покладена особлива функція з пропагування та інформаційної підтримки навчальних програм професійної підготовки та соціальної адаптації осіб із психофізичними проблемами.

Досвід британських тифлопедагогів Тріса Хорнсей та Сімона Мелхуш у галузі використання ІКТ, який подається в їх дослідженнях, з навчання слабозорих та незрячих учнів в інклюзивних класах, свідчить про позитивні тенденції застосування адаптивних допоміжних технологій. У своїх наукових працях вони відмічають, що розвиток навичок використання ІКТ формує в людини з порушеннями зору впевненість у використанні комп'ютерної техніки, значно розширює її навчальні можливості, підвищує рівень її інтеграції через професійну підготовку в соціально-трудові відносини. Ними визначаються такі основні дидактичні методи, що активно застосовуються в процесі фахової підготовки незрячих та слабозорих студентів до використання ІКТ [25]:

- комунікативний – адаптивні технології створюють альтернативні засоби для читання та писання, що дає можливість отримувати нову інформацію та фіксувати власні думки;

- технічний – використання засобів для створення навчальних матеріалів на електронних носіях;

- технологічний – удосконалюється доступ до джерел інформації. Кожен учень може вільно обирати той чи інший програмний засіб в залежності від наявності залишкового зору;

- розвивальний – у процесі навчання адаптивні технології забезпечують набуття нових знань для утворення понять про навколишній світ, на базі чого в особи з порушеннями зору розширюються компенсаторні пристосування та формується креативне мислення.

Особливої уваги заслуговує досвід Британії у розробці нових підходів до тестування рівня знань. Нова концепція полягає в тому, що внаслідок психофізіологічних особливостей учнів та студентів рівень їхньої готовності може не співпадати із загальноприйнятим часом складання тестового контролю. Тому атестацію дозволяється проходити по мірі індивідуальної готовності суб'єкта освіти. Такий підхід докорінно змінює оцінку ефективності здійснення навчального процесу в закладах освіти. За цим підходом ефективність підготовки може визначатися відповідно до динаміки покращення особистих навчальних досягнень кожного суб'єкта процесу освіти, що докорінно змінює критерії оцінювання в системі освіти та вносить динамізм у відношення навчальний заклад – суб'єкт навчання [10].

Досить цікавою є соціальна політика Швеції, яка побудована за соціал-демократичною моделлю. Достатньо широкий огляд подається А. Заплатинською. Вона акцентує, що інклюзія у Шведському суспільстві регламентується рядом стандартів, згідно з якими: діти-інваліди, незалежно від складності порушення, живуть у власних або прийомних сім'ях; кожна дитина закріплена за реабілітаційним (ресурсним) центром, в якому з нею працює команда фахівців, консультує таку команду спеціаліст з дитячої неврології та реабілітолог; діти з порушеннями психофізичного розвитку починають відвідувати дошкільний навчальний заклад із півтора-двох років за місцем проживання, де для забезпечення комфорту у колі однолітків дитині надається асистент; діють програми обов'язкової освіти у дошкільних закладах, що містять чітку мету, спрямовану на формування мовленнєвого та комунікативного розвитку дітей та

знань в області різних наук і технологій; на навчання у перший клас школи приймають усіх семирічних дітей, які пройшли співбесіду на виявлення ступеня зрілості, можливі порушення фізичного чи психічного розвитку; навчальний план школи складається на три роки – це, в свою чергу, дозволяє виробити систему врахування освітніх потреб та індивідуальних особливостей учня; забезпечення загальноосвітніх закладів технічними засобами, навчальними підручниками, дидактичними матеріалами, необхідними для навчання учнів з особливими потребами, відбувається через Управління спеціальної освіти та шкіл і спеціальну педагогічну службу [4, с. 39].

Поряд з тим, освітня система Швеції повністю не відмовляється від системи спеціальних шкіл. На сьогодні існують такі типи спеціальних шкіл [4, с. 42]:

- спеціальна школа для дітей із порушеннями інтелекту (обов'язкова для дітей з легкою розумовою відсталістю (РВ) та підготовча для дітей з глибокою РВ). Основними предметами навчання в них є: мова, читання, письмо, лічба. Завдання спеціальної школи: максимальне наближення до масової загальноосвітньої школи. Підготовча спеціальна школа передбачає навчання дітей зі значними порушеннями інтелекту та складними комплексними порушеннями розвитку, і їх навчання сконцентроване на соціально-побутовій адаптації. Важливим елементом навчання є розвиток спілкування та взаємодії.

- спеціальна школа Gnesta для дітей із порушеннями слуху та сліпоглухих у поєднанні з іншою патологією, зокрема, порушеннями інтелекту;

- спеціальна школа Hällsboskolan, Sigtuna och Umeå та для дітей із важкими порушеннями мовлення і ЗПР;

- спеціальна школа Ekeskolan, Örebro, для дітей із порушеннями зору у поєднанні з іншими порушеннями розвитку.

Таким чином, маючи достатній досвід впровадження інтегрованого (інклюзивного) навчання незрячих учнів до загальноосвітніх шкіл, уряд Швеції залучає до даного процесу максимальну кількість існуючих структур шляхом їх реорганізації та враховуючи сучасні досягнення технологічного розвитку. Основою успішності інклюзивної освіти у Швеції є системна підтримка освітніми та соціальними службами батьків, які виховують дітей з інвалідністю, та асистентів, які допомагають таким дітям під час

навчання. Надання такої системної підтримки покладено на Управління спеціальної педагогіки Швеції, зокрема, на Ресурсні центри, які виникли з реорганізованих спеціальних шкіл [4, с. 44].

Європейська освітня політика визначає найважливішим чинником розбудови демократичної Європи перехід на інклюзивне навчання [24, с. 456]. Професійне становлення людей з особливими потребами у західній системі навчання відбувається за принципом «life-long learning» (навчання протягом усього життя), який забезпечує логічну нерозривну послідовність між загальною та професійною освітою. Цей принцип передбачає реалізацію тісного зв'язку між навчанням і професійною діяльністю особистості, що дає людині з особливими потребами можливість самовизначення у майбутній професії, а це, в свою чергу, сприяє досягненню подальшого її професійного становлення.

Вивчення досвіду зарубіжжя з питань інклюзивного навчання показує значне відставання в освітній сфері нашої держави в порівнянні з розвинутими країнами Європи та Америки і створює підґрунтя для більш ефективної організації впровадження цієї форми освіти у вітчизняні навчальні заклади. Так, наприклад, у Швеції незрячі опанували біля 80 професій; на Україні ж цифра у кілька разів менша. Тому надзвичайно актуальною залишається робота щодо введення інваліда в громаду, чому сприяє активне впровадження інклюзії протягом останніх років в Україні.

Досвід Російської Федерації (РФ) щодо створення центрів підтримки та супроводу навчання осіб із порушеннями зору, у більшості випадків, є аналогічним досвіду українських навчальних закладів, орієнтованих на професійну підготовку незрячих та слабозорих людей. Як і в нашій країні, він пов'язаний із реалізаціями різноманітних програм співпраці із закордонними благодійними фондами.

Так, російський тифлоінформаційний центр державного університету імені М. І. Лобачевського у Нижньому Новгороді [17, с. 16], створений за підтримки Фонду Сороса та Міністерства освіти і науки РФ, функціонує для супроводу незрячих та слабозорих студентів, що навчаються інклюзивно у різних вищих навчальних закладах Нижнього Новгорода. Наявність тифлоінформаційного супроводу в процесі здійснення навчання на засадах інклюзивної освіти дозволяє незрячим і слабозорим особам здійснювати реальний вибір спеціальності відповідно до їх здібностей та потреб, сприяє

становленню їх як професіоналів, які отримують достатній рівень реабілітації до активної соціальної діяльності.

Тифлоінформаційний центр здійснює педагогічний супровід, що передбачає надання методичної підтримки шляхом допомоги у доступі до необхідної навчальної інформації в зручній для них формі [17, с. 17]:

- виконання шрифтом Брайля курсів лекцій, методичних вказівок до практичних та самостійної роботи;
- забезпечення доступу до навчальних матеріалів, що зберігаються на електронних носіях.

Технічний супровід передбачає:

- здійснення заходів, спрямованих на розвиток процесу тифлокомп'ютеризації через навчання незрячих і слабоворих використанню адаптивних допоміжних технологій як засобу компенсації зорової недостатності при роботі з інформацією;
- надання можливості використання сучасної тифлотехнічної бази центру.

Соціальний супровід реалізується в здійсненні проектної діяльності, яка спрямована на різносторонню реабілітацію осіб із порушеннями зору, на проведення пропаганди в широких суспільних колах можливостей та досягнень незрячої молоді, яка навчається.

Означена діяльність тифлоінформаційного центру створює інвалідам по зору сприятливі умови для отримання вищої освіти на засадах інклюзивної освіти. Спеціальна підтримка спрямована на нівеляцію труднощів навчання і соціальної адаптації, зумовлених порушеннями зору. При цьому вона не вимагає перебудови самого навчального процесу, що відбувається разом із студентами «в нормі», а лише є його доповненням.

Аналіз українського досвіду та світової практики з питань соціальної та професійної реабілітації осіб із порушеннями зору у країнах Європи, США та Росії, висвітлив сучасні тенденції до соціальної інтеграції осіб із психофізичними порушеннями. Виділені психологічні, педагогічні та технологічні підходи інтегрування інвалідів по зору в суспільні відносини показують ефективність підготовки їх до активної соціально-трудової діяльності. Однак слід зауважити, що «сліпе» копіювання зарубіжного досвіду нездатне повноцінно розв'язати суспільно важливе завдання професійної реабілітації та соціальної адаптації інвалідів по зору в Україні. На підставі проведеного аналізу ми робимо висновок, що зі світового

досвіду слід відібрати такі позитивні методи та прийоми, які можна ефективно трансформувати в український досвід тифлологічної роботи та професійної підготовки осіб із порушеннями зору.

Таким чином, лише різносторонній аналіз означеної проблеми сприятиме вирішенню нагальних питань інклюзивного навчання осіб із порушеннями зору.

Список використаної літератури:

1. Бруль К. Э. Анализ регулярного обучения работе с компьютером людей с недостатками зрения / К. Э. Бруль // Сучасні методи і засоби комп'ютерної освіти для осіб з обмеженими фізичними можливостями : матеріали міжнародного семінару – Київ : ГО «Вікно в світ», 2004. – С. 38–41.
2. Воловик П. М. Педагогічна технологія оцінювання ефективності нових методів навчання та виховання за допомогою непараметричних критеріїв / П. М. Воловик // Неперервна професійна освіта : теорія і практика : Науково–методичний журнал. – 2004. – Випуск 2. – С. 8–20.
3. Выготский Л. С. Слепой ребенок / Л. С. Выготский // Основы дефектологии : Собрание сочинений. Т.5. Под ред. А. М. Матюшкина. – М. : Педагогика, 1983.– С. 86–100.
4. Заплатинська А. Б. Інтегративні тенденції спеціальної освіти у Швеції / А. Б. Заплатинська // Соціально-психологічні проблеми тифлопедагогіки. Збірник наукових праць. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. – Випуск 7 (15). – С. 38-46.
5. Основні напрями реалізації державної політики зайнятості на 2010-2011 роки. Затверджені постановою Кабінету Міністрів України від 8 вересня 2010 р., № 831.
6. Постанова Верховної Ради України «Про інформацію Кабінету Міністрів України щодо виконання Національної програми професійної реабілітації та зайнятості осіб з обмеженими фізичними можливостями на 2001–2005 роки» N 239-V від 10 жовтня 2006 року.
7. Синьов В. М. Основи дефектології : навч. посібник / В. М. Синьов, Г. М. Коберник. – К. : Вища школа, 1994. – 143 с.
8. Синьова Є.П. Тифлопедагогіка : Підручник. / Є.П. Синьова, С. В. Федоренко. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. – 325 с.
9. Синьова Є. П. Тифлопсихологія : Підручник / Є. П. Синьова. – К. : Знання, 2008. – 365 с.

10. Смолин О. Н. Инклюзивное образование : британский опыт [Электронный ресурс] / Свобода-справедливость-труд-культура. – (Сайт доктора философских наук, член-корреспондента РАО Смолина Олега Николаевича) – Режим доступа : <http://www.smolin.ru>. – Название с экрана.
11. Специальная педагогика : учеб. пособие для студ. пед. вузов / Аксенова Л. И., Архипов Б. А., Белякова Л. И., Богданова Т. Г. [и др.]; под. ред. Н. М. Назаровой. – М. : Академия, 2001. – 394 с.
12. Таланчук П.М. З думкою про Україну : вибрана публіцистика / П.М. Таланчук; ред.- упоряд. В.О.Карпенко. – К. : Університет «Україна», 2008. – 480 с.
13. Таланчук П. М. Супровід навчання студентів з особливими потребами в інтегрованому освітньому середовищі : навчально-методичний посібник / П. М. Таланчук, К. О. Кольченко, Г. Ф. Нікуліна. – К. : Соцінформ, 2004.– 128с.
14. Терзян Т.К. Обучение людей с проблемами зрения работе в Интернет / Т.К. Терзян, К.Э. Бруль // Современное специализированное компьютерное образование на основе Интернет-технологий для лиц с ограниченными физическими возможностями : Материалы международного семинара – Киев : ГО «Окно в Мир», 2003. – С. 34–39.
15. Типове положення про центр професійної реабілітації інвалідів (Наказ Міністерством праці та соціальної політики України від 9 жовтня 2006 року, № 372).
16. Федоренко І. В. Підготовка майбутніх учителів-дефектологів до використання новітніх комп'ютерних технологій у процесі корекційного навчання : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.03 / І. В. Федоренко ; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – К. , 2011. – 23 с.
17. Швецов В. И. Модель организации поддержки образовательного процесса студентов-инвалидов по зрению на основе использования компьютерных тифлотехнологий / В. И. Швецов, М. А. Рощина // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского, 2010, № 1 – С. 11-18.
18. Шевцов А. Г. Методологічні принципи соціальної реабілітації осіб з обмеженими функціями здоров'я / А. Г. Шевцов. // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету : Серія соціально-педагогічна. Випуск VI. – Кам'янець-Подільський, 2006. – С. 337–342.

19. Шмидт В.Р. Молодой специалист на предприятии и в Вузе : опыт модернизации профессионального образования США и Австралии // Труд за рубежом, 2002, №3. – С. 87–100.
20. Access Technology Consultant Upgrade Training Program at Florida Division of Blind Services (FDBS) Rehabilitation Center for the Blind [Electronic resource] / Train-the-Trainer Programs : AFB – American Foundation for the Blind. – Available from : <http://www.afb.org/Section.asp?SectionID=44&TopicID=213&DocumentID=2276>. – Назва з екрану.
21. Gøsta Esping-Andersen. The Three Worlds of Welfare Capitalism / Gøsta Esping-Andersen. – Princeton N.J. : Princeton University Press, 1990. – 248 p.
22. North Central Technical College (NCTC) Assistive Technology Associates' Degree Program [Electronic resource] / Train-the-Trainer Programs : AFB – American Foundation for the Blind. – Available from : <http://www.afb.org/Section.asp>. – Назва з екрану.
23. Özlem Uçar. Teaching social skills via cognitive process approach / Özlem Uçar, Volkan Kulikoğlu // International scientific conference UNITECH 09 : proceedings. – Volume III – Bulgaria, Gabrovo : Technical university of Gabrovo, 2009. – P. 399–405.
24. Tholen B. The inclusion and exclusion of minorities in European countries : a comparative analysis at the local level / Tholen B., Vries M. // International review of administrative sciences, 2004, September, No 4. – P. 454–465.
25. Trish Hornsey. Basic ICT for pupils with a visual impairment [Electronic resource] / Trish Hornsey, Simon Melhuish // Published by Inclusive Consultancy and Training Ltd, 2001. – P.36 – Available from : http://www.inclusive.net/resources/units/unit9/unit_9.pdf. – Назва з екрану.
26. Visual Impairment. Information pack for students [Electronic resource] / University of Oxford. Equality and diversity Disability – Available from : <http://www.admin.ox.ac.uk/eop/disab/factsheet.shtml>. – Назва з екрану.
27. Whittaker J. Education services : why segregated special schools must close, from learning disabilities : a social approach / J. Whittaker, J. Kenworthy. – Routledge, London, 2002, – P. 79–82.

РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ НАВЧАННЯ ОСІБ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

Савчук Н.А.

2.1. Психофізіологічні та соціальні аспекти переходу до інклюзивного навчання дітей із порушеннями зору

Початок ХХІ століття ознаменований переглядом вже існуючих і пошуком нових підходів щодо становища людей із функціональними обмеженнями у суспільстві. Існуюча тривалий час медична модель обумовила ізоляцію осіб з обмеженими функціональними можливостями. Наступна модель нормалізації сприяла інтеграції зазначеної категорії осіб у суспільство. Формування нової філософії суспільства, метою якого є самореалізація особистості як найвищої цінності, забезпечує рівні права і доступ усіх без винятку членів суспільства до повноцінної освіти відповідно до їх нахилів та здібностей. Процеси глобалізації сприяють тісній взаємодії з державами зарубіжних країн і у сфері освіти. Прийняття міжнародних документів щодо захисту прав людей з обмеженими можливостями, зокрема, права на повноцінну освіту, обумовлюють по-новому формувати освітню галузь, враховуючи психофізичні особливості даної категорії осіб.

Суттєві зміни в суспільстві, безумовно, впливають і на якість освітньої підготовки підростаючого покоління. Пріоритетним напрямом в розвитку сучасної освітньої політики в нашій державі виступає запровадження інклюзивної освіти, яка є гнучкою індивідуалізованою системою навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітньої школи за місцем проживання. Вона передбачає кардинальні зміни в культурі, політиці та практичній діяльності шкіл, у змісті і методах виховання всебічно розвиненої особистості, що безпосередньо залежать від удосконалення вузівської педагогічної освіти, розвитку особистісних якостей учителя. Професійна грамотна взаємодія вчителя з учнями є основою підвищення ефективності навчально-виховного процесу, невід'ємною частиною якого виступає професійна компетентність педагога, практичне володіння ним основними знаннями, вміннями та навичками роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Забезпечити підростаюче покоління надійною базою знань, розвинути критичне мислення відповідно вимогам часу, закласти морально-ціннісні підвалини формування особистості зі збереженням віковичних традицій нашого народу покликана уся вітчизняна освітньо-виховна система. Важливо зазначити, що з розвитком медицини, з однієї сторони, та із зростанням зубожіння населення, з іншої, відбувається тенденція до збільшення кількості людей з обмеженими фізичними можливостями, зокрема, осіб із різними вадами зору. Бажання бути повноцінним членом суспільства, приймати активну участь в житті країни визначають основний напрям освітньої підготовки та професіоналізації людей з вадами зору. У зв'язку з цим важливого значення набуває інклюзивна освіта, одним із аспектів якої є забезпечення ефективності навчання школярів із вадами зору в загальноосвітньому закладі. Увага зосереджується на соціалізації дітей цієї категорії та досягненні якості навчання. Основною метою інклюзивної освіти є якісні зміни в особистісному розвитку таких дітей. Тому сьогодні перед освітянами, як справедливо підкреслюють М.Й. Боришевський, С.Д. Максименко, Н.В. Чепелева, висувуються особливі вимоги до професійної компетентності, особистісного ресурсу та морально-психологічних якостей.

Ряд державних документів, зокрема, розпорядження Кабінету Міністрів України «Про затвердження Плану заходів щодо запровадження інклюзивного та інтегрованого навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2012 року» (від 03.12.2009 р.) та накази Міністерства освіти і науки України «Про затвердження плану дій щодо запровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на 2009-2012 роки» (від 11.09.2009 р.), «Про затвердження Концепції розвитку інклюзивної освіти» (від 01.10.2010 р.), «Про затвердження Положення про спеціальні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах» (від 09.12.2010 р.) підкреслюють важливість впровадження інклюзивної освіти.

Чимало конкретних кроків щодо реалізації інклюзивної освіти зроблено в нашій державі. Зокрема, прийнятий закон «Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти»; розроблений план на 2009 -2015 рр. «Україна без бар'єрів»; на сьогодні вже 129 тис. дітей інтегровано у дошкільні та загальноосвітні навчальні установи; створено нове положення про

ПМПК, програма з української жестової мови; існують програми для 5-9 класів для всіх нозологій; доповнено Класифікатор професій новою кваліфікацією – асистент учителя.

Постанова Кабінету Міністрів України «Про внесення змін до Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» (від 9 серпня 2017 р. № 588), Лист МОН України від 10.01.2017 № 1/9-2 «Про сучасні підходи до навчально-виховного процесу учнів з особливими освітніми потребами» та ряд інших документів свідчать про посилену вагу до вирішення проблем навчання й виховання дітей з вадами в інклюзивному середовищі.

Вагомим підґрунтям реалізації інклюзивної освіти було впровадження міжнародної освітньої Програми «Крок за кроком». Як зазначають автори проекту, залучення до школи дітей з вадами не можна здійснювати за певною стандартною схемою. Це індивідуальний процес, який базується на переконанні, що навчання кожної дитини має бути індивідуалізованим і що кожна сім'я має право на навчання їхньої дитини у звичайній школі [3].

Програма «Крок за кроком» пройшла успішну апробацію в нашій країні. Результати впровадження показали, що суспільство готове до нових, прогресивних зрушень у системі освіти. Формування демократичних цінностей є запорукою розвитку особистості кожної дитини, незважаючи на її індивідуальні відмінності.

Рекомендуємо вчителям, батькам, соціальним та психолого-педагогічним працівникам ознайомитись із названою Програмою, що дасть змогу краще зрозуміти сутність інклюзії та важливість у вихованні та навчанні дітей з особливими потребами.

Погоджуємося з думкою О. Москалюк, яка вважає основними здобутками інклюзивного освітнього середовища активне залучення осіб з особливими потребами у соціум, їх адаптацію, соціалізацію, навчання, виховання та розвиток на благо суспільства. Важливим аспектом інклюзивної освіти є забезпечення ефективності та якості навчання, застосування форм, методів та технологій, які враховують індивідуальні особливості осіб з особливими потребами. Інклюзивна освіта є довгостроковою стратегією – від інтегрування у навчальному закладі до інтегрування у суспільстві – це і процес, і результат [8, с. 172].

Ми поділяємо міркування науковців [5; 6; 8; 9], які стверджують, що існує чимало проблем впровадження інклюзивної освіти. Насамперед недостатньо розроблена нормативно-правова база

організаційно-фінансового забезпечення інклюзивної освіти. На досить низькому рівні в освітніх закладах науково-методичне забезпечення навчально-виховного процесу. Потребує подальшого вдосконалення і підготовка відповідних кадрів для роботи в нових умовах.

Принагідно відзначимо, що чимало психолого-педагогічних досліджень орієнтовані в основному на підготовку вчителя загальноосвітньої школи (Н.Н. Богомолова, І.А. Зімня, Н.В. Кузьміна, А.К. Маркова, Л.М. Мітіна, Л.А. Петровська, І.М. Цимбалюк, Н.В. Чепелева), а кількість праць стосовно роботи педагогічних кадрів в умовах інклюзивного навчання досить обмежена. Тому природно, що сьогодні виникає нагальна потреба перегляду змісту професійної підготовки відповідних спеціалістів. Крім того, варто пам'ятати про неоднозначність відношення суспільства до ідеї інклюзивного навчання дітей з обмеженими можливостями в загальноосвітніх класах і нерозуміння деякими вчителями перспектив впровадження нової форми навчання для успішної інтеграції і соціалізації таких дітей в соціокультурний простір.

Чимало питань викликає і забезпечення розумного пристосування та освітньо-реабілітаційна інтеграція. Незначна кількість, а то й відсутність сучасних засобів реабілітації гальмують проникнення інклюзії в освітній процес сучасної школи.

Розглянуті вище проблеми впровадження інклюзії складають основу для організації відповідних досліджень та практичного вдосконалення форм і методів навчання дітей з освітніми проблемами в нових, незвичних для них, навчальних умовах. Спрямування освіти в Україні, у відповідності зі світовими стандартами, на її гуманізацію, визнання пріоритету загальнолюдських цінностей та демократичних норм, за якими в центрі уваги постає особистість людини, а не освітня система, спричинює готовність педагогічних працівників відповідати потребам всіх дітей.

У зв'язку з цим значної актуальності набуває знання вчителями психологічних особливостей розвитку особистості дитини як здорової, так і з певними психофізіологічними відхиленнями. Акцентуємо увагу, що якість навчально-виховного процесу значною мірою визначається тим, наскільки враховуються та реалізуються потенційні можливості навчання й розвитку кожної дитини, її

індивідуальні особливості. Якими б не були фізичні чи психічні обмеження, у дитини завжди є резерви для розвитку, використання яких може суттєво поліпшити якість її життя.

Проте не всі ставляться до інклюзивної освіти прихильно. Загалом вважається, що дітям з обмеженнями зору не варто навчатися в загальноосвітній школі разом із здоровими однолітками. Насамперед, це обумовлено важкістю вади. Відомо, що зір відіграє значну роль у розвитку людини. Через візуальний канал людина здобуває уявлення про себе і світ. При порушенні зорового аналізатора відбувається певний збій у світосприйманні, виникають труднощі в спілкуванні з оточуючими, розлади емоційно-вольової сфери. Причинами зорових аномалій можуть бути як вроджені захворювання, так і придбані. Протягом останнього часу спостерігається збільшення кількості дітей зі складними зоровими вадами, коли зоровий дефект супроводжується супутніми захворюваннями очей. Також досить часто у таких дітей присутні й інші супутні розлади здоров'я (наприклад, залишкові явища ДЦП, затримка психічного розвитку, олігофренія в легкій формі, залишкові явища органічного ураження ЦНС, енцефалопатія, неврозоподобні стани, гідроцефалія, первинні розладами мови, рухової сфери і т.п.). Ці та інші дефекти зорового аналізатора обмежують пізнання оточуючого світу, перешкоджають оволодінню певними навичками життєдіяльності та повноцінню адаптуватися в соціум.

Слід зазначити, що формування зорових системних образів у дітей в кожному випадку протікає специфічно, тому необхідно враховувати психологічні особливості їхнього розвитку (Л.П. Григор'єва). В цілому вітчизняні і зарубіжні вчені вважають доцільним здійснювати поділ таких людей на дві категорії: сліпі та особи з ослабленим зором. Загалом у тифлопсихології у першій групі диференціюють: тотально сліпий, сліпий зі світловідчуттями, сліпий із залишковим зором, глибоко слабозора дитина, слабозорий. У другу категорію включаються всі особи, які використовують залишковий зір в процесі навчання і в повсякденному житті [1; 5; 14]. Різна ступінь і глибина ураження зору обумовлює індивідуальні психологічні характеристики розвитку дітей та можливості компенсації різних форм патології в процесі індивідуальної роботи та спеціальних корекційних занять.

У спеціальній літературі вважають незрячими людей з повною відсутністю зорових відчуттів, або тих, які мають залишковий зір або

здатність до світловідчуття; абсолютно або тотально незрячими – людей з повною відсутністю зорових відчуттів; слабозорими – людей, гострота зору яких дозволяє розрізняти предмети, контури яких вони бачать нечітко [1].

Фахівці в галузі тифлології зазначають, що, в залежності від часу настання дефекту, можна виділити дві категорії дітей: сліпонароджені – це діти з уродженою тотальною сліпотою або осліплі у віці до трьох років. Вони не мають зорових уявлень, і весь процес психічного розвитку здійснюється в умовах повного випадання зорової системи; осліплі – діти, що втратили зір у дошкільному віці та пізніше [9].

У руслі вищезазначеного зауважимо, що входження таких дітей у соціокультурний простір має певні особливості. Адже дефект зору ускладнює повноцінний розвиток особистості, виникають труднощі і в процесі навчання. Інклюзивна освіта передбачає організацію відповідного навчального середовища для таких дітей із забезпеченням їх навчальних потреб в умовах загальноосвітнього навчального закладу та врахуванням психологічних особливостей їхнього розвитку.

Зазначене положення базується на вченні Л.С. Виготського [2] про дитячу дефективність. Характеризуючи різні аномалії, видатний психолог наголошує, що «... дитина, розвиток якої ускладнено дефектом, не є менш розвиненою, ніж її нормальні однолітки, а є інакше розвиненою». У відповідності до цього потрібно використовувати однакові методи навчання й виховання як для здорових, так і для дітей з особливими потребами. Важливого значення при цьому набуває застосування спеціальних способів і засобів передачі знань (наприклад, шрифт Брайля для сліпих). Ми поділяємо думку вченого, що дитина з дефектом не обов'язково є дефективною дитиною. Провідну роль у розвитку її особистості відіграють саме соціальні чинники, які й формують ступінь дефективності та нормальності цієї дитини.

Працюючи зі слабозорими та сліпими дітьми, педагогу важливо знати не лише біологічні характеристики певної зорової вади, а й обов'язково враховувати реакцію дитини на труднощі, з якими вона зустрічається і які впливають з її недостатності. Як справедливо зазначає Л.С. Виготський, вплив дефекту завжди двоякий і суперечливий: з одного боку, він ускладнює нормальне протікання діяльності організму, з іншого – служить посиленому розвитку інших

функцій, які могли б компенсувати недолік: «мінус дефекту перетворюється на плюс компенсації» [2]. Зокрема, вади зорового аналізатора у незрячих заміщуються посиленням розвитком тактильного й слухового аналізаторів.

Таким чином, тільки комплексний підхід з урахуванням біологічних і соціальних факторів розвитку дитини з вадами зору сприятиме її повноцінній інклюзії та ефективній адаптації й інтеграції у суспільство.

Аналіз літературних джерел щодо питань психічного розвитку дітей з вадами зору дає підстави виокремити два підходи. Ряд вчених (А.І. Скребицький, А.М. Щербина, Ф. Цех, К. Бюрклен) ставлять дефект зору в центрі психічного розвитку дитини і недооцінюють компенсаторні можливості інших сенсорних систем. Така позиція неминуче призводить до виділення людей з вадами зору в особливу категорію, які в результаті ізольованого суспільного життя стоять у психічному розвитку нижче, ніж зрячі.

Привертають увагу дослідження (Т. Катсфорт, В. Вільямс, М. Тобін, В. М. Коган, А. Г. Литвак, М. І. Земцова, Л. І. Солнцева), автори яких відзначають, що діти з вадами зору в процесі цілеспрямованого корекційно-педагогічного впливу не відстають у психічному розвитку від своїх зрячих однолітків, а іноді й випереджають їх. Виходячи з цього, можна сказати, що такий підхід є основою для інклюзивного навчання даної категорії дітей. Поступове входження особливої дитини в колектив загальноосвітнього закладу сприятиме зближенню розвитку дітей із порушенням зору і зрячих.

Водночас варто пам'ятати, що процеси навчання й виховання дітей в умовах зорової депривації мають свої особливості, врахування яких забезпечуватиме повноцінний розвиток особистості. Специфіка навчання і виховання таких дітей виявляється в обліку загальних закономірностей і своєрідності їхнього розвитку, у диференційованому підході, застосуванні спеціальних форм і методів роботи, використанні оригінальних підручників, наочного приладдя і вправ. Пошук оптимальної моделі здобуття освіти дітьми з ушкодженим зором займає чільне місце в освітянському просторі.

У згаданому контексті доцільно, на нашу думку, розглянути основні характеристики психічного розвитку різних категорій дітей із вадами зору.

У сліпонароджених дітей відсутні зорові уявлення, що спонукають до виникнення труднощів в просторовому орієнтуванні

та маніпуляцій з предметами оточуючого світу. Перші спеціалізовані маніпуляції і окремі функціональні дії з предметами з'являються у сліпих дітей після двох років. Недорозвинення просторової орієнтації обумовлює недорозвинення ходи, гальмує формування тіла. Внаслідок сліпоти діти відстають у формуванні загальної моторики: дитина малорухома, млява. Досить часто у таких дітей виникають «зайві» рухи: погойдування, потирання очей і т.п. Розвиток навичок самообслуговування відбувається з труднощами. Обмеження рухової активності призводить до сповільненого і недосконалого формування просторових уявлень: положення, напрямку руху, величини і форми навколишніх предметів. Спостерігається загальна повільність, підвищена стомлюваність виснаженість, мала психічна активність. Оскільки провідною діяльністю дітей раннього віку є безпосереднє емоційне спілкування з дорослими, де важливу роль відіграють погляди, жести, міміка, то в даному випадку обмеження зорових контактів викликає затримку мовленнєвої діяльності сліпонародженої дитини. Відповідно, чим пізніше втратила дитина зір, тим більше у неї досвіду зорових вражень, який полегшує розвиток моторики, предметної діяльності, формування уявлень і понять.

Дослідження Л.І. Солнцевої показали, що своєрідність ігрової діяльності сліпої дитини обумовлена бідністю практичного досвіду, слабким розвитком предметної моторики або відносно збереженої мови. Ігрова діяльність протікає у вигляді одноманітно повторюваних рухів, але супроводжується значно вищим рівнем протікання словесної дії. Розрив між промовою і дією не скорочується без спеціального навчання. Сліпа дитина зберігає значні можливості психофізичного розвитку та можливість повноцінного пізнання. Нормальна розумова діяльність сліпої дитини спирається на збережені аналізатори. У такої дитини в умовах спеціального навчання формуються прийоми і способи використання шкірного, слухового, рухового аналізаторів, що представляють сенсорну основу, на якій розвиваються психічні процеси. Саме на цій основі розвиваються вищі форми пізнавальної діяльності (увага, мислення, мова, відтворююча уява, пам'ять), які є провідними в процесі компенсації. Процеси компенсації у сліпих дітей найбільш ефективно протікають у поєднанні з корекційно-виховними заходами з виправлення недоліків рухових функцій, орієнтуванні в просторі [14].

У цілому розвиток вищих пізнавальних процесів (пам'ять, логічне мислення), уваги, мови та мовлення протікає нормально.

Дещо уповільнено розвивається конструктивне мислення. Через звуження чуттєвого досвіду порушується співвідношення між абстрактним і конкретним мисленням: абстрактне мислення не має достатньої опори в конкретних уявленнях. Обмежені можливості порівняння сприймання предметів, утруднене виділення відмінностей в об'єктах, що мають схожі ознаки. Словесно-логічне мислення випереджає розвиток наочно-образного; головним чином ця особливість виявляється в дошкільному і молодшому шкільному віці [9]. Спостерігається своєрідність мови і вербального мислення. Мова формується з деякою затримкою і відрізняється наслідуванням у структурі та інтонації мови дорослих. У дітей з важкими порушенням зору відзначаються системні порушення мови – несформованість фонетико-фонематичної та лексико-граматичної сторін. Відзначаються обмеженість знань і уявлень про довкілля, недостатність абстрактного мислення, неточна предметна співвіднесеність слів. Спостерігається високий рівень розвитку словесної пам'яті, що дозволяє компенсувати зоровий дефект в процесі навчання. Значно звужені можливості спілкування, взаємодії з навколишнім світом – дитина потребує допомоги дорослих при організації предметної та ігрової діяльності, вона не може нормально спілкуватися з оточуючими.

Варто зауважити, що розвиток слабозорих дітей дещо відрізняється від сліпих, оскільки зір для них залишається основним засобом сприйняття оточуючого світу. Зоровий аналізатор залишається провідним у навчальному процесі, тобто інші аналізатори не замінюють зорових функцій, як це відбувається у сліпих. Слабозорі діти використовують залишковий зір при знайомстві з явищами і предметами навколишньої дійсності, а також при русі і просторовій орієнтації. Однак через недостатність зорового сприйняття огляд навколишньої дійсності у них звужений, уповільнений і неточний, тому їх подання мають якісну своєрідність. Слабозорість робить помітний вплив на психічний розвиток дитини: уповільнені процеси запам'ятовування, утруднені розумові операції, обмежений рух. У дітей із порушенням зору спостерігається своєрідність емоційно-вольової сфери, характеру і відносин з оточуючими людьми. Такі особливості пояснюються невдачами і труднощами в навчанні, грі, спілкуванні з однолітками. Недостатність зорового аналізатора викликає порушення не тільки зорового сприйняття, але діяльності й особистості в цілому [13].

Фахівці в галузі тифлології виділяють ще одну категорію осіб із порушенням зорового аналізатора – осліплі. До неї відносять дітей, які втратили зір в дошкільному або в молодшому шкільному віці. У відповідності до цього психічний розвиток таких діток у ранньому та дошкільному дитинстві ідентичний розвитку зрячих однолітків. Проте втрата зору в період дитинства накладає певні обмеження на формування особистості і має свою специфіку. З однієї сторони, певний запас чуттєвих уявлень і вражень про довкілля полегшують процес здобуття нових знань та спілкування з оточуючими. З іншої – втрата зору призводить до значних порушень у психіці дитини. Такі діти стають емоційно неврівноваженими, агресивними і дратівливими, іноді навпаки, замикаються в собі. Відповідно, змінюються і стосунки з оточуючими. Важливого значення набуває проблема орієнтування у просторі – здатність осліпшої дитини визначати своє місце розташування серед оточуючих предметів та об'єктів, напрямок пересування, вміння знаходити предмети та об'єкти, до яких вона наближається.

У сфері сенсорного розвитку відбувається активізація роботи інших аналізаторів (слухового та тактильного), які стають базовими в процесі навчання й виховання. Особливе місце відводиться мовленнєвому спілкуванню, завдяки якому у свідомості дитини з офтальмологічним захворюванням утворюються і зміцнюються зв'язки між словом і предметом, явищем або дією. Словесний опис предмета, зроблений дорослим, дитина підтверджує власним дотиковим обстеженням. Саме за допомогою слухових і дотикових відчуттів такі діти вчаться діяти самостійно [10].

Узагальнюючи розглянуті позиції, важливо пам'ятати, що в процесі формування предметної діяльності проявляється тісна залежність психічного розвитку дитини з порушенням зору від навчання: вона не формується спонтанно й самостійно, і тому може стати умовою для компенсаторного її використання в тому випадку, коли дитина буде навчена всім її елементам. Якщо деякі словесні знання про функціональне призначення предметів сліпий і слабозорий може отримати самостійно, то маніпулятивно-руховим компонентам їх необхідно навчати.

Говорячи про особливості уявлень сліпих, А.Г. Литвак зауважує, що образи пам'яті у них неповні, недостатньо узагальнені у порівнянні зі зрячими, однак вони можуть бути досить точними і складними (Ф.Л.Шемякін, Н.Г.Хопрепінова).

Опора на активне мовне спілкування в сензитивний період розвитку є тим обхідним шляхом, що дозволяє долати труднощі в формуванні предметних дій і обумовлює просування в психічному розвитку сліпої та слабозорої дитини. Створення об'єднання зв'язків мовленнєвої діяльності з усією системою збережених аналізаторів і з розвиваючою рухово-м'язовою системою забезпечує основу для компенсації сліпоти.

Таким чином, в психічному розвитку дитини з ушкодженим зором важливе місце займає мова, що розвивається тими ж темпами, як і у зрячих, хоча за своїм змістом вона більш формалізована і бідніша конкретними зв'язками з предметним довкіллям.

Не слід забувати, що в дошкільному віці сліпому доводиться опановувати предметною діяльністю, основними рухами свого тіла, дрібними рухами рук, елементарно орієнтуватися в обмеженому, знайомому просторі і т.п., тобто такими видами діяльності, якими зряча дитина оволоділа раніше.

Дослідження Л.А.Венгер, В.В.Холмівської навчальної діяльності сліпих дошкільників показало, що в мотивації навчальної діяльності вони нічим не відрізнялися від зрячих дітей. Сліпі діти старшого дошкільного віку можуть опанувати навчальні знання, якими оволодівають зрячі діти цього ж віку. Виходячи з цього, можна сказати, що зороводепривованим дітям необхідний певний рівень сенсорного та інтелектуального розвитку і відповідна підготовка емоційно-вольової сфери до нових умов занять у школі. В навчальній діяльності сліпих дошкільників спостерігаються ті ж закономірності, що і в зрячих дітей, а її специфіка заключається в способах виконання цієї діяльності.

Таким чином, входження таких дітей в початкову ланку загальноосвітньої школи можливий, вважаємо, лише за умов спеціальної підготовки в дитячому навчальному закладові.

У значній кількості спеціальних праць (А.А. Колупаєва, Є. М. Дикова-Фаворська, Л.О. Савчук, Є.П. Синьова, Ф. Л. Ратнер, А. Ю. Юсупова, Н.Я.Семаго, М.М. Семаго, И.Е. Аверіна, Елен Р. Даніелс, Кей Стаффорд), що стосуються проблеми соціальної адаптації та інтегрування у суспільство дітей з особливостями психофізичного розвитку, зроблено важливий висновок про можливість і необхідність спільного навчання в одному освітньому середовищі як зрячих, так і дітей з різними вадами зору.

Особливо значущою в умовах інклюзії виступає проблема орієнтування у просторі дітей з ушкодженим зором. В залежності від ступеня важкості протікання захворювання, психічного розвитку дитини, сформованих навичок орієнтування, компетентності педагога, розуміння й толерантності школярів залежить ефективність навчання, виховання та реабілітації осіб з інвалідністю по зору. Це стосується як сліпих, так і слабозорих та осліплених дітей. Зазначена тенденція обумовлює диференційовано підійти до процесу входження різних категорій дітей із зоровою депривацією в шкільне загальноосвітнє середовище.

У цьому зв'язку привертає увагу дослідження М.М. Наумова, який стверджує, що безпосередній зв'язок просторового орієнтування сліпих з їх самостійним пересуванням дозволяє трактувати просторове орієнтування не лише як здатність самостійного пересування, але і як можливість займатися активною діяльністю [9]. Висловлене міркування узгоджується з результатами доробок Є.А. Клопоти щодо особливостей переробки інформації й формування просторових уявлень в осіб з порушенням зору, який показує, що процес розпізнавання образів і обробки інформації у зрячих і тотально сліпих людей ідентичний, і відрізняється лише швидкістю та динамікою одержання інформації з навколишнього середовища [4].

При аналізі динаміки розвитку просторової орієнтації сліпих дітей необхідно враховувати структуру психологічної системи на кожному віковому етапі, первинний дефект і особливості протікання психічних і компенсаторних процесів. Вік є найважливішим чинником, що визначає зміст роботи щодо корекції недоліків просторової орієнтації, яка будується з урахуванням структури «психологічної системи» (Л.С.Виготський) кожної дитини.

Доцільно нагадати, що одним із показників готовності до шкільного навчання є фізична підготовленість дитини. На нашу думку, найпростіше адаптуватися до нових умов слабозорим дітям, оскільки в них на досить високому рівні розвинуті навички самообслуговування та просторова орієнтація. Звичайно, якщо рівень психологічної (інтелектуальної, моральної, соціальної, емоційно-вольової) готовності слабозорої дитини відповідає прийнятним нормам.

Порівняння характеристик розвитку особистості сліпої та слабозорої дитини з їх зрячими однолітками дозволяє нам зробити висновок, що існують певні відмінності у психічному розвитку цих

дітей, проте за спеціальної підготовки в дошкільному віці можливе їхнє спільне навчання. Наша думка збігається з міркуваннями В. Бондара, Є.П. Синьової, І. Кузави, А.А. Колупаєвої, В. Сергєєвої, І. А. Хозраткулової та ін.. про необхідність впровадження інклюзивного навчання для осіб з особливими потребами, зокрема, з вадами зору. Здобуття освіти дітьми з особливостями психофізичного розвитку на основі їх повної соціалізації спонукає до пошуку оптимальних шляхів входження в освітній процес з урахуванням їх запитів.

Обов'язковою умовою інклюзивного навчання є психолого-педагогічний супровід дитини фахівцями (корекційний педагог, психолог, лікар, соціальний працівник). Без супроводу перебування дитини у масовій загальноосвітній школі набуває стихійності, формальності, що є шкідливим для дитини, оскільки без одержання відповідної корекційної допомоги психофізичний розвиток дитини лише ускладнюється.

Зокрема, значну корекційно-виховну роботу зі слабозорими та тотально незрячими дітьми проводить вчитель-тифлопедагог. Також він надає консультації педагогічним працівникам щодо розуміння особливостей навчання дитини з обмеженнями зору з врахуванням сильних та слабких сторін дитини та її потреб, допомагає адаптувати навчальні матеріали.

Для ефективної роботи в інклюзивному класі з дітьми цієї категорії варто використовувати певні правила.

1. Завжди використовуйте імена.
2. Не уникайте слів, пов'язаних зі словом «зір».
3. Не чекайте мовчки відповіді, вербалізуйте.
4. Не питаєте, чи може учень щось побачити.
5. Контролюйте якість роздаткового матеріалу.
6. Правильне робоче місце має вирішальне значення.
7. Не забувайте про контраст!
8. Давайте орієнтири.
9. Будьте впевненим зрячим гідом.
10. Стежте за безпекою.
11. Перегляньте власні переконання [11].

Важливим моментом у впровадженні інклюзивної освіти є співпраця педагогічних працівників із батьками та родиною дітей із вадами зору. Насамперед правильний вибір школи – запорука успішного навчання такої дитини. Адже не завжди найближче

розташований навчальний заклад адаптований для інклюзії дітей з обмеженнями зору.

Наступний крок – повне інформування вчителя про особливості особистості своєї дитини, що дозволить педагогічним працівникам у повному обсязі зрозуміти всю відповідальність за навчання такої дитини та оцінити свою готовність до такої роботи.

Важливим фактором успішної інклюзії є відповідна спеціальна підготовка вчителя, включаючи фахову та набір певних особистісних якостей (креативності, терплячості, гнучкості, розуміння), що дозволяють педагогу працювати з такими дітьми та знаходити виходи з різних нестандартних ситуацій.

Акцентуємо увагу на постійній підтримці батьками та родини своїх дітей, їх готовності до компромісу. Повноцінне спілкування батьків із дітьми, вчителями та іншими спеціалістами допомагає краще адаптуватись дитині до нових умов інклюзивного середовища. Також не варто забувати про порозуміння з батьками здорових однолітків. Відверта розмова про особливості та проблеми особливої дитини допоможе подолати бар'єри у стосунках з ними.

Як зазначає В. Ремажевська, необхідно підготувати зрячих учнів до приходу в клас сліпої дитини. Для цього варто використати не лише розмови та «суху» інформацію, але й ігри, де б діти самі опинилися в ситуації «я не бачу». У доступній для дітей формі, без недомовок і табу слід пояснювати сприйняття світу без зору, коментуючи протягом усього перебування сліпої дитини в класі ситуації, які виникають щодня на уроках та поза ними [12]. Важливо, щоб дитина з вадами зору відчувала себе комфортно, затишно. Лише тоді інклюзивна освіта буде ефективною і якісною.

Таким чином, інклюзивне навчання передбачає значну підготовленість, високий професіоналізм і відданість своїй справі педагогічних працівників навчального закладу, адміністрації і, звичайно, батьків особливих дітей.

Список використаної літератури:

1. Бочелюк, В. Й. Психологія людини з обмеженими можливостями: навч. Посібник / В. Й. Бочелюк, А. В. Турубанова. – К.: Центр учбової літератури, 2011. – 264 с.
2. Выготский Л.С. Основы дефектологии / Л.С. Выготский. – Спб., М.: Изд-во «Лань», 2003. – 654 с.

3. Елен Р. Даніелс і Кей Стаффорд. Залучення дітей з особливими потребами до системи загальноосвітніх класів / Елен Р. Даніелс і Кей Стаффорд. – Львів, Товариство «Надія», 2000. – 256 с.
4. Клопота Е.А. Переработка информации и формирование пространственных представлений у лиц с нарушением зрения / Е.А. Клопота // Матеріали II міжнарод. наук. конф. «Актуальні проблеми фізичної культури та спорту в сучасних соціально-економічних умовах». – Запоріжжя, 2005. – С. 209-216.
5. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: Монографія / А.А. Колупаєва. – К.: «Самміт-Книга», 2009. – 272 с.
6. Литвак А. Г. Практикум по тифлопсихологии: Учеб. пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов / А. Г. Литвак, В. М. Сорокин, Т. П. Головина. – М.: Просвещение, 1989. – 110 с.
7. Махортова Г.Х. Проблемы психологической адаптации детей с нарушениями зрения в условиях массовой школы / Г.Х. Махортова // Дефектология. – 1996. – № 4. – С.45-50.
8. Москалюк О.І. Інклюзивна освіта в контексті проблем, суперечностей та перспектив / Москалюк О. І. // Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. соціальна робота». – 2017. – Випуск 1 (40). – С. 172-174.
9. Наумов М. Н. Обучение слепых пространственной ориентировке: Учебн. пособ. / М.Н. Наумов. – М.: ВОС, 1982. – 115 с.
10. Основы специальной психологии: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб, заведений / Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л. И. Солнцева и др.; Под ред. Л. В. Кузнецовой. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 480 с.
11. Рекомендації, що допоможуть налагодити продуктивну роботу зі слабозорим учнем [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://naurok.com.ua/post/11-porad-po-roboti-z-uchnyami-z-porushennyami-zoru>.
12. Ремажевська В. Як допомогти незрячій дитині адаптуватись у школі. Частина 1 / Ремажевська В.: [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://nus.org.ua/view/yak-dopomogty-nezryachij-dytyni-adaptuvatys-u-shkoli-chastyna-1>.
13. Синьова Є. П. Тифлопсихологія: Підручник / Є.П. Синьова. – К.: Знання, 2008. – 365 с.
14. Солнцева Л. И. Развитие компенсаторных процессов у слепых детей дошкольного возраста / Л.И. Солнцева. – М.: Педагогика, 1980. – 180 с.

15. Турубарова А. В. Соціально-психологічні бар'єри соціалізації підлітків з фізичними вадами / А.В. Турубарова // Наукові записки Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України / За ред. Академ. С.Д. Максименка. – К.: Міленіум, 2006. – Вип. 29. – С. 282-290.

Тулашвілі Ю. Й.

2.2 Філософський аспект використання компенсаторних функцій мікропроцесорних пристроїв як для розширення можливостей доступу особам з порушеннями зору до інформації

У цивілізованому й культурному контексті освіта є механізмом соціалізації особистості. Через освіту людина готується до суспільної трудової діяльності. Видатні педагоги К. Д. Ушинський, А. В. Макаренко і В. О. Сухомлинський особливе місце в процесі виховання та навчання майбутньої особистості приділяли праці, як основному чиннику підготовки людини до активної діяльності в суспільних відносинах. У своїй статті „Праця в її психічному і виховному значенні” К. Д. Ушинський підкреслив особливе значення праці, як підґрунтя в розвитку особистості та суспільства. Він писав: „Виховання, якщо воно бажає щастя людині, повинно виховувати її не для щастя, а готувати до трудового життя” [11, с. 106]. Для того, щоб праця забезпечувала якісне виховання та навчання в процесі становлення особистості, вона, на думку А. В. Макаренка, повинна бути посиленою, педагогічно доцільною, результативною, осмисленою, творчою, колективною [6, с. 94]. У праці „Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості” В. О. Сухомлинський наголошує на тому, що „кожна людина вже в роки дитинства й особливо в отрочстві й ранній юності повинна осягти щастя повноти свого духовного життя, радість праці та творчості” [10, с. 112].

Філософською думкою праця і освіта віднесені до загальнолюдських цінностей суспільства, які безпосередньо впливають на його розвиток [1, с. 28]. Відповідно до цього, нами розкривається філософський аспект виникнення й функціонування системи професійної комп'ютерної підготовки осіб із порушеннями зору на підставі аналізу розвитку суспільних відносин з погляду соціальної філософії, із врахуванням основних понять сучасної гносеології, що віддзеркалюють результат еволюції суспільної

свідомості у ставленні соціуму до зороводепривованих членів суспільства.

Розглядаючи суспільство, як соціальну систему, що поєднує в собі сукупність історично зумовлених форм спільної діяльності людей [12, с. 284], ми акцентуємо увагу на утворенні нерозривного взаємозв'язку між суспільною діяльністю, суспільними відносинами та суспільною свідомістю (рис. 2.1).



Рис. 2.1. Взаємопроникаюча єдність суспільства як соціальної системи

Підхід, що ілюструє рис. 2.1, розкриває розуміння суспільства, як синергетичної системи. У своєму саморозвитку воно існує і функціонує в результаті діяльності людства у всіх сферах суспільного життя через систему розгалужених стосунків між людьми, які утворюють суспільні відносини. Еволюція суспільної свідомості відбувається внаслідок нерозривного системного розвитку суспільних відносин, який поєднує види матеріальної і духовної діяльності людей, та є результатом взаємного впливу всіх сфер суспільної діяльності. Розвиток соціальних відносин у кожній конкретній сфері породжує відповідні суперечності, вирішення яких і становить сутність процесу суспільного розвитку [9, с. 230].

Сутність суспільних відносин взаєморозкривається через суспільну свідомість, яка відображає досягнення людської думки, моралі, релігії, філософії, науки, техніки, виробництва. Завдяки діалектиці сфери суспільного життя, що розглядаються в конкретно-історичних, соціокультурних та природних вимірах, відбувається

накопичення й розвиток соціально-духовної спадщини поколінь [12, с. 285]. Взаємозв'язок еволюції суспільної свідомості через розвиток суспільства, як результату нерозривної взаємодії сфер суспільного життя можна відобразити у вигляді схеми (рис. 2.2).

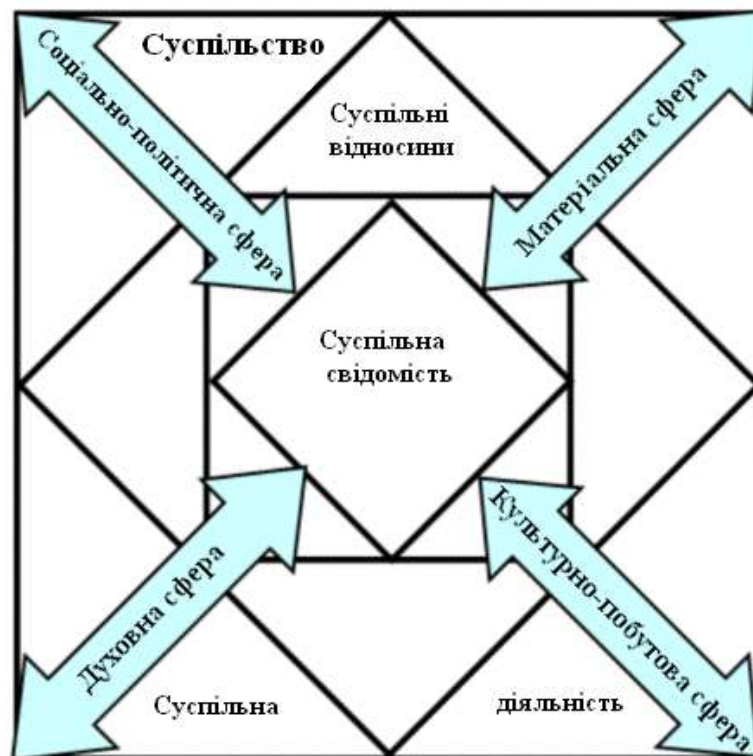


Рис. 2.2. Схема розвитку суспільства в нерозривній єдності взаємодії сфер суспільного життя

Суспільна свідомість розглядається нами як вираження сукупності „почуттів, настроїв, різноманітних поглядів, ідей та теорій, які відображають ті чи інші сторони суспільного життя” [13, с. 234].

Еволюційний розвиток суспільно-історичної практики людства характеризується істотною зміною відображення дійсності як у суспільстві в цілому, так і у свідомості окремої особистості. Людина є суб'єктом і головною дійовою особою суспільства [12, с. 290]. З погляду індивіда суспільна свідомість виступає як щось об'єктивне, усталене, інваріантне і уніфіковане [9, с. 203]. Становлення особистості відображає сучасний стан суспільної свідомості в процесі виховання і навчання, її свідомої та активної діяльності у суспільстві.

Сучасна соціальна філософія розглядає особистість, як суб'єкт суспільних відносин, становлення якої є результатом процесу взаємопроникнення суспільної свідомості і свідомості індивідуума [9, с. 225]. Ознакою еволюції суспільних відносин сьогодні є

переорієнтація суспільної свідомості в напрямку гуманізації. Гуманоцентричний вимір існування людства загалом і всіх сфер суспільного життя зокрема призводить до виникнення нової світоглядної парадигми – людиноцентризму, основоположним принципом якої є гуманізм. Формуванню такого підходу передували значні етапи еволюційного розвитку соціуму, кожному з яких відповідала тогочасна філософська думка.

Загально визнана в сучасному суспільстві соціальна концепція гуманістичного світогляду має глибокі діалектичні корені. Суспільство, як об'єкт пізнання, розглядалось на всіх етапах розвитку соціуму з різних філософських поглядів. Так, поняття „суспільство” в різні часи відомими філософами розкривалась по-різному [12, с.285]. Платон визначав суспільство як об'єднання людей для задоволення своїх потреб, яке є засобом реалізації їх потреби один в одному. За Арістотелем, суспільство є втіленням притаманного від народження соціального інстинкту людини. Філософія релігії вважала його проявом божого творіння. Гегель трактував суспільство як реальний процес життєдіяльності людей, що відбувається завдяки втіленню в життя абсолютної ідеї. Трактування Парсонса розкриває суспільство як соціальну систему, що функціонує завдяки взаємодії людей та соціальних інститутів. Марксистська соціальна філософія суспільство визначає як сукупність історично зумовлених форм спільної діяльності людей [9, с.101].

Сучасне загальноприйняте трактування філософською думкою [3, с. 72] суспільства розглядає його як адаптивно-адаптуючу систему, в якій життєдіяльність людини, наділеної свідомістю, потребами, цілеспрямованістю, смислами, практичним досвідом та інтересами є адаптивно-адаптуючою, суспільно-активною виражає її універсальність і соціальність. Термін „адаптивно-адаптуюча” система підкреслює особливий „активно-приспосувальний”, свідомо-творчий характер діяльності людей, здатність їх до вироблення позабіологічних засобів і механізмів для адаптації до середовища та підтримки свого колективного життя [9, с. 224]. Накопичуючись і зберігаючись, це все передається в майбутнє завдяки діяльності спеціальних соціальних інститутів за допомогою різноманітних засобів і знакових систем. Це задіює механізми соціальної спадковості, забезпечуючи зростання соціальних систем культурних та духовних цінностей. Все це призводить до розвитку суспільної свідомості, що відображається на соціальних відносинах.

Проведений аналіз сучасних підходів до дефініції поняття „суспільство” розкриває еволюційний поступ філософської думки від ідеології егоцентризму спільноти людей до ідеології людиноцентризму, коли суспільна свідомість ставить акцент на активне включення кожної людини в соціальні відносини. Соціальні відносини утворюються серед спільнот людей які різняться за віком, характером, психофізичним станом та набутим соціальним статусом. Люди з порушеннями зору складають певний прошарок суспільства, що за своїм психофізичним станом відноситься до категорії, яка має соціальний статус інвалідів по зору. У філософсько-історичному аспекті ставлення до таких людей в середині соціуму змінювалось з розвитком суспільної свідомості відповідно до розвитку філософського визначення суспільства.

В дослідженні ми спирались на хронологію еволюції соціальних відносин суспільства і держави загалом, яка відображає зміну ставлення до осіб з психофізичними відхиленнями від античних до сьогоднішніх часів. Така хронологія подана у працях відомого російського дефектолога М. М. Малофєєва [7, с. 4]. Ним виділено п'ять філософсько-історичних періодів. Перший період визначений як перехід від агресії й нетерпимості до усвідомлення необхідності піклуватися про людей із психофізичними відхиленнями. Він умовно датується з часу відкриття в Баварії першого притулку для незрячих у 1198 р. В історії Російської імперії, у складі якої знаходилась Україна, його можна пов'язати зі створенням перших монастирських притулків приблизно у 1706-1715 рр.

Другий період – від усвідомлення необхідності піклування над особами з психофізичними відхиленнями до усвідомлення можливості їх навчання і виховання. З початком цього періоду суспільство переосмислює цивільні права людей з особливими потребами і, як результат, у Франції відбувається відкриття перших спеціальних шкіл для сліпих і глухих (1770-1784 рр.).

Третій період характеризується зміною соціального ставлення суспільства до людей із психофізичними порушеннями від усвідомлення їх можливостей до усвідомлення доцільності навчання глухих, незрячих і розумово відсталих дітей. Цей період бере відлік від прийняття в Європі наприкінці ХІХ сторіччя законів про обов'язкову початкову освіту. У СРСР створення такої системи пов'язане з ухваленням закону про всеохоплююче навчання і починається з 1927 року.

Четвертий період – від усвідомлення необхідності навчання деяких категорій аномальних дітей до розуміння необхідності навчання всіх аномальних дітей. У СРСР він пов'язується з початком диференціації системи спеціальної освіти, що відбувалась в 50–80-і роки ХХ сторіччя. Розвиток свідомості суспільства призводить до зміни старої парадигми „повноцінна більшість – неповноцінна меншість” на нову парадигму „єдине співтовариство, що включає людей із різними проблемами”.

П'ятий період – від ізоляції до інтеграції який характеризується розпочатою перебудовою у 80–90-х роках організаційних основ спеціальної освіти. Інтеграція інвалідів в суспільство є провідною тенденцією цього періоду, що базується на повному визнанні рівності їх цивільних прав. Парадигма соціальної інтеграції виникла на основі нової філософії суспільства [7, с. 12].

Окреслені п'ять філософсько-історичних періодів відображають еволюцію соціальних відносин в середині суспільства, які пронизані ідеями людяності, що викликали переорієнтацію суспільної свідомості в напрямі гуманізації суспільних відносин. Соціальна філософія розглядає гуманізацію суспільних відносин як процес виникнення нових знань і нових цінностей, коли поряд з утилітарним, корисним і прагматичним виникає та формується духовно-практичне і духовно-безкорисливе [9, с. 245]. Гуманізм, як система ідей і поглядів на людину як найвищу цінність, спонукає до глибокої віри у безмежні можливості людини та її здатність до удосконалення.

Як видно з проведеного аналізу, соціальна філософія розкриває гуманістичний характер розвитку суспільної свідомості, що характеризується людиноцентриським ставленням до осіб із порушеннями зору, яке полягає в активному сприянні суспільства їх інтеграції в соціально-трудові відносини. Враховуючи це, організація системи професійної комп'ютерної підготовки осіб із порушеннями зору, що розбудовується на засадах гуманістичного підходу, повинна характеризуватись повним включенням незрячої і слабозорої людини в навчальний процес з урахуванням її фізіологічних та психічних особливостей. За цих умов суб'єкт освітнього процесу з депривацією зору при здійсненні дидактичної взаємодії розглядається нами як активний, свідомий та рівноправний учасник навчального процесу.

Таким чином, можна зробити висновок, що реалізація принципу гуманізму в професійній освіті передбачає створення можливостей для оволодіння особами з порушеннями зору таким фахом, діяльність

за яким буде нівелювати наявність фізичного дефекту і дозволить їм зайняти активну життєву позицію. Одним із основних напрямів реалізації цього завдання є створення умов інвалідам по зору для оволодіння такими спеціальностями, за якими в процесі виконання професійних функцій можна використовувати адаптивні допоміжні технології, що реалізуються на базі комп'ютерної техніки.

Становлення інформаційного суспільства, як було визначено нами у попередньому розділі дисертаційної роботи, створює всі необхідні передумови для розв'язання проблеми впровадження комп'ютерних технологій у професійну підготовку осіб із порушеннями зору. Соціальні зміни, що виникають в процесі інформатизації суспільства, зумовлюють принципові зміни у суспільній оцінці людських цінностей. В процесі генезису суспільства це призводить до розкриття та уточнення змісту, основних категорій соціальної філософії, що, в свою чергу, відображається на розвитку сучасного гносеологічного підходу в системі освіти.

Внаслідок цього педагогічна наука у взаємодії з гуманістично-орієнтованою філософією висуває нові людино-адаптивні гуманістичні напрями розвитку теорії освіти. На це наголошує, визначаючи завдання і перспективи розвитку сучасної освіти в напрямі людиноцентриського підходу в умовах глобалізації та інформатизації суспільства, академік В. Г. Кремень [4, с. 8]. Всебічний розвиток особистості сьогодні є пріоритетним і виступає головною передумовою еволюції суспільства.

Враховуючи ці тенденції, слід відзначити, що запровадження професійної комп'ютерної підготовки осіб із порушеннями зору потребує розвитку нового підходу в професійній освіті, трансформування чинних та створення сучасних дидактичних методів і засобів, що дозволять забезпечити в ході навчально-розвивального процесу формування відповідного рівня готовності людини з депривацією зору до використання у своїй діяльності комп'ютерних технологій.

Для визначення основних філософських аспектів функціонування професійної комп'ютерної підготовки, в межах розвитку можливостей професійної освіти, необхідно розкрити з філософських позицій сучасної гносеології генезис особистості із дефектом зору в процесі формування її професійних якостей в умовах становлення інформаційного суспільства.

Філософськими основами розробки теоретичних засад професійної комп'ютерної підготовки є гносеологія й діалектико-матеріалістичний метод. Для розуміння місця професійної комп'ютерної підготовки в системі соціальної адаптації інвалідів по зору слід розкрити її гносеологічний аспект, виявити зв'язок навчання і пізнання. Гносеологія виділяє такі рівні пізнання: чуттєвий, емпіричний, теоретичний і творчий (рис. 2.3).

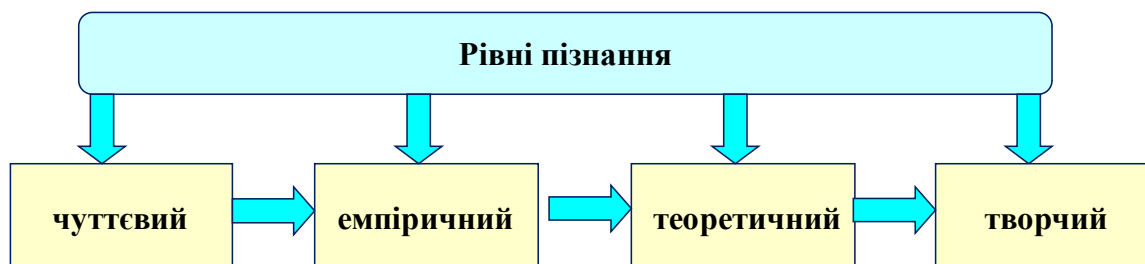


Рис. 2.3. Рівні пізнання

Пізнання людиною світу починається з чуттєвого відображення дійсності в таких формах, як відчуття, сприймання, уявлення. Відчуття визначаються філософією як відображення окремих властивостей предметів та явищ внаслідок їхнього безпосереднього впливу на органи чуття людини [12, с. 249]. Процес пізнання людини з порушеннями зору відбувається в умовах коли основна частина відчуттів пов'язана зі слуховим та дотиковим сприйманням. Виключення з процесу пізнання зорового предметного сприймання у незрячих компенсується особливим розвитком дотикових сприймань.

Дослідження в тифлопсихології та тифлопедагогії, методологічною основою яких виступає гносеологія, визначають підґрунтям теорії пізнання незрячої людини її відчуття, як початковий момент сенсомоторної реакції, як результат свідомої діяльності диференціації, виділення окремих чуттєвих властивостей всередині процесу сприймання. На думку тифлологів, відчуття виникають у результаті аналізу наявного сприймання [8, с. 133]. Як вважають М. І. Земцова, Є. П. Синьова та О. Г. Літвак, певних диспропорцій розвитку в навчально-пізнавальному процесі осіб із порушеннями зору можна запобігти шляхом раціонального поєднання слухового та дотикового сприймання.

Уявлення, з погляду гносеології, являє собою чуттєвий образ, форму чуттєвого відображення, що відтворює властивості дійсності

за відбитими в пам'яті слідами предметів, які раніше сприймалися суб'єктом. На думку О. Г. Літвака, „сліпота та слабозорість не суттєво впливають на саму сутність процесу формування уявлень. Однак процес виникнення уявлення у незрячих, підлягаючи загальним закономірностям, водночас має характерні особливості й відрізняється від норми перш за все своєю динамікою – загальмованістю і ускладненістю міжфазових переходів” [5, с. 74]. Процес розвитку емпіричного рівня пізнання через аналітико-синтетичну діяльність у незрячих і слабозорих, на думку Є. П. Синьової, переважно відбувається на рівні практичних дій [8, с. 243].

Теоретичний рівень у гносеології визначається через таку категорію філософії пізнання, як мислення. Під мисленням розуміється процес активного, цілеспрямованого, узагальненого, опосередкованого, суттєвого та системного відтворення дійсності й вирішення проблем її творчого перетворення в таких логічних формах, як поняття, судження, умовивід. На творчому рівні відбувається специфічний сплав чуттєвого та раціонального в пізнанні – творча уява, коли чуттєвість є основою, матеріалом для творення образів уяви, а мислення відіграє програмуючу роль, дає змогу логічно „добувати” цілісний і загальний образ дійсності [12, с. 251].

Теоретичний та творчий рівень розвитку пізнання осіб із порушеннями зору, на думку тифлологів, визначаються мисленнєвими операціями аналізу, синтезу, порівняння, класифікацією та систематизацією і завжди пов'язані з конкретизацією, тобто з мисленнєвим виділенням із загального окремого і єдиного [8, с. 243]. Конкретизація мисленнєвої діяльності в навчанні незрячих обов'язково повинна спиратись на безпосередньо чуттєвий досвід і наочно-практичну діяльність. Проведене Є. П. Синьовою дослідження підтверджує, що „формування видів та типів мислення при сліпоті проходить через ті самі етапи, що за умов нормального розвитку, і логічне (теоретичне) мислення може виникнути на основі високо розвинутого (хоч і побудованого на іншій сенсорній основі) наочно-дійового і наочно-образного мислення” [8, с. 246].

З проведеного аналізу бачимо, що розробка теорії функціонування системи професійної комп'ютерної підготовки осіб із порушеннями зору є складовою комплексної теоретико-практичної

проблеми, розв'язання якої можливе на засадах інтеграції гносеологічного підходу в освіті та специфічних принципів тифлології в межах професійної підготовки людей з депривацією зору. При розв'язанні цього завдання необхідно враховувати як психомедичний стан суб'єктів підготовки, так і перебіг компенсаторних процесів, які відбуваються під впливом технологій навчання, а також являють собою результат онтогенезу людини.

Ефективне вирішення цієї фундаментальної теоретичної й практичної проблеми можливе лише на основі врахування основних універсальних законів діалектики та методів пізнання. Діалектика нових форм у системі пізнання, що ґрунтуються на широкому використанні комп'ютерних технологій в навчально-пізнавальному процесі професійної комп'ютерної підготовки осіб із порушеннями зору, розкривається в поглибленні усвідомлення незрячими матеріального світу, який існує незалежно від їх сенсорного сприйняття та формування в них на підставі цього свого „Я-образу”. Цей процес відбувається як результат дії закону взаємного переходу кількісних змін у якісні, що керує психічними процесами незрячої людини через сприймання, відображення в пам'яті образів предметів, високорозвинутого наочно-дійового й наочно-образного мислення [9, с. 65].

Предмет, річ пізнається людиною через сукупність її властивостей. Властивість як філософська категорія [12, с. 216] визначає одну із сторін речі. Властивість матеріального об'єкту може бути сприйнята незрячою людиною на рівні відчуттів або як результат теоретичного узагальнення. Процес інформаційного обміну між суб'єктами навчально-пізнавального процесу, особливо, коли один із суб'єктів має порушення зору, характеризується широким застосуванням мовних методів [2, с. 44]. Властивості, виражені в мовній формі, незалежно від сприймання слова (тактильного - шляхом читання шрифту Брайля або слухового), через кількісне їх подання утворюють у процесі розумового логічного опрацювання, як результат розуміння, „наочний” образ матеріального об'єкту. Поступове сприймання властивостей предмета незрячою людиною призводить до виникнення уяви про об'єкт, яке відображає його новий якісний стан у пам'яті. Запропонована нами схема виникнення уяви незрячої людини в процесі використання комп'ютерних технологій наочно відображає цей механізм (рис. 2.4).

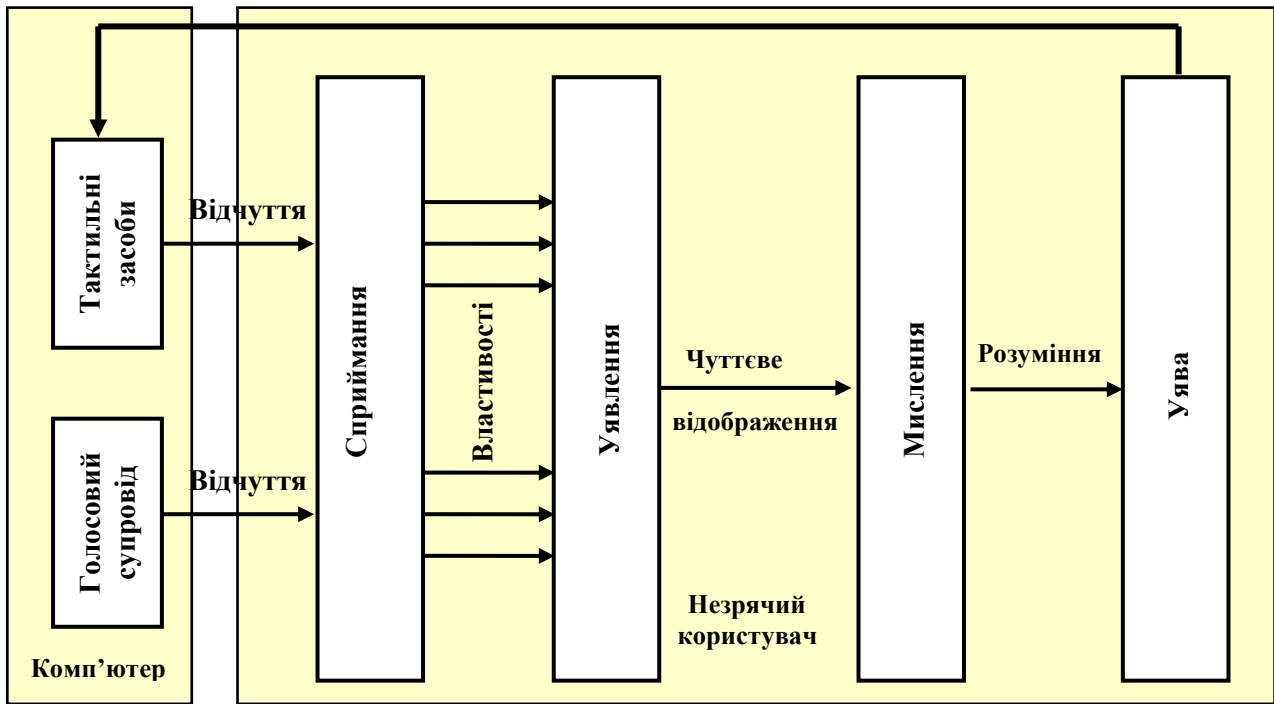


Рис. 2.4. Схема виникнення уяви незрячої людини в процесі використання комп'ютерних технологій

В даному випадку закон діалектики єдності і боротьби протилежностей розкриває свій гносеологічний зміст через пізнання незрячою людиною нового не тільки завдяки сенсорному сприйманню, а й завдяки розумово-логічній роботі мислення.

Сучасна гуманістично-орієнтована філософія освіти, закон заперечення заперечення розкриває нову парадигму професійного навчання людей з особливими потребами – інклюзію в освітнє середовище. Заперечення сучасним розвитком суспільства ізолюваного існування осіб із порушеннями зору в соціумі призводить до заперечення категоричного неприйняття ідеї залучення незрячих до праці із використанням ІКТ.

Пояснюється це тим, що сьогодні наявні можливості створення умов для праці незрячих і слабоворих на робочих місцях, де використовуються ІКТ, які скасовують їх ізолюваність при спілкуванні через електронні засоби, наприклад, Internet, нівелюють дуалістичність понять „зрячий користувач” – „сліпий користувач”. Це відбувається внаслідок того, що робота незрячого користувача на клавіатурі, завдяки десятипальцевому способу набирання тексту, нічим не відрізняється від роботи зрячого користувача. Наявність сучасного програмного забезпечення, яке здійснює голосовий

супровід всіх дій на комп'ютері, дозволяє незрячому користувачу ефективно використовувати персональну електронно-обчислювальну техніку.

Проведений аналіз філософських підходів щодо розвитку професійної освіти осіб із порушеннями зору дозволив виявити їх дієвість у формуванні нової методичної системи фахової підготовки зороводепривованих людей. Розкриття впливу загальноуніверсальних законів діалектики та методів пізнання на теоретичні засади професійної комп'ютерної підготовки осіб із порушеннями зору дає можливість окреслити її цілі, зміст, методи та засоби навчання.

Подане нами філософське обґрунтування професійної комп'ютерної підготовки осіб із порушеннями зору сприяє виникненню передумов створення дидактичної системи формування готовності до використання комп'ютерних технологій незрячими і слабозорими фахівцями в майбутній професійній діяльності. Окреслення науково-методологічної основи формування інформаційної компетентності у незрячих сприяє утворенню важливих складових ланок їх фахової підготовки, що функціонуватимуть відповідно до гуманістично-орієнтованої філософії сучасного суспільства. Організація професійної комп'ютерної підготовки осіб із порушеннями зору здійснюватиметься у професійно-технічних та вищих навчальних закладах у формі інклюзивного навчання.

Цей процес розкриває вплив гуманістично-орієнтованої філософії на систему професійної освіти в напрямку стратегічного її розвитку з метою якісного оновлення навчального процесу, який дозволить охопити фаховою підготовкою таку категорію суспільства, як інваліди по зору. Принципово нова, людиноцентриська спрямованість професійної освіти, що розвивається, пов'язана з ідеєю гуманізації освітнього простору. Процеси переорієнтації сучасної освіти та професійної педагогіки у напрямку професійної підготовки людини з особливими потребами за сучасними спеціальностями визначають основне завдання, що полягає у забезпеченні тісної взаємодії гуманістично-орієнтованої філософії з дидактичною наукою. Виходячи з цього, методологічною основою професійної комп'ютерної підготовки, діяльність якої спрямована на включення суб'єктів суспільства з порушеннями зору у соціально-трудоу відносини, є інтегрована єдність сукупності теоретичних положень

філософського обґрунтування гносеологічного підходу в теорії дидактики з сучасними методами тифлологічної науки.

Тому, запровадження системи професійної комп'ютерної підготовки осіб із порушеннями зору з метою використання ними ІКТ у трудовій діяльності є реальним втіленням в межах окреслених аспектів базових засад гуманістично-орієнтованої філософії. Виходячи з цього, основним завданням фахової підготовки людей з порушеннями зору є допомога особистості в її розвитку, у виборі власної позиції в житті, в становленні її як суб'єкта суспільної та трудової діяльності.

Список використаної літератури:

1. Барулин В. С. Социальная философия : учебник / В. С. Барулин. – Изд. 2 е. – М. : ФАИР-ПРЕСС, 2000. – 560 с.
2. Коваленко Б. И. Тифлопедагогика / Б. И. Коваленко, Н. Б. Коваленко, Н. И. Куличева. – Выпуск 4. – М. : Педагогика, 1975. – 180 с.
3. Крапивенский С. Социальная философия [Электронный ресурс] : С. Крапивенский. – (Библиотека Гумер – Философия.) – Режим доступа : http://www.gumer.info/bogoslov_Buks/Philos/krapiv/03.php. – Название с экрана.
4. Кремень В. Г. Освіта і наука України : шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи) / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2003. – 216 с.
5. Литвак А.Г. Практикум по тифлопсихологии / А. Г. Литвак, В. М. Сорокин, Т. П. Головина. – М. : Просвещение, 1989. – 110 с.
6. Макаренко А. С. Избранные педагогические сочинения : В 2 т. / АПН СССР; сост. Л. Ю. Гордин; редкол. В. Н. Столетов [и др.]; под ред. И. А. Каирова (отв. ред.). В.М. Коротова, Б. Т. Лихачева; коммент. Л. Ю. Гордина, А. А. Фролова. Т. 1. – М. : Педагогика, 1977. – 397с.
7. Малофеев Н. Н. Современный этап в развитии системы специального образования в России : результаты исследования как основа для построения программы развития / Н. Н. Малофеев // Дефектология. – 1997. – № 4. – С. 3-15.
8. Синьова Є. П. Тифлопсихологія : Підручник / Є. П. Синьова. – К.: Знання, 2008. – 365 с.
9. Сморгж Л.О. Філософія : навч. посібник. – К. : Кондор, 2006. – 416 с.

10. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості // Вибр. тв. : В 5-ти т., Т.1. – К. : Радянська школа, 1976.– с. 206.
11. Ушинський К.Д. Праця в її психічному і виховному значенні // Вибрані педагогічні твори. – Т.1. Теоретичні проблеми педагогіки. – К. : Радянська школа, 1983. – С. 104 -21.
12. Філософія : навч. посіб. / Л. В. Губерський, І.Ф. Надольний, В. П. Андрущенко [та ін.]; За ред. І. Ф. Надольного. – К. : Вікар, 2006. – 534 с.
13. Філософія : навч. посіб. для студ. і асп. вищ. навч. закл. / В. А. Буслинський, П. І. Скрипка, В. Ю. Алексєєв, Л. М. Кусок; Київ. славіст. ун-т. – К., 2002. – 315 с.

Тулашвілі Ю. Й.

2.3. Концепція впровадження інклюзивної освіти осіб із порушеннями зору

В умовах становлення інформаційного суспільства в Україні однією з актуальних проблем, що має велике соціальне значення та постає перед педагогічною наукою, професійною та вищою освітою є організація інклюзивної освіти для членів українського суспільства, які за своїм психофізичним станом відносяться до суб'єктів освіти з особливими потребами, зокрема, для осіб із порушеннями зору. Сьогодні державна політика щодо соціальної підтримки дітей та дорослих із зоровою депривацією ґрунтується на втіленні прогресивних ідей інклюзивного навчання у практику освітньої галузі. Однак, недостатнє напрацювання нових форм і способів організації інклюзивного навчально-виховного середовища, відсутність відповідної навчально-технічної бази в загальноосвітніх закладах, професійно-технічних навчальних закладах (ПТНЗ) та закладів вищої освіти (ЗВО), відповідного психолого-педагогічного супроводу, недостатня підготовленість педагогічних кадрів і недостатня забезпеченість навчально-методичними засобами обумовлює потребу в розробці концепції, яка сприятиме модернізації освітніх процесів в Україні на засадах інклюзивної освіти.

За останнє десятиліття вітчизняні науковці, зокрема В. Бондар, Т. Євтухова, І. Іванова, А. Колупаєва, В. Ляшенко, Є. Синьова,

О. Столяренко, А. Шевчук та інші присвячують свої праці дослідженню проблеми інклюзивного навчання дітей з особливими потребами до навчання в загальноосвітніх навчальних закладах, їх реабілітації та соціалізації до суспільних відносин із застосуванням сучасних педагогічних технологій.

Сьогодні соціальна політика української держави щодо освіти осіб, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, в цілому реалізується за двома напрямками:

- у формі спеціального навчання переважної більшості дітей на етапах дошкільної, загальноосвітньої освіти у спеціальних навчальних закладах (СНЗ) та на етапі професійного навчання за робітничими професіями у Всеукраїнських центрах професійної реабілітації інвалідів (ВЦПРІ);

- у формі інклюзивної освіти з числа найбільш підготовленої молоді, яка навчається разом із суб'єктами освіти «в нормі» у ЗВО, що сприяють вступу на навчання таких людей.

За даними психолого-медико-педагогічних консультацій (ПМПК), чисельність дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, в Україні 1076345 осіб, що становить 12,2 % від загальної кількості. За віковою характеристикою діти поділяються наступним чином: 27,3% дітей-інвалідів від 0 до 6 років; 62,1%, відповідно, від 7-14 років; 10,6% – від 15-16 років [7, с. 5].

Всеукраїнська добровільна громадська організація інвалідів по зору «Українське товариство сліпих» (УТОС) станом на початок 2012 року подає такі дані: на обліку налічується 44410 членів УТОС, серед яких є особи I та II групи інвалідності по зору: тотально незрячих за гостротою зору (гострота зору дорівнює 0) визначено 23313 членів, решта мають залишковий зір у різному відсотковому значенні. На спеціалізованих підприємствах і в організаціях УТОС працює 9854 інвалідів по зору, у тому числі – 1002 інваліди I групи. В інших державних та приватних структурах – 1855 інвалідів по зору.

Проведений нами аналіз щодо працевлаштування у різних областях України з числа тих, хто закінчив СНЗ та отримав робітничу професію у ВЦПРІ або здобув вищу освіту, показує значну диспропорцію між кількістю працевлаштованих і тих, хто живе лише на пенсію. Так, за даними Волинського УТОС, на базі якого проводилися дослідження, працевлаштовано тільки біля 24% інвалідів, а працює із використанням комп'ютерної техніки приблизно 3,6%. Серед інвалідів по зору в Україні 21% за віком –

люди до 45 років, переважна більшість з яких хочуть працювати, але в сьогоdnішніх умовах здійснити це не в змозі [10, с. 35].

Причиною концентрації інвалідів, що є працевлаштованими, на спеціалізованих підприємствах та організаціях є низький рівень їх соціальної адаптації, не підготовленість членів суспільства «в нормі» до активної продуктивної співпраці з такими людьми, а також повільна гуманізація відносин в середині українського суспільства.

Трансформація суспільних відносин у бік гуманістичної їх спрямованості накладає свій відбиток на всі галузі діяльності людини, і, в першу чергу, на підготовку висококваліфікованих фахівців. Філософією освіти суспільство ХХІ сторіччя визначається як таке, що зв'язане з неперервним зростанням ролі інформації та знань в житті суспільства, підвищенням її вагомості, значимості інформаційної сфери в складному механізмі суспільного розвитку [7, с. 168].

Гуманізація освітнього процесу дітей з особливими потребами на основі їх інклюзії в загальноосвітні навчальні заклади набуває поширення, і у майбутньому стане успішною за умови зміни ставлення в суспільстві до цих дітей. Сьогодні впроваджується інтенсивний розвиток державної підтримки для осіб з особливими освітніми потребами, спрямований на втілення принципів інклюзивного навчання у практику освітньої галузі.

За словами директора Українського науково-методичного центру практичної психології та соціальної роботи В. Панка, процес упровадження інклюзивної освіти сьогодні має такі проблеми [1, с. 3]:

1. Недостатня готовність навчальних закладів (фізична доступність до приміщень, навчальна та методична література, спеціальне технічне обладнання).

2. Неготовність наших педагогічних працівників, класних керівників, учителів-предметників, майстрів виробничого навчання до викладання дітям, які мають певні обмеження.

3. Соціально-психологічні проблеми, пов'язані з дискримінацією дітей з особливими потребами, зі стигматизацією.

Такий стан освіти осіб, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, та осіб з порушеннями зору зокрема, свідчить про те, що в сучасних умовах теоретичні положення інклюзивної освіти розвиваються надто повільно.

Для більш глибокого розуміння проблеми впровадження інклюзивного навчання в освіту України проаналізуємо дефініцію поняття «інклюзивна освіта», яке сьогодні знаходить широке застосування в світовій педагогічній науці.

Європейська освітня політика визначає найважливішим чинником розбудови демократичної Європи перехід на інклюзивне навчання [12, с. 456]. Освіта людей з особливими потребами в західній системі навчання відбувається за принципом «life-long learning» (навчання протягом усього життя), який забезпечує логічну нерозривну послідовність між загальною та професійною освітою. Реалізація цього принципу передбачає тісний зв'язок між змістом навчання та соціальною діяльністю людини, що дає кожному індивідууму можливість самовизначення у майбутній його професії. Такий підхід створює для особистості з особливими потребами найбільш сприятливі умови щодо її професійного становлення.

Освіта дітей з особливими потребами, на думку Девіда Бланкета, є одним з основних завдань будь-якої країни. Широке впровадження інклюзивної освіти є необхідною умовою утворення дійсно інклюзивного суспільства, в якому кожна людина може відчувати свою причетність до соціуму та потребу у власних здібностях та діях. В умовах інклюзивної освіти кожна особистість, незалежно від її потреб, повністю може реалізувати свій потенціал та приносити користь суспільству.

За результатами проведеного пошукового дослідження, на підставі аналізу низки наукових публікацій, ми прийшли до висновку, що сьогодні в Україні педагогічна наука перебуває на етапі динамічного напрацювання нових наукових підходів у напрямку розвитку системи інклюзивної освіти людей з особливими потребами на засадах підвищення ефективності процесу їх соціальної адаптації.

На думку Л. С. Бажанової, «інклюзивне навчання» – це система освітніх послуг, яка базується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, яка передбачає навчання в умовах загальноосвітнього закладу. З метою забезпечення рівного доступу до якісної освіти інклюзивні освітні заклади повинні адаптувати навчальні програми та плани, методи та форми навчання, використання існуючих ресурсів, партнерство з громадою до індивідуальних потреб дітей з особливими освітніми потребами. Інклюзивна освіта – це процес, у якому «школа» (від автора: загальноосвітня, професійна) намагається відповідати на

потреби всіх суб'єктів освіти, вносячи необхідні зміни до навчальної програми та ресурсів, щоб забезпечити рівність можливостей [1, с. 4].

Успішність впровадження інклюзивного навчання безпосередньо залежить від рівня організації психолого-педагогічного супроводу в навчальному закладі та повноти забезпечення викладачів та суб'єктів освіти з особливими потребами навчально-методичними ресурсами. Основи організації супроводу інклюзивної освіти закладені в працях П. М. Таланчука. Він визначає, що для успішного запровадження інклюзивного навчання потрібно розв'язати такі завдання: поєднати можливості державних, комунальних, приватних та відомчих установ та закладів освіти, виробничих структур, громадських організацій; заснувати науково-методичні інформаційні центри для координації діяльності регіональних та галузевих закладів освіти з питань співробітництва та адаптації інвалідів у навчально-виробничій сфері; впровадити дистанційні технології навчання, які були б доступними для всього населення України без винятку; створити та впровадити такі методики та технології навчання, які забезпечили б єдність навчального процесу з соціально-трудовим вихованням, виробничою діяльністю, науковими дослідженнями та заходами щодо адаптації спеціалістів з інвалідністю до повноцінного життя [8, с. 20].

Проведене нами пошукове дослідження окресленої наукової проблеми з погляду на потребу в модернізації дидактичних підходів до соціальної та професійної реабілітації осіб із порушеннями зору дозволило визначити, що граничні можливості таких людей в умовах інформаційного суспільства нівелюються через широкі можливості, які відкривають інформаційно-комунікаційні технології. В умовах становлення інформаційного суспільства нами виділено такі тенденції щодо соціальної адаптації осіб із порушеннями зору:

- модернізація виробництва в умовах інформатизації призводить до скасування робочих місць, що потребують ручної праці, де, зазвичай, працевлаштовували незрячих. Внаслідок цього перелік професій, що традиційно був доступним інвалідам по зору, динамічно змінюється у напрямку їх інтелектуалізації;

- широке впровадження комп'ютерних технологій у процесі трудової діяльності людини значно сприяє утворенню стійкої мотивації інвалідів по зору до професійного становлення. Вони впевнено орієнтуються на професійну підготовку за спеціальностями, що передбачають використання комп'ютерної техніки у процесі трудової діяльності;

- впровадження Internet, як засобу інформаційних технологій в установах та підприємствах, створює можливість об'єднання інформаційного простору для трудової діяльності. Комп'ютерна техніка зі спеціальними програмними засобами, маючи доступ до глобальної мережі Internet, значно розширює особам із порушеннями зору межі доступу до інформації;

- можливість працювати з використанням комп'ютерних технологій у власних домівках створює особам із порушеннями зору умови для вільного розподілу часу, регулюючи його між продуктивною працею та відпочинком. Це дозволить залучати інвалідів по зору до робіт, що не потребують обов'язкової присутності в установах. Вони, працюючи вдома із використанням глобальної мережі Internet, можуть бути посилено задіяні для створення нових інформаційних ресурсів.

Це дозволило визначити суперечності, що сьогодні об'єктивно мають місце в період становлення інформаційного суспільства, між:

– соціальною потребою в максимальній інтеграції усіх членів суспільства у виробничі відносини та реальним станом соціальної адаптації та професійної підготовки осіб із порушеннями зору;

– гарантіями суспільства щодо права інвалідів на вибір виду трудової зайнятості, яка забезпечить реалізацію їх інтелектуального потенціалу і характеризується ознаками сучасних трудових процесів, коли фахівець зайнятий пошуком, зберіганням, перетворенням, обробкою, передачею й отриманням інформації та домінуванням підходів до професійного навчання зороводепривованих людей за традиційними для них професіями, напрямками підготовки та спеціальностями;

– потребами особи з порушеннями зору в опануванні фахом, за яким передбачається використання сучасного програмного забезпечення, що є потенційно доступним для людини з дефектом зору, та недостатнім рівнем навчально-методичного забезпечення системи професійної підготовки незрячих і слабозорих суб'єктів освіти для формування їхньої готовності до використання комп'ютерних технологій у фаховій діяльності;

– потребою зороводепривованих осіб у ефективній професійній підготовці для використання комп'ютерної техніки у фаховій діяльності та відсутністю методичної системи їх інклюзивного навчання в професійно-технічних та вищих навчальних закладах.

Потреба у розв'язанні цих суперечностей безпосередньо спонукає суспільство до трансформації системи спеціальної освіти осіб із порушеннями зору шляхом поетапної модернізації її за парадигмою впровадження інклюзивного навчання на всіх рівнях освіти таких людей. За результатами дослідження нами запропонована концепція інклюзивної освіти осіб із порушеннями зору, що має наскрізний характер. Інклюзивна освіта, що має наскрізний характер – це послідовна діяльність освітніх інституцій під контролем держави, яка реалізується для людей з особливими потребами в тісній співпраці з громадськими організаціями, що представляють права та інтереси таких людей, і характеризується безперервним наскрізним процесом інклюзивного навчання, починаючи з дошкільної освіти та закінчуючи їх професійною підготовкою до трудової діяльності, їх інтегруванням у соціокультурні та соціально-трудова відносини.

Одним з головних чинників успішності впровадження інклюзивної освіти, що має наскрізний характер, та ефективності соціальної адаптації людей з особливими потребами, є системна реалізація функцій забезпечення та контролю з боку держави та функцій контролю та корекції державної політики з боку громадських організацій, що об'єднують людей-інвалідів (рис.2.5).

Проведені нами дослідження показують, що основним напрямом розв'язання цієї проблеми є широке обґрунтоване запровадження інклюзивної освіти на засадах організації наскрізного контрольованого процесу навчання людей з особливими потребами в навчальних закладах загальної освіти на етапі їх соціальної реабілітації та в професійно-технічних та вищих навчальних закладах – на етапі професійної підготовки. Розширення освітніх можливостей та доступності таким членам суспільства до отримання сучасних професій і спеціальностей забезпечить підвищення рівня їх соціальної адаптації. Тільки перехід до інклюзивної освіти, що має наскрізний характер, може стати тим інструментарієм суспільства, що дозволить подолати маргіналізацію людей з особливими потребами та вивести суспільні відносини на якісно новий рівень.

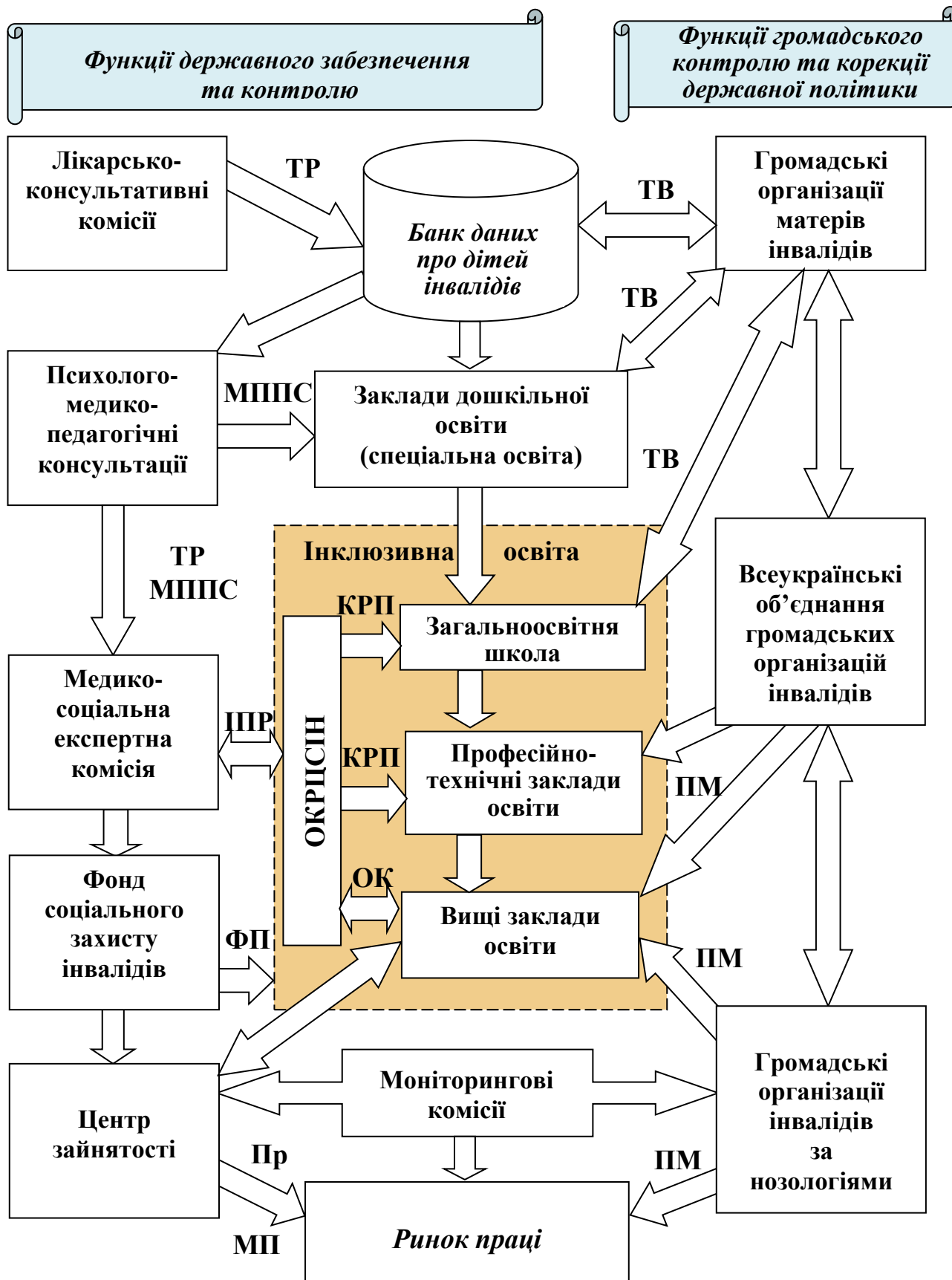


Рис. 2.5. Модель інклюзії осіб з особливими потребами в умовах громадянського суспільства і правової держави

Процес інклюзивної освіти осіб із порушеннями зору, що має наскрізний характер, передбачає реалізацію взаємозалежних функцій державного забезпечення та контролю навчальної діяльності суб'єктів освіти з одночасним громадським контролем та корекцією державної освітньої політики. До державних функцій належать:

- створення банку даних про дітей-інвалідів;

визначення лікарсько-консультативними комісіями траєкторії реабілітації (ТР) для здійснення медико-психолого-педагогічного супроводу (МППС) психолого-медико-педагогічними консультаціями в закладах дошкільної освіти дітей з особливими потребами з метою формування у дітей-інвалідів базового рівня соціальної реабілітації, що забезпечить їм здатність просторової орієнтації та побутового самообслуговування в умовах загальноосвітнього навчального закладу;

- організація в кожному регіоні України освітньо-консультативних ресурсних центрів супроводу інклюзивного навчання (ОКРЦСІН). Метою ОКРЦСІН є відповідно до ТР здійснювати МППС та надавати консультативно-ресурсні послуги (КРП) шляхом створення навчально-технічної бази, розробляти та забезпечувати навчально-методичними засобами учнів та дидактичними засобами вчителів загальноосвітніх закладів і викладачів ПТНЗ та ЗВО, а також ознайомлювати педагогічних працівників та керівників навчальних закладів з методами та формами інклюзивного навчання, надавати допомогу з дидактико-методологічних аспектів та організовувати обмін педагогічними кадрами (ОК);

- визначення індивідуальної програми реабілітації (ІПР) на етапі професійної реабілітації інвалідів;

- забезпечення фінансової підтримки (ФП) навчання інвалідів через Фонд соціального захисту інвалідів;

- допомога інвалідам у працевлаштуванні (Пр) та здійснення моніторингу працевлаштованих (МП) і взаємодія з працедавцями на ринку праці через центри зайнятості.

До функцій громадського контролю та корекції державної політики з інклюзивної освіти належить:

- встановлення траєкторій взаємодії (ТВ) між громадськими організаціями матерів інвалідів, Всеукраїнськими об'єднаннями громадських організацій інвалідів, організаціями інвалідів за нозологіями та навчальними закладами, де навчаються особи з

інвалідністю, з метою поглибленої співпраці з суспільством і державою в процесі їх соціалізації;

- здійснення персонального моніторингу (ПМ) за соціальною та професійною реабілітацією інвалідів через забезпечення взаємодії з батьками та рідними, з працівниками освіти та працедавцями.

На нашу думку, для вирішення проблеми розвитку в Україні інклюзивної освіти осіб із депривацією зору, що має наскрізний характер, слід розв'язати такі основні завдання:

- поетапне залучення дітей із порушеннями зору в освітній простір. В залежності від залишкового рівня гостроти зору пропонується переводити слабозорих дітей у загальноосвітні навчальні заклади з інклюзивною формою навчання з першого класу, а дітей, які є сліпонародженими та таких, що мають низьку гостроту зору – з 3-5 класів, в залежності від їхнього рівня освітньої і соціальної готовності;

- розкриття через засоби масової інформації перед громадськістю потенційних можливостей людей з особливими потребами, що сприятиме перетворенню наявного дефекту з недоліка в перевагу таких осіб, щодо виконання певного переліку соціально-трудових дій, та більш широкому їх залученню в сучасну систему розподілу праці;

- створення атмосфери доброзичливості та взаємопартнерства в навчальних закладах, де навчаються діти, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, що сприятиме зміні ставлення в українському суспільстві до таких людей;

- формування активної поведінкової установки в дітей-інвалідів на впевнене позиціонування себе в навчальному закладі і, як наслідок, у сучасному суспільстві;

- забезпечення навчально-методичними засобами осіб з особливими потребами та дидактичними засобами навчально-виховного процесу вчителів і викладачів навчальних закладів, у яких здійснюється інклюзивна освіта.

З появою допоміжних технологій («Assistive Technologies»), які призначені для використання людьми з порушеннями зору в процесах управління сучасною мікропроцесорною технікою, значно розширюються можливості незрячих та слабозорих у користуванні комп'ютерними технологіями, в застосуванні їх у навчальній діяльності. Це відкриває їм додаткові шляхи не тільки для доступу до інформації, а й розширює перелік професій в сучасних галузях, де

можна використовувати працю людей із зоровою депривацією, та сприяє їх успішній соціальній адаптації.

Про необхідність використання елементів комп'ютерної підготовки в процесі соціалізації осіб із порушеннями зору йдеться у працях Д. П. Дмитриченко, В. П. Єрмакова, Л. В. Коваленко, К. О. Кольченко, О. М. Легкого, Г. Ф. Нікуліної, І. Б. Порецького, П. М. Таланчука, Л. З. Шауцукової, Г. Є. Цейтлина, Г. О. Якуніна та інших.

У праці «Досвід використання комп'ютерних технологій при навчанні інформатики незрячих дітей» Л. З. Шауцукова та Д. П. Дмитриченко відзначають можливість та необхідність використання нових інформаційних технологій у навчальному процесі осіб із порушеннями зору [11]. Вони вважають, що комп'ютерні технології в даному випадку повинні розглядатись не тільки як предмет вивчення, але й як новий засіб розширення можливостей інвалідів по зору для їх успішної адаптації в сучасному суспільстві.

Для ефективної реалізації цього підходу слід вже на етапі інклюзивного навчання дітей із порушеннями зору в загальноосвітніх школах запровадити загально-інформаційну комп'ютерну підготовку [10, с. 171]. Це дозволить оснастити навчально-виховний процес на всіх етапах інклюзивної освіти сучасними засобами навчання та супроводжуваним навчально-методичним забезпеченням.

У значній кількості наукових досліджень щодо проблеми соціальної адаптації зороводепривованих осіб (із частковою або повною втратою зору) визначено можливість та необхідність застосування нових інформаційних технологій у навчальному процесі таких людей [2, 4, 11]. Розглядаючи особливості взаємодії незрячого і слабозорого користувача з комп'ютером, науковці стверджують, що в результаті виникає складна система відносин, яка вимагає знання спеціальних термінів, вміння будувати мовні вислови та команди, які є зрозумілими для засобів інформаційних систем та безлічі можливих кореспондентів обміну інформацією.

Проведені нами дослідження доводять, що впровадження інклюзивної освіти, що має наскрізний характер, буде здійснюватись успішніше й ефективніше за умови, якщо навчання осіб з особливими потребами буде проходити в умовах природовідповідного освітнього середовища на основі комплексного організаційно-методичного підходу [10, с. 117].

Організація інклюзивної освіти осіб із порушеннями зору, що має наскрізний характер, в українському суспільстві має меті досягнути

такого рівня їх соціальної адаптації, який дозволив би їм у повній мірі реалізувати свій потенціал у громадській, трудовій діяльності та побуті. Дидактичною наукою такий підхід розглядається як наукова проблема, розв'язання якої дозволить подолати маргіналізацію людей із зоровою депривацією в українському суспільстві та вивести суспільні відносини на якісно новий рівень.

У ході наукового пошуку ми прийшли до висновку, що сучасний стан розвитку комп'ютерної техніки та програмного забезпечення є сприятливим фактором для впровадження інклюзивної освіти, що має наскрізний характер, в процеси соціальної адаптації та професіоналізації осіб із порушеннями зору. Аналіз сучасних умов, що виникають під час становлення інформаційного суспільства, показав потенційні можливості освітнього простору України щодо соціалізації та фахової підготовки осіб зі сліпотою з використанням комп'ютерних допоміжних технологій.

Запровадження комп'ютерної підготовки в процес інклюзивного навчання осіб із порушеннями зору значно впливатиме на утворення активної мотивації в інвалідів по зору до професійного становлення. Це забезпечить формування в них стійкої спрямованості на соціальну позицію, на трудову діяльність в галузі інформаційних технологій.

Етапність оволодіння змістом навчання нами розкрита у структурно-організаційної моделі (рис. 2.6) навчального середовища професійної комп'ютерної підготовки, що передбачає застосування відповідного змісту, методів та засобів навчання, в якій можна виділити такі організаційні рівні:

- загальна інформаційна підготовка;
- базова комп'ютерна підготовка;
- спеціальна фахова комп'ютерна підготовка;
- інноваційно-наукова комп'ютерна підготовка.

На першому загально-інформаційному рівні комп'ютерної підготовки осіб із порушеннями зору забезпечується розширення можливостей процесу їх соціальної реабілітації шляхом формування компенсаторних пристосувань, що виникають в результаті оволодіння прийомами адаптивних комп'ютерних технологій, які використовуються незрячими і слабозорими людьми для доступу до інформаційних потоків на електронних носіях. Цей рівень досягається у процесі навчання в загальноосвітніх школах з інклюзивним навчанням, на перших курсах ПТНЗ та на перших курсах ЗВО, в яких здобувають фах інваліди по зору.

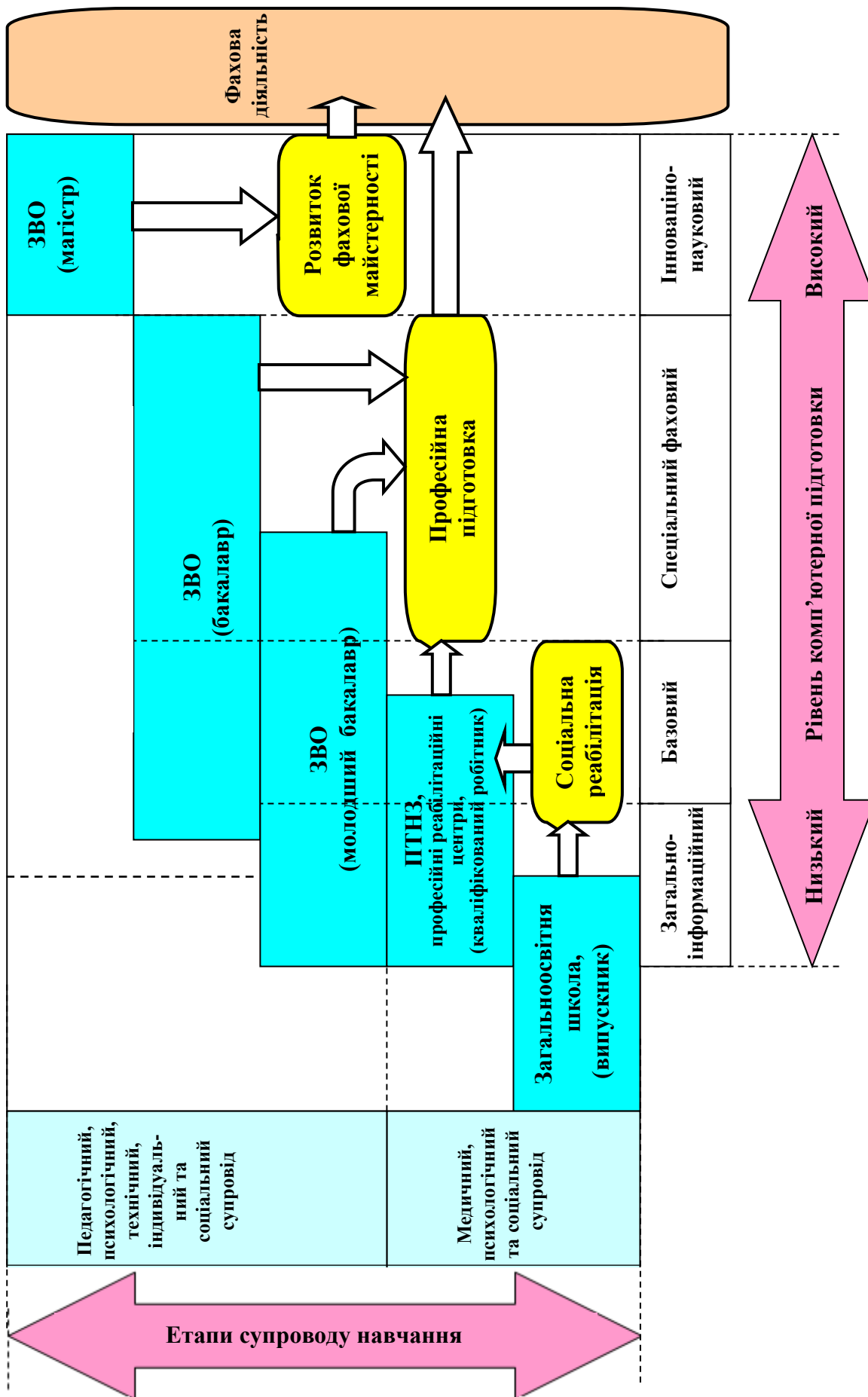


Рис. 2.6. Структурно-організаційна модель професійної комп'ютерної підготовки осіб із порушенням зору

Зазначимо, що загально-інформаційний організаційний рівень передбачає формування готовності учнів ПТНЗ, майбутніх абітурієнтів та студентів ЗВО, що мають порушення зору, до оволодіння професіями та спеціальностями з широким використанням комп'ютерних технологій. Цей етап охоплює контингент суб'єктів освіти з депривацією зору віком від 14 до 18 років, і характеризується певними фізіологічними, психічними, інтелектуальними, моральними та соціальними особливостями розвитку незрячих та слабозорих людей. У психології він визначається як етап становлення зрілості особистості [9, с. 3].

Водночас спеціальні дослідження свідчать, що для осіб із порушеннями зору відповідно до складності наявного дефекту та супутніх захворювань, цей етап дещо розмитий та може перевищувати загально визнаний віковий період становлення зрілості суб'єктів освіти «в нормі». Тому зороводепривована особа в цей період потребує активного медичного, психологічного та соціального супроводу. За індивідуальними програмами реабілітації інвалідів медичний супровід є невід'ємною частиною комплексу послуг, який надається незрячим і слабозорим у спеціальних школах, професійних реабілітаційних центрах. Психологічний супровід спрямований на допомогу у формуванні в осіб із порушеннями зору в період переходу від підліткового віку до дорослості достатнього рівня розвитку сенсомоторних, мнемічних та інтелектуальних функцій, що є потрібними для подальшого самостійного життя та професійного становлення.

Навчання за загальноінформаційним організаційним рівнем передбачає застосування методів загальної та спеціальної педагогіки з урахуванням психофізіологічних особливостей осіб із порушеннями зору. На цьому етапі основний акцент ставиться на використанні комп'ютерної техніки як адаптивного засобу, що дозволяє забезпечити зороводепривованій особі доступ до електронних джерел інформації. Зазначимо, що в процесі навчання комплекс заходів з медичного, психологічного, педагогічного та соціального супроводу спрямовується на забезпечення дії механізмів утворення компенсаторних пристосувань.

Поряд із формуванням початкових уявлень про можливості обчислювальної техніки незрячі й слабозорі користувачі вивчають програми голосових синтезаторів, засвоюють прийоми управління ними, навчаються використовувати спеціальні тифлозасоби.

Дидактичні методи, що застосовуються, в основному носять репродуктивний характер і здійснюються у вигляді програмованого навчання. Основна увага на цьому етапі приділяється вивченню прийомів роботи з комп'ютером, формуванню вмінь та навичок роботи з клавіатурою, з операційною системою, програмами введення текстової інформації, засобами комунікаційного зв'язку в Internet, з одночасним проведенням професійної орієнтації. Вітчизняні фахівці засвідчують, що більшість осіб із порушеннями зору, які пройшли навчання за загальноінформаційним рівнем комп'ютерної підготовки, з успіхом використовують ІКТ в якості основного засобу адаптації для доступу до загальної та навчальної інформації на подальших етапах їх професійної підготовки.

У процесі професійної комп'ютерної підготовки на базовому, спеціальному фаховому та інноваційно-науковому організаційних рівнях навчальний зміст регламентується нормативними державними документами про професійну і вищу освіту та блоками навчальних модулів інформаційно-комп'ютерної підготовки у стандартах освіти за спеціальностями, що здобуваються особами з порушеннями зору [3, с. 31], в тому числі, за фахом програміста [5, с. 213]. На цих етапах професійної комп'ютерної підготовки процес навчання, поряд з дотриманням державних нормативів та норм, повинен базуватися на врахуванні індивідуальних психофізіологічних особливостей незрячих і слабозорих суб'єктів освітньої діяльності. Забезпечення дотримання принципів природовідповідності, доступності та емоційності навчання на засадах активної співпраці досягається шляхом розробки індивідуальних програм, запровадження рівневої диференціації підготовки, врахування особливостей пізнавальної діяльності та компенсаторних можливостей осіб із порушеннями зору. Побудова навчального середовища для зазначеної категорії людей повинна здійснюватися з урахуванням адаптивного спрямування навчання. Тому навчальне середовище комп'ютерної підготовки зорозводепривованих учнів та студентів повинно знаходитись у прямій залежності між змістом навчання, дидактичними методами підготовки, засобами адаптації та формами організації навчальної взаємодії.

На другому, базовому організаційному рівні професійної комп'ютерної підготовки, поряд з репродуктивними методами застосовується продуктивна технологія навчання. Накопичення знань, вмінь та навичок у незрячих і слабозорих суб'єктів освіти

відбувається в процесі створення власних освітніх продуктів як результату рефлексії у процесі оволодіння сучасними інформаційними технологіями. На базовому рівні обсяг набутих знань, вмінь та навичок повинен забезпечувати особам з порушеннями зору можливість вільного використання основних прийомів та методик опрацювання інформації. В процесі продуктивного навчання основний акцент ставиться на широку варіативність завдань, розв'язання яких передбачає використання комп'ютерних технологій для самостійного виконання нескладних вправ, що потребують інтелектуального рішення, з використанням комп'ютерної техніки.

Спрямування базового рівня – підготувати незрячу і слабовору особу до самостійності у виборі апаратних та програмних засобів, до готовності застосовувати методи і прийоми роботи на комп'ютері для збирання, систематизації, зберігання, опрацювання, передавання, подання інформації в процесі вирішення тих чи інших навчально-практичних завдань. Зміст навчання передбачає оволодіння особами з порушеннями зору основ класифікації та кодування інформації, основних понять про програмні та апаратні компоненти комп'ютерних систем та мереж, інтелектуальних програмних засобів обробки тексту, засобів опрацювання даних у електронних таблицях, основ алгоритмізації та програмування.

Підготовка за базовим організаційним рівнем характеризується формуванням в осіб із порушеннями зору інформаційно-комунікативної компетентності і може здійснюватись у ПТНЗ для учнів, навчання яких відбувається за професією «Оператор комп'ютерного набору», для студентів ЗВО за освітнім рівнем вищої освіти молодший бакалавр, а також для студентів академій та університетів, що готують бакалаврів за напрямом підготовки та спеціальностями, компетентності яких передбачають використання комп'ютерної техніки.

Третій організаційний рівень – спеціальна фахова підготовка, забезпечується у професійних коледжах при підготовці молодшого спеціаліста, у коледжах, академіях та університетах, що готують бакалаврів, фахова діяльність яких пов'язана із використанням комп'ютерної техніки в процесі виконання своїх функціональних обов'язків. Відповідно, зміст фахової комп'ютерної підготовки регламентується навчальними планами, робочими програмами навчальних дисциплін, блоками змістових модулів, вивчення яких

передбачає оволодіння прийомами та методами фахової діяльності з використанням спеціального програмного забезпечення за напрямом підготовки.

Дидактичні методи, що застосовуються, в основному носять продуктивний, творчо-розвивальний характер. Для формування фахового творчого підходу та комунікативних навичок роботи в колективі на засадах інтеграції перевага віддається евристичним та інтерактивним методам. Евристична складова передбачає включення зороводепривованих суб'єктів освіти в процес абстрактного мислення, коли активізуються всі розумові дії: уявлення, уява, визначення, судження та умовивід. Інтерактивна складова полягає у запровадженні групової форми навчання, коли студента з порушеннями зору вводять в групу суб'єктів освіти «в нормі» для спільного опрацювання навчального матеріалу. В умовах інклюзивного навчання досягти цього досить нескладно.

Основна мета визначеного нами спеціального фахового організаційного рівня професійної комп'ютерної підготовки полягає у формуванні фахових знань, вмінь та навичок при поступовому накопиченні незрячою і слабозорою особистістю первинного досвіду професійної діяльності.

На четвертому, інноваційно-науковому організаційному рівні, підготовка фахівців спрямовується на оволодіння компетентностями науково-дослідницької діяльності відповідно до моделі освітнім рівнем вищої освіти «магістр». Розвиток у зороводепривованої особистості здатності до творчого підходу та дослідницьких здібностей – основні завдання підготовки. На цьому етапі найбільш результативний модульно-розвивальний підхід, який являє собою процес набуття досвіду соціально-продуктивної діяльності в суб'єктів навчального процесу з порушеннями зору, що реалізується в системі особистісно-розвивального підходу за парадигмою саморозвитку особистості. Дії педагогів у процесі професійної комп'ютерної підготовки спрямовуються на підтримку фахового розвитку особистості за умови надання їй максимальної самостійності. Під саморозвитком у цьому випадку розуміється управління особистістю процесом власного розвитку, коли мета напряму підготовки збігається з її інтересами, що, в свою чергу, забезпечує цілеспрямованість навчально-розвивального процесу на оволодіння особистістю нових якостей [6, с. 114]. Вважаємо, що якості, які набуваються особистістю в процесі її підготовки за таким принципом,

забезпечують їй можливість визначення інтенсивності та спрямування процесів саморозвитку. На цьому рівні підготовки формується стійка мотивація до задоволення потреби зороводепривованої особистості навчатися та підвищувати свою професійну компетентність протягом усього життя. Таким чином, розроблена нами структурно-організаційна модель навчального середовища передбачає професійну комп'ютерну підготовку зороводепривованих осіб на всіх рівнях формування фахівця, що забезпечує поступовість та безперервність навчального процесу.

Отримані нами результати показують, що інклюзивна форма організації навчання осіб із порушеннями зору є найбільш сучасною формою їх загальної освіти та професійної підготовки, і, за умови організації її на засадах наскрізного характеру, може виступати одним з основних чинників успішної адаптації таких людей у суспільно-трудові відносини, становлення їх як активних громадян української держави.

Список використаної літератури:

1. Бажанова Л.С. Підготовка педагогічних працівників для роботи з учнівською молоддю в інклюзивному класі / Л.С. Бажанова. [Електронний ресурс] // Методичний веб-журнал «Професійна освіта інвалідів, осіб з особливими потребами у професійно-технічних навчальних закладах». – Київ : МОНМС України. – Випуск 7(11)/2012. – С. 3–20. – Режим доступу : http://www.proftekhosvita.org.ua/static/files/veb7112012_1.docx . – Назва з екрану.
2. Ермаков В. П. Основы тифлопедагогика : развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. П. Ермаков, Г. А. Якунин – М. : Туманит, изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 240 с.
3. Зарубина И. Н. Профессиональное образование лиц с нарушениями зрения / И. Н. Зарубина // Дефектология. – 2004. – № 3. – С. 29–34.
4. Коваленко Б. И. Тифлопедагогика / Б. И. Коваленко, Н. Б. Коваленко, Н. И. Куличева. – Выпуск 4. – М. : Педагогика, 1975. – 180 с.
5. Порецкий И. Б. Перспективы применения труда незрячих специалистов в области программирования / И. Б. Порецкий // Комп'ютерні технології та вища освіта людей з особливими потребами. Дистанційне навчання в системі соціально-трудової

- реабілітації : зб. наук. доп. і статей ; [уклад. Л.В. Коваленко]. – К. : Вища школа, 2002. – С. 212–218.
6. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий : В 2-х т. Т. 2. / Г. К. Селевко – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.
 7. Семенюк Э. П. Информационный подход к познанию действительности : монография / Э. П. Семенюк. – К. : Наукова думка, 1988. – 240 с.
 8. Таланчук П.М. З думкою про Україну : вибрана публіцистика / П.М. Таланчук; ред.- упоряд. В.О.Карпенко. – К. : Університет «Україна», 2008. – 480 с.
 9. 261. Трофімов Ю. Л. Психологія зрілості : практикум / Ю. Л. Трофімов, Л. Ф. Бурлачук, М. Н. Корнєв. – К. : Главник, 2006. – 144 с.
 10. Тулашвілі Ю.Й. Теоретичні і методичні засади професійної комп'ютерної підготовки осіб з порушеннями зору: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Юрій Йосипович Тулашвілі. – Вінниця, 2012. – 528 с.
 11. Шауцукова Л. З. Опыт использования компьютерных технологий для обучения информатике незрячих детей [Электронный ресурс] / Л. З. Шауцукова, Д. П. Димитриченко // Материалы X Международной конференции «Применение новых технологий в образовании», 30 июня – 3 июля 1999 г. – (Байтик. Компьютер – инструмент для успешной учебы и престижной работы.) – Режим доступа : <http://www.bytic.ru/cue99M/beaf9yp3h.html>. – Название с экрана.
 12. Tholen B. The inclusion and exclusion of minorities in European countries : a comparative analysis at the local level / Tholen B., Vries M. // International review of administrative sciences, 2004, September, No 4. – P. 454–465.

Тулашвілі Ю. Й.

2.4. Концепція професійної комп'ютерної підготовки осіб із порушеннями зору

В межах концептуального підходу інклюзивної освіти, що має наскрізний характер, окреслимо методологічні засади системи професійної комп'ютерної підготовки осіб із порушеннями зору через її системо-утворюючі концепти: соціально-філософського,

психологічного та соціально-дидактичного. Під концептом нами розглядається певний алгоритм, що відображає систему критичних поглядів на реальну навчально-виховну діяльність, процес пошуку та обґрунтування нових конструктивних ідей.

Соціально-філософський концепт відображає еволюцію освіти як соціального інституту. На сучасному етапі розвиток освіти відбувається в напрямі створення теорії, методології та методики соціально-педагогічного цілепокладання як результат розвитку філософсько-освітніх підходів, що визначаються необхідністю синтезу суспільних потреб та особистих вимог людини в освіті [3, с. 89]. Означена тенденція висуває низку завдань розвитку системи освіти в напрямі, що передбачає розробку та запровадження таких педагогічних технологій, які ґрунтуватимуться на побудові навчально-розвивального процесу за особистісно-орієнтованим діяльнісним підходом.

Одним із напрямів реалізації цього завдання є переосмислення професійною та вищою освітою цілей, змісту, форм і технологій навчання в межах компетентнісного підходу, який став закономірним втіленням соціально-філософського розвитку суспільства. Аналіз публікацій, присвячених даній науковій проблемі, дає підставу зробити висновок, що філософія компетентнісного підходу полягає в тому, що сучасна освіта здійснює перехід від формування окремих якостей особистості до формування компетентної особистості, здатної ефективно діяти на практиці, повністю використовуючи свій творчий потенціал. Для оцінювання загальнолюдських та фахових якостей особистості новою концепцією освіти пропонується перелік базових та спеціальних компетентностей. У загальному контексті європейських тенденцій глобалізації Європейською Комісією Генерального Директорату з освіти і культури «Освіта і навчання 2010» окреслюється основний перелік базових (або ключових) компетентностей, якими повинен оволодіти майбутній фахівець. Відповідно до цього цілі і зміст, форми та технології будь-якої сучасної дидактичної системи відтепер співвідносяться із завданням формування ключових компетентностей [31, с. 9]. На думку комісії, методи визначення компетентності повинні враховувати типові обставини та умови, в яких проходитиме професійна діяльність людини, її активність, готовність брати на себе відповідальність у нестандартних умовах та надзвичайних ситуаціях.

В умовах модернізації освіти України одним з основних напрямів є перехід від знаннєвої до компетентнісної моделі [1, с. 131]. Компетентнісний підхід (competence-based education – навчання базовим компетентностям), починаючи з 70-х років ХХ сторіччя, знайшов широке застосування в системі професійної світової освіти. Врахування його при побудові змісту навчання зумовлює якісні зміни у підготовці фахівців, що сприяє збільшенню прихильників цього підходу. В різних модифікаціях компетентнісний підхід сьогодні впевнено утверджується в системах освіти Великобританії, Фінляндії, Австрії, Нідерландів, США, Канади, Австралії та інших країн, де він реалізується на рівні національних освітніх стандартів.

Гуманістичні процеси створили умови для розробки стратегії національного розвитку освіти України за парадигмою повного залучення людського потенціалу для повнішого його використання в розвитку інформаційного суспільства. Національна доктрина розвитку освіти [17, с. 7] передбачає формування в усіх учасників навчально-пізнавального процесу готовності до роботи в умовах інформатизації суспільства. Законом України «Про Концепцію Національної програми інформатизації» визначається необхідність підготовки молодих фахівців до сприйняття потоку інформації, який постійно збільшується. Одним з напрямів вирішення цього завдання є створення незрячим і слабозорим членам суспільства умов для оволодіння знаннями, вміннями та навичками використання комп'ютерних технологій через професійну комп'ютерну підготовку, що сприятиме їх становленню як активних учасників суспільно-корисної трудової діяльності.

З метою підведення наукового підґрунтя до формування компетентнісного підходу в системі професійної комп'ютерної підготовки осіб із порушеннями зору проаналізуємо сучасні підходи до розкриття поняття «компетентність». В своїх документах Європейська Комісія розглядає компетентність як загальні або ключові вміння, базові вміння, фундаментальні шляхи навчання, ключові кваліфікації, ключові уявлення або опорні знання, розвиток яких повинен відбуватись упродовж усього життя з метою постійного пристосування особистості до конкурентних умов ринку праці [31, с. 10]. Під компетентністю у визначеній галузі розуміється поєднання відповідних знань і здібностей, що дозволяють обґрунто-

вано аналізувати цю сферу й ефективно діяти в ній. Компетентність, на думку експертів Ради Європи, передбачає [31, с. 11]:

- здатність особистості сприймати і відповідати на індивідуальні та соціальні потреби;

- наявність у неї необхідного для цього комплексу стосунків, цінностей, знань, вмінь і навичок.

Під ключовими компетентностями Європейська Комісія визначає такі, що є потрібними особистості для самореалізації та особистісного розвитку, які сприяють її активній громадянській позиції, інтегруванню в суспільне життя з метою залучення до суспільної праці. Виділяються вісім основних ключових компетентностей: здатність порозумітись на рідній мові; здатність порозумітись на іноземній мові; готовність до професійних, науково-технічних дій із використанням математичних знань; інформаційна; здатність до навчання; соціально-громадянська; здатність до ініціативності та підприємництва; культурна [31, с. 13].

Поняття «компетентність» отримало розвиток у працях європейських дослідників Ж. Делора, Дж. Рейвена, Г. Халажа, В. Хутмахера, російських та українських учених І. О. Зимньої, Н. В. Кузьміної, А. К. Маркової, Л. М. Мітіної, Е. С. Полата, Л. З. Тархан, В. В. Ягупова та інших. Зокрема, на думку І. О. Зимньої [6, с. 7], компетентності можна розмежувати на три основні ключові групи:

- компетентності, що відносяться до самого себе як особистості, як суб'єкта життєдіяльності;

- компетентності, що відносяться до взаємодії людини з іншими людьми;

- компетентності, що відносяться до діяльності людини і проявляються у всіх її типах і формах.

Відзначимо, що третя група компетентностей автором пов'язується з професійною компетентністю.

Проведений Л. З. Тархан аналіз поняття «компетентність» дозволив зробити висновок, що під компетентністю розуміють особистісні можливості посадової особи, її кваліфікацію (знання і досвід), що дозволяють їй брати участь у розробці певного кола рішень або розв'язувати самостійно питання завдяки наявності в неї певних знань та навичок [26, с. 40].

У сучасній професійній освіті компетентнісний підхід розглядається як спрямування навчально-виховних дій викладача на

формування і розвиток у суб'єкта освіти базових компетентностей, які впливають на здатність особистості успішно діяти у відповідних навчальних та життєвих ситуаціях і нести відповідальність за такі дії [15, с. 3]. Як слушно зауважив С. В. Зигмантович, поняття «компетентність» застосовується для позначення освітнього результату, що виражається в підготовленості випускника, реальному володінні методами, засобами діяльності, а також у можливості вирішити поставлені нетипові завдання [7].

Організація педагогічного процесу професійної комп'ютерної підготовки осіб із порушеннями зору має бути передусім спрямована на формування та розвиток їх професійної компетентності. На думку Н. М. Лобанової, професійна компетентність розглядається як «сукупність професійних знань, вмінь і навичок, а також набутий досвід виконання професійних дій» [13, с. 233]. У відповідності до цього в структурі професійної компетентності необхідно виділяти професійно-змістовий, професійно-діяльнісний та професійно-особистісний компоненти. Сукупність цих складових є показником зрілості людини в професійній діяльності, спілкуванні, становленні особистості та індивідуальності професіонала.

Розглядаючи компетентнісний підхід як базовий у визначенні соціально-філософського концепту професійної комп'ютерної підготовки осіб із порушеннями зору, ми акцентуємо увагу на таких особливостях:

1) перехід на навчання з метою оволодіння комп'ютерними технологіями на базі компетентнісного підходу потребує розв'язання проблеми створення нових методик навчання, які повинні ґрунтуватись на визначенні нових цілей, створенні нових форм, змісту і відповідних технологій навчання. За новими підходами в системі професійної комп'ютерної підготовки суб'єктів освіти з порушеннями зору потрібно врахувати їх психофізіологічної особливості;

2) переведення акцентів навчання в межах компетентнісного підходу полягає в переході з методик накопичування нормативно визначених знань, вмінь і навичок на процеси формування й розвитку в суб'єктів освіти здатності практично діяти, застосовуючи набутий досвід успішних дій у конкретних ситуаціях на базі знань, вмінь і навичок з наряду підготовки. В цих умовах професійна комп'ютерна підготовка осіб із порушеннями зору повинна бути організована на засадах чіткого визначення можливих меж соціально-

трудової діяльності незрячих і слабозорих людей із використанням комп'ютерних технологій, які повинні відповідати запитам ринку праці, що динамічно змінюється в умовах розбудови інформаційного суспільства.

В процесі дослідження ми прийшли до висновку, що, в цілому, компетентність особистості з порушеннями зору визначається як комбінації знань, вмінь, навичок і стосунків, що властиві певним практичним ситуаціям, які можуть розв'язувати особистості із зоровою депривацією як в особистому, так і у суспільному житті, а також в умовах фахової діяльності. Все це утворює завдання для спеціальних закладів освіти, професійно-технічних та вищих навчальних закладів по формуванню у зороводепривованої особистості первинного досвіду, який набувається в межах компетентнісного підходу.

Узагальнюючи результати аналізу переліку загально визнаних ключових компетентностей, ми прийшли до висновку про необхідність розширення їх у напрямку, що розкриває можливості людей з особливими потребами. Так, стосовно до осіб із порушеннями зору перелік ключових компетентностей потрібно розширити здатністю незрячої людини до просторової орієнтації та побутового самообслуговування, яка суттєво впливає на особисте життя, поведінку в побуті, можливість самостійного існування незрячого індивідуума. На формування такої компетентності наголошується в працях українських реабілітологів. Зокрема, на думку голови Волинської обласної організації УТОС Ю.П. Симончука: «людину з глибокими порушеннями зору треба, насамперед, навчити самообслуговуванню і самостійному пересуванню» [22, с. 128]. Практика реабілітаційної роботи засвідчує, що здатність просторової орієнтації та побутового самообслуговування значно підвищує впевненість незрячої людини у собі, створює стійку мотивацію до навчання, розширює її можливості в період професійної підготовки та при подальшому працевлаштуванні [27, с. 24].

Досліджуючи розвиток компетентнісного підходу в системі освіти України, ми звертаємо увагу на те, що після закінчення загальноосвітньої спеціальної школи в незрячого випускника ключові компетентності мають бути розвинені до рівня, достатнього для самостійного дорослого життя і подальшого забезпечення його культурного розвитку. Сформований рівень є підґрунтям для

подальшого становлення особистості у процесі фахової підготовки у професійно-технічних та вищих навчальних закладах. Все це дає підставу зробити висновок про інтегративний характер компетентнісного підходу. Ключові компетентності в процесі їх формування в незрячої людини частково збігаються і перетинаються. Сформовані компетентності, що потрібні для застосування в одній галузі діяльності людини, допомагають виникненню нових станів адаптації та, як наслідок, розвитку компетентностей в інших галузях. Компетентність з мовних умінь, поряд із здатністю до навчання та сприймання вербальної інформації, інтегровано розширює можливості формування здатності до просторової орієнтації та побутового самообслуговування незрячої людини. Культурна компетентність, в свою чергу, передбачає формування соціально-політичної активності та достатнього рівня науково-технічної обізнаності особи з порушеннями зору, дозволяє розвивати в неї ініціативність і підприємництво. На формування цих ключових компетентностей сьогодні активно впливають навички до комунікативної взаємодії особи з порушеннями зору через засоби інформаційних комп'ютерних технологій. А, це в свою чергу, неможливо без набуття незрячою та слабозорою людиною інформаційної компетентності. Вершиною соціальної діяльності особистості з порушеннями зору виступає професійна компетентність, що пронизана системним зворотнім зв'язком з усіма ключовими компетентностями (рис. 2.7).

У нашому дослідженні ми акцентуємо увагу на формуванні інформаційної компетентності, яка для осіб із порушеннями зору розглядається в інтеграції із здатністю до комунікативних дій із використанням комп'ютерної техніки і може розглядатись як інформаційно-комунікативна. Формування інформаційно-комунікативної компетентності у процесі професійної комп'ютерної підготовки осіб із порушеннями зору займає одне з головних місць і є одним з основних чинників успішності становлення людини із зоровою деривацією професіоналом. Тому на даному етапі дослідження проаналізуємо сучасні підходи до розкриття понять «інформаційна компетентність», «комунікативна компетентність» та «професійна компетентність».



Рис. 2.7. Розширена ієрархічна структура ключових (базових) компетентностей осіб із порушеннями зору, що побудована на основі рекомендованих компетентностей Європейською Комісією [31]

Чільне місце в сучасних умовах становлення постіндустріального суспільства відводиться інформаційній компетентності особистості. Так, у директивах Європейської Комісії поняття «інформаційна компетентність» визначене як вміння людини «використовувати технології інформаційного суспільства в трудовій діяльності, для відпочинку та в процесі спілкування» [31, с. 15].

Інформаційна компетентність у сучасному науковому середовищі визначається як результат системного утворення знань та вмінь в галузі ІКТ, набуття досвіду їх застосування, а також здібність до вдосконалення набутих знань, здатність приймати принципово нові рішення в умовах швидкоплинних та непередбачених ситуаціях із використанням нових технічних і технологічних засобів електронно-обчислювальної техніки. Враховуючи, що інформаційна компетентність відноситься до діяльності людини і проявляється в усіх її типах і формах, І. О. Зимня характеризує її як: здатність особистості збирати, обробляти, представляти інформацію; вміння перетворювати інформацію (читання, конспектування);

використовувати масмедійні, комунікаційні технології; володіти електронною поштою, Internet технологією [6, с. 9].

Узагальнюючи різні тлумачення терміну «комунікативна компетентність», можна стверджувати, що більшість дослідників трактує його як «здатність установлювати й підтримувати необхідні контакти з іншими людьми» [20, с. 193]. Щодо особистості з дефектом зору, то дану дефініцію можна доповнити таким чином: комунікативна компетентність особи з порушеннями зору – це здатність, що виникає на чуттєвому рівні, який трансформується у знання та навички орієнтуватися в ситуаціях спілкування з іншими людьми, вміння вибудовувати свою стратегію поведінки.

Сучасна комп'ютерна техніка та програмне забезпечення для адаптації [8, с. 236] відіграють особливе значення для осіб із порушеннями зору як у формуванні інформаційної компетентності, так і в розширенні їх комунікативних можливостей. Використання локальних та глобальних комп'ютерних мереж сьогодні неможливо уявити без застосування для комунікації ІМ-чатів, ІР-телефонії, без участі користувачів у форумах, без використання електронної пошти. Для незрячого користувача комп'ютерної техніки ключову інформаційну компетентність слід розглядати як таку, що безпосередньо впливає на формування комунікативних вмінь та навичок. Тому в нашому дослідженні пропонуємо інформаційну компетентність осіб із порушеннями зору розглядати в ширшому її трактуванні.

Сучасні тенденції включення людей з особливими потребами в соціально-трудові відносини висувають вимогу до формування їх готовності до комунікативної взаємодії в колективі при здійсненні активної соціальної та трудової діяльності. Процес формування інформаційної компетентності зороводепривованої особистості невід'ємно пов'язаний з утворенням у неї компенсаторних пристосувань до використання комп'ютерної техніки, що значно розширює можливості незрячої людини в комунікативній діяльності. Враховуючи це, можна інформаційну компетентність фахівця, що має порушення зору, розглядати як інформаційно-комунікативну. Тоді поняття «інформаційно-комунікативна компетентність» осіб із порушеннями зору, що формується у системі їх професійної комп'ютерної підготовки, може розглядатись таким чином: «інформаційно-комунікативна компетентність фахівця, що має порушення зору» охоплює сукупність первинного досвіду

використання технологій інформаційного суспільства в трудовій діяльності, відпочинку та спілкуванні, як результат формування в нього компенсаторних пристосувань, що спираються на знання, вміння та навички з галузі ІКТ: використання комп'ютерної техніки, створення, зберігання, обмін інформацією, а також спілкування та участь у співпраці з кореспондентами за допомогою комп'ютерних мереж, у тому числі Internet. У наших міркуваннях ми виходили з того, що професійна комп'ютерна підготовка осіб із порушеннями зору виступає не тільки як засіб професійної підготовки незрячої людини, а й являє собою процес оволодіння нею соціальними навичками спілкування для майбутньої трудової діяльності.

Формування інформаційно-комунікативної компетентності в людини з порушеннями зору являє собою довготривалий процес. Він відображає якісний перехід від стану відсутності психічної уяви з інформаційних комп'ютерних технологій або її недостатності до стану повноти уяви та розвитку на її базі компенсаторних пристосувань, що, в свою чергу, створює умови до вдосконалення вже сформованих інформаційних та комунікативних умінь та набуття нових. Цей процес супроводжується зміною інформаційної та комунікативної поведінки людини, інтеграцією інформаційної та професійної сфер її діяльності. Враховуючи це, необхідно виділити основну особливість організації професійної комп'ютерної підготовки людей із порушеннями зору, яка полягає в інтеграції процесів їх соціальної адаптації на основі розвитку механізмів компенсації зорового дефекту та створенні психолого-педагогічних умов протягом навчання для успішного формування інформаційно-комунікативної компетентності. Внаслідок цього процес професійної підготовки набуває якісно нового рівня і створює необхідні умови для становлення особи з порушеннями зору як кваліфікованого професіонала.

В контексті компетентнісного підходу існує багато трактувань поняття «професійна компетентність». Російські вчені його дефініцію подають так: складна структура, що утворюється в результаті оволодіння фахівцем набору базових, соціально-професійних компетентностей та ключових кваліфікацій, які визначають рівень його підготовленості [5, с. 53].

Вітчизняні дидакти під поняттям «професійна компетентність» розуміють якісну характеристику рівня оволодіння фахівцем діяльністю, що обумовлена глибокими знаннями властивостей

об'єкту праці, який піддається перетворенню, вільне володіння засобами професійної діяльності, здатністю виконувати складні види фахової діяльності» [26, с. 146]. Професійна компетентність розглядається як інтегральна здатність особистості до реалізації компетентностей, які повинні бути опановані фахівцем для ефективного здійснення ним професійної діяльності. В свою чергу, компетентності – це здатність фахівців самостійно, відповідально вирішувати різноманітні загально-професійні та спеціалізовано-професійні завдання в конкретній ситуації на основі органічної єдності сформованих знань, вмінь, навичок та набутого первинного досвіду [16, с. 14].

Виходячи з цього, процес професійної комп'ютерної підготовки осіб із порушеннями зору ми розглядаємо як такий, що пов'язаний з оволодінням тими компетентностями, які безпосередньо впливають на формування у зороводепривованих людей інформаційно-комунікативної та професійної компетентностей. В умовах становлення інформаційного суспільства це є основою створення передумов для успішної їх соціальної інтеграції.

Проведений аналіз компетентнісного підходу до комп'ютерної підготовки в системі професійної підготовки осіб із порушеннями зору висвітлює його інтелектуально-операційний зміст, який яскраво виражений у розвитку інтелектуальних якостей індивіда, тобто у здатності зороводепривованої особистості до опрацювання інформації та оцінювання її якісних характеристик. Професійна компетентність особистості з порушеннями зору значно залежить від сформованості ключових компетентностей, оволодіння якими, у свою чергу, являє оцінювальний критерій її здатності до діяльності у тій чи іншій галузі. Так, недостатньо сформована здатність до просторової орієнтації та побутового самообслуговування незрячого фахівця, навіть при його високій фаховій кваліфікації, значно знижує можливість його працевлаштування.

Зазначений факт спонукає до вирішення закладами освіти, де навчають незрячих осіб, завдань системного підходу до їх підготовки на засадах формування визначених нами компетентностей.

Розглядаючи пізнавальні, розвивальні та технологічні аспекти ієрархічної структури формування інформаційно-комунікативної та професійної компетентностей осіб із порушеннями зору, як результату їх професійної комп'ютерної підготовки, слід розкрити її психологічний концепт. Психологічний концепт навчально-

пізнавальної діяльності суб'єктів освіти з депривацією зору визначається впровадженням нових дидактичних методів навчально-розвивальної діяльності та створенням в навчальних закладах служби психолого-педагогічного супроводу, як необхідних умов їх професійної комп'ютерної підготовки.

Проблеми супроводу учнів та студентів з особливими потребами в закладах професійної та вищої освіти розглядали: К. О. Кольченко, О. Г. Літвак, Н. Д. Малиновська, Г. Ф. Нікуліна, А. В. Петровський, П. М. Таланчук та інші. Так, Н. Д. Малиновська у своїй праці «Психологія розвитку незрячих и слабоворих людей» [14, с. 142] акцентує увагу на необхідності психологічного супроводу сліпих та слабоворих учнів і студентів, як засобу успішного подолання труднощів соціально-психологічної адаптації, результати якої значно впливають на подальший процес їх інтеграції в суспільні відносини. Процеси психологічного та педагогічного супроводу осіб із порушеннями зору повинні враховувати психологічні особливості цього контингенту учнів та студентів [25, с. 26]. У своїх працях із тифлопсихології О. Г. Літвак наголошує на тому, що такі структурні компоненти психіки, як світогляд, переконання, моральні риси характеру не залежать від глибини дефекту та патології зору. Рівень депривації зору лише опосередковано впливає на розвиток психіки особистості і відображається на динаміці процесу. Сліпота та слабоворість порушують рівновагу організму і середовища, що створює певні особливості в розвитку психіки, які можуть бути усунуті здебільшого шляхом дії соціальних, психологічних та біологічних компенсаторних факторів [12, с. 11].

Реалізація психологічного концепту професійної комп'ютерної підготовки інвалідів по зору забезпечує створення сприятливих умов для успішного становлення особи з порушеннями зору як компетентного фахівця. У дослідженнях А. В. Петровського виділяється три стадії становлення особистості під впливом зміни соціальних умов існування індивіда [18, с. 374]. Перша стадія визначається як фаза адаптації і полягає у визначенні та усвідомленні індивідом норм та правил, що функціонують у соціумі, оволодінні відповідними формами та засобами діяльності. Ця стадія розкривається в системі професійної комп'ютерної підготовки осіб із порушеннями зору на етапах утворення компенсаторних пристосувань до використання комп'ютерної техніки та формування уяви про образ праці під дією механізмів рефлексії. На другій стадії

відбувається індивідуалізація індивіда, яка полягає в невідповідності між його станом «я такий, як усі» та потребою особистості в максимальній персоналізації. Третя стадія – стадія інтеграції, коли в умовах групової діяльності в індивіда формуються такі риси особистості, які ще досі не проявлялись у неї та які можуть бути відсутніми в інших членів групи, але які відповідають необхідності та потребам спільного групового розвитку і особистим потребам індивіда здійснювати свій особливий вклад у життя групи.

Відповідно до психологічного концепту професійної комп'ютерної підготовки осіб із порушеннями зору, що ґрунтується на розвитку компенсаторних пристосувань під дією рефлексії, особливу увагу слід приділяти першій стадії – фазі адаптації незрячої людини до умов навчального закладу. В період активного утворення компенсаторних пристосувань дуже важливо для учня та студента мати «точку опори», тобто знати, що тобі в будь-який час може бути надана допомога психолога, тифлопедагога та волонтерів з академічної групи, де вони навчаються. Відсутність такої підтримки створює проблематичність входження в другу фазу становлення особистості зороводепривованого індивіда і може призвести до невпевненості в своїх можливостях і, як наслідок, до розвитку конформності, як основної психічної властивості особистості.

Тифлологія відзначає, що психіка незрячої та слабозорої людини підкоряється однаковим закономірностям, що й для осіб «в нормі», проте має особливість пониженого темпу засвоєння навчального матеріалу, що є характерним при частковій або повній втраті аналізатора зору [11, с. 89].

Значний вплив на особливості реалізації фази адаптації незрячої людини до умов навчального закладу в процесі професійної підготовки сліпих та слабозорих створюють відмінності між суб'єктами освіти за ступенем порушення зору та за характером супутніх захворювань, що обов'язково враховується при виборі траєкторії навчання. Тому наявність у професійно-технічному та вищому навчальному закладі служби супроводу стає не тільки бажаною, а й обов'язковою умовою для забезпечення ефективної фахової підготовки осіб із порушеннями зору.

Узагальнюючи розглянуте, можна дійти висновку, що створення сприятливих психологічних умов для соціальної адаптації зороводепривованої особистості є запорукою забезпечення ефективності її професійної комп'ютерної підготовки в навчальному

закладі. З цією метою повинні бути створені умови для інклюзивного навчання зороводепривованих суб'єктів освіти. Поняття інклюзії визначає процес введення особи з порушеннями зору в навчальне середовище на рівних правах із суб'єктами освіти «в нормі» [29, с. 132]. Запровадження інклюзивного навчання в процес професійної комп'ютерної підготовки базується на нових підходах до процесу викладання і вимагає спеціальної педагогічної підготовки викладацького складу. Інклюзія незрячих студентів у професійно-технічних та вищих навчальних закладах потребує коригування змісту навчальних дисциплін, модифікацію методів викладання, уточнення критеріїв оцінювання навчальних результатів. При цьому на службу супроводу, викладацький та волонтерський склад, що приймає участь у навчальній підготовці учнів та студентів із порушеннями зору покладається завдання створення позитивного впливу на розвиток їх структурних компонентів психіки.

Відповідно до психологічної теорії М. І. Дяченко та Л. О. Кандибовіча [4, с. 86] про готовність особистості до діяльності нами уточнюється відповідність структурних компонентів психіки осіб із порушеннями зору щодо етапів формування їх готовності до використання в професійній діяльності комп'ютерних технологій:

- мотиваційний, що полягає в створенні позитивного ставлення та формуванні стійкої зацікавленості до оволодіння комп'ютерними технологіями на рівні, достатньому для застосування в процесі навчання та при виконанні майбутніх професійних функцій;

- орієнтувальний, який ґрунтується на знаннях та сформованій уяві про методи використання комп'ютерних технологій, на розумінні сутності майбутньої професійної діяльності, можливостей в опануванні цим фахом незрячою людиною;

- операційний – набувається в процесі професійної комп'ютерної підготовки як результат оволодіння знаннями, вміннями та навичками, інформаційно-комунікативною компетентністю, що дозволяє застосування ІКТ для соціальної інтеграції;

- вольовий, що розкриває наполегливість зороводепривованої особистості здійснювати процес навчальної діяльності, незважаючи на ступінь психофізичних відхилень, здатність до оволодіння достатнім рівнем самоконтролю за виконанням власних дій;

- оцінювальний, який пов'язаний із самокритичністю визначення рівня власної професійної підготовки, здатності вирішувати фахові завдання на достатньо кваліфікованому рівні.

Особливість роботи служби супроводу в системі професійної підготовки осіб із порушеннями зору полягає в напрацюванні методів психолого-педагогічної підтримки всіх незрячих, незалежно від того, яка психологічна настанова сприйняття себе та осіб «в нормі» була в них попередньо сформована. Підтвердженням цьому слугує виділення А. І. Суславичусом таких типів психологічних настанов сліпих до зрячих [24, с. 79]:

1. Настанова залежності. Сліпа людина з такою настановою вважає, що зрячі повинні все за неї робити. Соціальна активність особистості за такої настанови зводиться до мінімуму.

2. Настанова уникання зрячих. Коріння такої настанови виходять із закономірностей спілкування, оскільки сприйнята подібність між людьми збільшує їх взаємну привабливість. Цим психологічним явищем пояснюється той факт, що дехто зі сліпих добре відчуває себе тільки серед сліпих.

3. Адекватна настанова, яка характеризується тим, що сліпа людина однаково ставиться як до сліпих, так і до зрячих, тобто не класифікує людей за ознакою зорового порушення або його відсутністю і не організовує на цій основі свою поведінку.

Дослідження О.Г. Літвака дозволили виділити сформовані настанови зрячих по відношенню до сліпих [11, с. 24]:

1. Побоювання сліпих і, в зв'язку з цим, прагнення уникнути спілкування.

2. Переоцінювання можливостей незрячих і через це – надмірна вимогливість до них.

3. Адекватне ставлення.

Для подолання наслідків таких психологічних настанов у суспільстві необхідно звернути увагу на інклюзивний принцип навчання людей з особливими потребами. Інклюзивна форма організації навчання, як найбільш сучасна форма, стає сьогодні головним чинником зміни ставлення в середині суспільства до осіб із порушеннями зору як до таких, які здатні до активного суспільного життя.

В умовах становлення інформаційного суспільства професійна освіта поступово трансформується в систему персоналізованої, розвиваючої освіти, найважливішою складовою якої стає освітня

парадигма формування особистості, яка здатна навчатися протягом усього життя [10, с. 15]. Такий підхід зумовлює потребу в корегуванні цілей професійної освіти, широкого використання елементів комп'ютерної підготовки, що сприятиме в умовах інформатизації галузей діяльності людини ефективній підготовці до життя і продуктивної діяльності всіх членів суспільства.

У відповідності до цього, окремого дослідження потребує соціально-дидактичний концепт, що відображає операційний, вольовий та оцінювальний структурні компоненти розвитку психіки осіб із порушеннями зору в процесі їх професійної комп'ютерної підготовки. В основу даного дослідження нами покладається теза про здатність зороводепривованих суб'єктів освіти здійснювати когнітивні процеси (запам'ятовування, уявлення, уява, розуміння, судження, умовивід тощо), критично мислити (аналізувати та синтезувати нове рішення), проявляти креативний підхід у процесі навчання [28, с. 19].

Когнітивний процес являє собою форму пізнання особи зі сліпотою, основу якого складає утворення внутрішньої уяви про об'єкти, які вивчаються, і розуміння зв'язків, що виникають між ними. В дослідженнях тифлопсихологів [23, с. 202] підкреслюється, що людина з обмеженим зоровим сприйманням відчуває ускладнення при утворенні образів в уяві в навчальній діяльності. Ефективність пізнавального процесу здебільшого залежить від повноти сприймання навчальної інформації через збережені аналізатори, що сприяє успішному протіканню процесів запам'ятовування і подальшої діяльності мислення.

У психології запам'ятовування визначається як утворення й закріплення тимчасових нервових зв'язків [21, с. 86]. Процес запам'ятовування – активний процес, під час якого з початковим навчальним матеріалом відбуваються певні дії. Він починається в короткотривалій пам'яті і завершується у довготривалій пам'яті.

Процес запам'ятовування сприяє формуванню уявлення зороводепривованої людини про об'єкт. Під уявленням розуміються образи [23, с. 214], що виникають у пам'яті внаслідок попереднього сприймання предметного світу через неушкоджені аналізатори особи з порушеннями зору.

Утворення уяви відбувається при виконанні мисленневих операцій аналізу, синтезу та порівняння, які притаманні сліпим та слабозорим і відображають, за визначенням Л. І. Солнцевої,

поліморфність їх мисленневих процесів [23, с. 239]. Поліморфність характеризується багатогранними формами абстрактного мислення осіб із порушеннями зору, що виступають основою пізнання та розвитку в процесі їх навчання. Основною відмінністю процесу навчання осіб із порушеннями зору є обов'язковість врахування фрагментарності та пониженого темпу сприйняття ними навчального матеріалу, необхідності комбінування мовних і тактильних способів сприймання [30, с. 338].

У процесі когнітивного сприйняття навчальної інформації у незрячих та слабозорих суб'єктів освітньої діяльності відбувається виникнення уяви про предмет вивчення. Уява розглядається як відтворення в психіці людини предметів та явищ, які вона сприймала коли-небудь раніше, а також створення нових образів предметів та явищ, раніше невідомих, шляхом здійснення операцій абстрактного мислення.

Основними формами абстрактного мислення є поняття, судження і умовивід. Поняття розглядається нами як форма мислення в процесі освоєння дійсності, яка розкриває і відтворює сутнісний зміст об'єкта. При цьому оточуюча незрячу і слабозору людину реальність виступає як носій сутності, яку необхідно засвоїти, осягнути, інтерпретувати.

Під судженням розуміємо форму мислення, в якій засобами ствердження чи заперечення розкриваються зв'язки предметів з їх ознаками або відношення між предметами. Умовивід розглядається як форма мислення, за допомогою якої з одного або кількох суджень виводиться нове судження, яке містить в собі нове знання. Судження та умовивід є когнітивними техніками критичного мислення людини.

Навчання навичкам критичного мислення сьогодні виступає наріжним каменем особистісно-орієнтованого розвивального навчання. Це викликано великими потоками інформації, що оточують сучасну людину. Вміння в цих потоках виділяти важливе та необхідне для застосування стає особливістю існування особистості в інформаційному суспільстві. Тому, в сучасному світі критичне мислення стає основою розвитку, що відповідає умовам ефективної життєдіяльності людини в інформаційному суспільстві. В цьому випадку будь-який суб'єкт трудової діяльності в галузі ІКТ повинен володіти вміннями та навичками критичного мислення при роботі з інформаційними потоками.

На думку американського психолога Дайани Халперн, критичне мислення являє собою такий тип мислення, до якого вдаються при розв'язанні задач, формулюванні висновків, оцінці ймовірності правильності прийнятих рішень [28, с. 19]. Вона виділяє такі якості, які притаманні людині з критичним мисленням:

1. Готовність до планування. Застосування планування дозволяє систематизувати інформацію, виділити першочергові завдання, оцінити власні можливості.

2. Гнучкість. Людина, яка не здатна до сприйняття компромісного рішення, завжди негативно відноситься до будь-яких проявів нового.

3. Наполегливість. Цю якість можна охарактеризувати відомим висловом: шлях подолає тільки той, хто йде вперед.

4. Готовність до виправлення помилок. До критично мислячої людини можна віднести таке – на помилках навчаються.

5. Усвідомлення, яке має на увазі контроль за власними діями в процесі просування до мети.

6. Пошук компромісних рішень. Людині, яка критично мислить, потрібно володіти як добре розвинутими комунікативними навичками, так і вмінням знаходити рішення, які б задовольняли розв'язок ситуації.

У дослідженні ми виходили з того, що навчально-розвивальний процес професійної комп'ютерної підготовки осіб із порушеннями зору за своїм змістом повинен бути побудований на засадах використання методик особистісно-орієнтованого розвивального навчання, які б сприяли формуванню в незрячих та слабозорих студентів здібностей до критичного мислення і, як наслідок, розвитку їх креативності.

В процесі особистісно-орієнтованого розвивального навчання найвищим проявом когнітивного рівня знань у суб'єкта освіти є прояв ініціативності, здатності до вирішення нетипових завдань, до відповідальності за ухвалення рішення. Цей рівень при стійкій мотивації особистості з депривацією зору до професійного становлення є умовою для створення в процесі оволодіння адаптивними допоміжними комп'ютерними технологіями компенсаторних пристосувань, рівень сформованості яких буде визначати динаміку розвитку креативного мислення. Відповідно, рівень креативності буде визначатись зростанням самостійності

особи з порушеннями зору у своїх діях, що характеризуватиме зростання її готовності до продукування нових власних ідей [9].

Креативність, як вияв індивідуальних здібностей людини, безпосередньо пов'язана з її емоційним станом, який супроводжує процес творчості особистості [19, с. 68]. Виходячи з соціально-дидактичного концепту організації навчального процесу на засадах особистісно-орієнтованого розвивального навчання, можна зробити висновок, що в процесі професійної комп'ютерної підготовки осіб із порушеннями зору важливим є створення механізмів трансформації когнітивного змісту в емоційний, тобто такий, що є змістовновизначальним для прояву креативності зороводепривованої особистості. В дослідженні принцип емоційності навчання покладений нами в основу формування креативності осіб із порушеннями зору як механізм зворотного навчального зв'язку, коли емоційний стан передуює прояву креативності в процесі їх професійної комп'ютерної підготовки.

Одже, особистісно-орієнтоване розвивальне навчання осіб із порушеннями зору в системі професійної комп'ютерної підготовки безпосередньо впливає на розвиток компенсаторних пристосувань як базового механізму прояву когнітивних процесів та рівня розвитку креативного мислення суб'єктів освіти, що мають дефект зору. За цих умов можна визначити механізми компенсаторно-розвивального навчання в процесі професійної комп'ютерної підготовки осіб із порушеннями зору.

Основою компенсаторно-розвивального навчання незрячих та слабозорих студентів є осмислення ними навчальної інформації та прийомів практичної роботи, створення уяви психічних образів фахової діяльності. Осмислення виступає результатом мисленневих процесів, які характеризують етапи компенсаторно-розвивального навчання, за результатами якого відбувається розкриття предметного змісту професійної діяльності у її взаємозв'язках.

Кожний етап підготовки осіб із порушеннями зору до професійного застосування комп'ютерних технологій відповідає певним психофізіологічним характеристикам стадій розвитку особистості. Так, перший етап підготовки орієнтований на формування в незрячих та слабозорих студентів психічної образної уяви про обрану професію, про фахову діяльність, яка ґрунтується на використанні комп'ютерної техніки. На даному етапі підготовки основні методи пов'язані із сенсомоторними діями, які на основі

сприймання голосової та тактильної інформації формують образні уяви про апаратні та програмні об'єкти професійної діяльності. Цей етап активізує такі перцептивні операції мисленнєвих процесів, як розрізнення, ідентифікацію та розпізнавання об'єкту, що пов'язується нами з виникненням у незрячої особи компенсаторних пристосувань.

Другий етап – аналітико-синтетичний – передбачає вироблення в незрячих та слабозорих студентів таких особистих якостей, як уважність, концентрація та селективність, які тісно пов'язані з елементами когнітивного мислення. Розвиток концентрації уваги успішно впливає на зростання рівня компенсаторних пристосувань, а також виробляє вміння відчувати сутність завдань, що виконуються. Селективність варіантів розв'язку проблеми, шляхом виявлення та уточнення варіантів її розв'язку, забезпечує ефективність когнітивного процесу навчання. На цьому етапі в зороводепривованій особистості розвиваються такі мисленнєві процеси, як аналіз і синтез, які реалізуються психічними процесами мислення в напрямі від наочного і конкретного до абстрактного і загального, а від абстрактного знову до конкретного.

На третьому етапі підготовки забезпечується розвиток інтелектуальних здібностей особистості з порушеннями зору. Креативне мислення формується на системоутворюючих алгоритмах розумової інтелектуальної діяльності. Інтелектуальний бік креативності ґрунтується на таких характеристиках творчого мислення [2, с. 76]:

- продуктивності, яка проявляється в здатності особистості з порушеннями зору генерувати безліч ідей, утворювати асоціації, пропонувати варіанти вирішення проблеми;

- гнучкості, тобто здатності швидко реагувати на обставини, що виникають, змінювати способи дій, переходити від одного класу об'єктів до іншого;

- оригінальності, як прояву незвичайності, рідкості та унікальності варіантів розв'язання певної проблеми.

У нашому дослідження з метою визначення життєздатності концепції професійної комп'ютерної підготовки осіб із порушеннями зору потрібно оцінити компоненти пропонованої педагогічної системи. Для оцінювання рівня сформованості інформаційно-комунікативної компетентності суб'єктів освіти зі сліпотою необхідно визначити ряд показників набутих знань, вмінь та навичок, потрібних для використання комп'ютерних технологій в їх майбутній

професійній діяльності. Критеріями оцінювання ефективності процесу професійної комп'ютерної підготовки можна визначити такі:

- рівень засвоєння знань та вмінь за методиками, що враховують особливості компенсаторно-розвивального навчання осіб із порушеннями зору;

- повнота формування розумових образів за рахунок впровадження нових тактильних методів сприймання в поєднанні з мовним поданням змісту навчання;

- рівень прояву якостей соціальної адаптації особистості з порушеннями зору, що формується внаслідок становлення «Я-образу» на різних етапах навчально-розвивального процесу професійної комп'ютерної підготовки.

Результати проведеного нами дослідження дозволили визначити методологічне підґрунтя впровадження інклюзивної освіти, що має наскрізний характер, в системі соціальної адаптації осіб із порушеннями зору.

Список використаної літератури:

1. Біла книга національної освіти України [Електронний ресурс] / Акад пед. наук. України; за ред. В. Г. Кременя. – К. : , 2009. – 185 с. – (Популярная технология) – Режим доступу : http://terpug.at.ua/news/bila_kniga_nacionalnoji_osviti_ukrajini/2009-09-27-845. – Назва з екрану.
2. Вивчення особистості підлітка / За ред. М. Т. Дригус. – К. : Інститут психології АПН України, 1994. – 128 с.
3. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века : (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). / Б. С. Гершунский. – М. : Совершенство, 1998. – 608 с.
4. Дьяченко М. И. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях : Психол.аспект : научное издание / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, В. А. Пономаренко. – Минск : Изд-во «Университетское», 1985. – 206 с.
5. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования : компетентностный подход : учебн. пособие / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2005. – 216 с.
6. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования [Электронный ресурс] / И. А. Зимняя.

- Режим доступа : [http:// www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm](http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm). – Название с экрана.
7. Зыгмантович С. В. Компетентностный подход к профессиональной подготовке будущих библиотекарей [Электронный ресурс] / С. В. Зыгмантович. – Режим доступа : <http://www.gpntb.ru/win/inter-events/crimea2005/disk/31.pdf>. – Название с экрана.
 8. Иванова Т. Н. Современные технологии – единственный путь интеграции инвалидов по зрению в современное общество / Т. Н. Иванова // Комп'ютерні технології та вища освіта людей з особливими потребами. Дистанційне навчання в системі соціально-трудової реабілітації : зб. наук. доп. і статей ; [уклад. Л. В. Коваленко]. – К. : Вища школа, 2002. – С. 234–238.
 9. Креативность [Электронный ресурс]. – (Мир психологии.) – Режим доступа : <http://psychology.net.ru/dictionaries/psy.html?word=440>. – Название с экрана.
 10. Кремень В. Г. Модернізація освіти - важливий чинник соціального, економічного і політичного розвитку України / В. Г. Кремень // Вісник НАН України. – №3. – 2001. – С. 22–25.
 11. Литвак А.Г. Практикум по тифлопсихологии / А. Г. Литвак, В. М. Сорокин, Т. П. Головина. – М. : Просвещение, 1989. – 110 с.
 12. .Литвак А. Г. Тифлопсихология : Учеб. пособие для студентов пед. институтов / А. Г. Литвак – М. : Просвещение, 1985. – 208 с.
 13. Лобанова Н. М. Професійна компетентність і етапи її становлення в діяльності педагога / Н. М. Лобанова // Проблеми освіти : науково-методичний збірник. – К., 1999. – С. 232–236.
 14. .Малиновская Н. Д. Психология развития незрячих и слабовидящих людей [Электронный ресурс] / Н. Д. Малиновская // ТОМ 2, СТ. 23. – С. 141–143. – (Биомедицинский журнал Medline.ru.) – Режим доступа : <http://www.medline.ru/public/art/tom2/art23.phtml>. – Название с экрана.
 15. Мальований Ю. Післямова до стандарту / Ю. Мальований // Шлях освіти. – 2005. – № 3. – С. 2–4.
 16. Матійків І. М. Психологічні умови формування професійної компетентності учнів професійно-технічних навчальних закладів сфери обслуговування : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.05 / І. М. Матійків; Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника. – Івано-Франківськ, 2008. – 22 с.

17. Національна доктрина розвитку освіти України. Затверджена Указом Президента України від 17 квітня 2002 року N347/2002 / Центр Розумкова // Національна безпека та оборона. – №4. – 36 с.
18. Петровский А. В. Психология : учебник / А. В.Петровский, М. Г. Ярошевский. – М. : Высшая школа, 1998. – 512 с.
19. Пономарев Я. А. Психология творчества / Я. А. Пономарев. – М. : Наука, 1976. – 302 с.
20. Почепцов Г. Г. Теория коммуникации / Г. Г. Почепцов. – К. : Видавничий центр «Київський університет», 1999.– 308 с.
21. Психология : підручник / Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка, П. А. Гончарук [та ін.]; за ред. Ю. Л. Трофімова. – К. : Либідь, 2001. – 560 с.
22. Симончук Н.В. Зовнішнє середовище і реабілітаційний процес людей з вадами зору /Н.В. Симончук, Ю.П. Симончук // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія : Збірник наукових праць. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008. – № 12. – С. 128 – 134.
23. Синьова Є. П. Тифлопсихологія : Підручник / Є. П. Синьова. – К. : Знання, 2008. – 365 с.
24. Солнцева Л. И. Тифлопсихология детства / Л. И. Солнцева. – М. : «Полиграф-сервис», 2000. – 250 с.
25. Таланчук П. М. Супровід навчання студентів з особливими потребами в інтегрованому освітньому середовищі : навчально-методичний посібник / П. М. Таланчук, К. О. Кольченко, Г. Ф. Нікуліна. – К. : Соцінформ, 2004.– 128с.
26. Тархан Л.З. Дидактическая компетентность инженера-педагога : теоретические и методические аспекты : монография / Л. З. Тархан. – Симферополь : КРП Издательство «Крымучпедгиз», 2008. – 424 с.
27. Федорець П. С. Навчання просторовому орієнтуванню інвалідів по зору : навч. посібник / П. С. Федорець, Т. В. Дувалкіна. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. – 118 с.
28. Халперн Д. Психология критического мышления / Д. Халперн. – СПб. : Изд-во «Питер», 2000. – 512 с.
29. Хювяринен Л. Зрение у детей : нормальное и с нарушениями / Л. Хювяринен ; пер. с англ. – СПб. : Петербург-XXI ВЕК. 1996. – 245 с.

30. Bob Gates. Learning Disabilities : Toward Inclusion / Bob Gates, Helen Marie Edwards. – Elsevier Limited, 2007. – 736 p.
31. Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie [Electronic resource] / Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej – 30.12.2006 – p. 10 – 18. – Available from : [http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri= OJ:L:2006:394:0010:0018:PL:PDF](http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:PL:PDF). – Назва з екрану.

РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ ДОШКІЛЬНОЇ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Кузава І.Б.

3.1. Дошкільня як початкова ланка впровадження інклюзивної освіти

Актуальною проблемою розвитку сучасної системи освіти є впровадження інклюзивної освіти у дошкільні. Адже саме дошкільний вік відіграє важливу роль у становленні особистості та є сенситивним періодом (інтенсивного розвитку певних психічних функцій, оптимальний для засвоєння відповідних видів діяльності) для формування її початкового світогляду, самосвідомості, розвитку соціальних властивостей. Крім того, тут існує унікальна можливість подолати наслідки певного сенсорного чи інтелектуального порушення, уникнути формування особливої позиції в середовищі здорових однолітків шляхом нормалізації життя дитини в сім'ї і включення батьків у процес (ре)абілітації.

Аналізуючи відповідні публікації досліджень (Т. В. Александрова, В. Г. Бутенко, Т. Є. Самарцева), можна стверджувати, що дошкільна освіта є оптимальною для включення дітей, які потребують корекції психофізичного розвитку, у загальноосвітнє середовище, оскільки в дошкільному віці простіше й швидше формується прийняття різноманітних особистісних проявів. Зокрема, діти набагато швидше дорослих перестають виділяти відмінності між людьми, оскільки дошкільня є більш толерантним до розмаїття, позбавленого стереотипів. Саме в цей час закладаються передумови майбутньої навчальної діяльності дитини, яка активно оволодіває культурними навичками та здібностями, відбувається активний розвиток її пізнавальних можливостей.

Покликання педагога полягає у створенні умов для розвитку кожного вихованця з урахуванням його індивідуальних пізнавальних можливостей. Практичний досвід засвідчив, що низкою дошкільних навчальних закладів розроблено практичні методи, спрямовані на інклюзію, основні принципи якої є ґрунтом для базових освітніх програм. Адже, як стверджують американські фахівці, включення вихованців у загальноосвітнє середовище у дошкільному віці, сприяє

вихованню покоління зі справжнім гуманним ставленням до інших людей, у тому числі із психофізичними порушеннями.

Однак, незважаючи на наявність наукових праць, присвячених проблемі інклюзивної освіти, проблема спільного навчання дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку, та їхніх здорових однолітків у наш час є недостатньо вивченою. Зокрема, відсутні теоретико-експериментальні дослідження, спеціально присвячені розкриттю особливостей інклюзивної освіти у дошкільці.

Аналіз відповідних наукових публікацій та педагогічного досвіду (Є. Л. Гончарова, М. М. Малофеев, А. В. Самсонова, Т. О. Соловійова, С. М. Сорокоумова, Є. О. Стребелева, Н. Д. Шматко та ін.) показав, що у сучасних зарубіжних дослідженнях дошкільний етап дитинства розглядається у контексті проблеми реформування системи дошкільної освіти в умовах інклюзії. Слід зазначити, що вітчизняними дослідниками інклюзивної освіти [7; 23] питання, що стосуються специфіки даного процесу у дошкільному віці, є мало вивченими.

На основі аналізу науково-теоретичних досліджень [20; 58] ми дійшли висновку, що час дошкільця – унікальний період у психічному розвитку дитини. Порівняно з наступними віковими етапами становлення особистості він позначений саме тим, що забезпечує загальний розвиток – основу для подальшого набуття спеціальних знань та навичок і засвоєння різних видів діяльності. Формуються не лише ті якості психіки, що взагалі характеризують поведінку дитини, її ставлення до навколишнього світу, а й такі, що проектуються на майбутнє і виявляються у важливих психічних новоутвореннях. Саме дошкільне виховання має на меті забезпечення фізичного та психічного здоров'я дітей, їх повноцінного розвитку, готовності до школи, набуття життєвого досвіду [5].

Слід зазначити, що період дошкільного дитинства є найбільш важливим та ефективним для повноцінного життя та включення дитини із психофізичними порушеннями у соціум, оскільки існує унікальна можливість подолати наслідки певного сенсорного чи інтелектуального порушення, уникнути формування особливої позиції в середовищі здорових однолітків шляхом нормалізації життя дитини в сім'ї і включення батьків у процес (ре)абілітації. Зокрема, у період дошкільця у дітей не існує ніяких упереджень стосовно своїх однолітків із обмеженими можливостями (ці упередження вони

засвоюють від дорослих). У них легко виховується ставлення до фізичних та психічних недоліків, так само як і до індивідуальних особливостей інших людей (колір очей, волосся, тембр голосу і т.п.).

Крім того, дошкільний вік є не лише значущим періодом у становленні дитини як особистості, але й має особливу психологічну структуру, що полягає у зіставленні процесів дозрівання психічних функцій та можливостей вихованців засвоювати у процесі навчання та виховання досвід старших поколінь. Ще Л. С. Виготський зазначав про те, що психічний розвиток дітей із відхиленнями психофізичного розвитку відбувається за тими ж закономірностями, що й вихованців із нормативним рівнем розвитку, що дозволяє прослідкувати особистісні перетворення у здорових однолітків, визначивши фактори несприятливого впливу на динаміку та якість розвитку з метою їх попередження стосовно дітей, які потребують корекції психофізичного розвитку. Зокрема, автор стверджував про два плани розвитку дитини у дошкільному дитинстві – біологічний та культурний, – відмінності між якими зникають у процесі перебування дитини у спеціально створених освітніх умовах [8, с. 4].

Виховання й навчання охоплюють увесь спектр психічних якостей дитини. Водночас необхідно підтримувати й всебічно розвивати те, що є специфічним для дошкільного віку, оскільки його унікальність є неповторною.

Період дошкільного дитинства, на думку М. Монтесорі, є найсприятливішим для повноцінного розвитку під впливом навчання і виховання. Дошкільник має багато специфічних якостей, які допомагають йому активно сприймати світ (підвищену здатність до сприймання, запам'ятовування, збереження інформації, впорядковування і творчого використання матеріалу), реалізувати особистісний потенціал, а також забезпечують повноцінний фізичний та духовний розвиток [37]. На думку М. Монтесорі, можливості дитини в навчанні безмежні, однак, маючи від народження певні задатки, вона може розвинути їх лише у правильно організованому середовищі і спілкуванні з дорослими.

Про важливість дошкільного періоду в розвитку дитини стверджував і К. Д. Ушинський, який зазначав, що в перші 7-8 років життя пам'ять засвоює стільки, скільки не засвоює за все подальше життя [59].

А. В. Запорожець вказував, що у процесі засвоєння дітьми соціального досвіду не лише набуваються певні знання та уміння,

розвиваються здібності, але й відбувається становлення та формування особистості. Вроджені властивості організму створюють передумови для формування нових видів психічної діяльності. А процес дозрівання дитячого організму визначається не лише генетичною програмою, але й умовами життя дитини [31]. Тобто, за твердженням ученого, спільне навчання дітей з різними особливостями психічної діяльності дозволяє краще засвоїти позитивний та негативний досвід спілкування, який є дуже важливим для виховання у дошкільників із психофізичними порушеннями соціальної стійкості, витривалості та формування особистості.

О. М. Леонтьєв зазначав, що початковим моментом людського розвитку є колектив або соціальна діяльність, яка виконується чи доповнюється колективним суб'єктом у культурному середовищі [32].

Особливостями дошкільного віку є інтенсивне зростання і розвиток організму дітей, морфологічне і функціональне удосконалення його органів і систем, формування особистості дитини та висока чутливість до впливу негативних факторів навколишнього середовища (О. В. Бердник, В. І. Берзін, О. М. Лук'янова, Н. С. Полька, А. М. Сердюк та ін.). Ступінь функціональної зрілості організму дітей дошкільного віку обумовлює їх подальший розвиток, стан здоров'я та успішність навчання у школі (О. М. Джуринська).

На думку С. Є. Кулачківської, суттєвою особливістю дошкільного періоду дитинства є те, що він забезпечує загальний розвиток дитини і виступає базою для набуття дитиною у подальшому спеціальних знань, умінь, навичок та засвоєння різних видів діяльності [31, с. 4]. У загальній історії розвитку дошкільний період дитинства – це період інтенсивного розвитку мовленнєвого спілкування дитини з довіллям, розквіту образних форм навчання (засвоєння сенсорних еталонів, розвитку перцептивних дій, створення наочних образів тощо), які є основою для розвитку здатності дитини до творчості, становлення первинного світогляду, усвідомлення свого «Я» і т. п. [31, с. 5].

Доведено, що саме в дитинстві в людини закладаються навички соціального спілкування, які відіграють особливо важливу роль у житті осіб із психофізичними вадами. Однак, як свідчить практика, батьки таких дітей обмежують їх у спілкуванні зі здоровими однолітками, вважаючи, що в дитячому садку за ними не буде здійснюватись належне піклування та догляд. А як відомо,

спілкування зі здоровими дітьми дасть можливість дитині із психофізичними вадами налагодити контакти з навколишнім світом та сприятиме формуванню активної життєвої позиції тощо.

Однак, серед причин недооцінки найсприятливішого вікового періоду для розвитку пізнавальних процесів, властивостей особистості тощо, що визначають подальший розвиток дитини в цілому, є нерозробленість мультидисциплінарного (медичного, психологічного, педагогічного, фізіологічного) підходу до вивчення порушень, їх аналізу, діагностичного і розвивального інструментарію, корекційних програм та психолого-педагогічних технологій їх реалізації, відсутність, а то й непідготовленість спеціалістів, здатних їх реалізувати ефективно, необізнаність членів родини щодо засобів раннього педагогічного втручання і соціалізації таких дітей в мікросоціумі.

Як уже зазначалось, дошкільний вік має важливе значення для формування особистості дитини, універсальною формою якого є ігрова діяльність, що сприяє розвитку її пізнавальних процесів, мовлення, спілкування, поведінки.

У процесі ігрової діяльності відбувається засвоєння основних правил та норм соціальної поведінки. Суттєвим у формуванні особистості є той факт, що мотиви і бажання дитини стають узгодженими, внаслідок чого відбувається перехід від імпульсивної, ситуативної поведінки до опосередкованої певним зразком.

Останнім часом зростає кількість досліджень, у яких дошкільний етап дитинства розглядається в контексті проблеми реформування системи дошкільної освіти в умовах інклюзії (М. М. Малофєєв, О. В. Самсонова, Т. О. Соловйова, С. М. Сорокоумова, Н.Д. Шматко та ін.). Розвиваючи ідеї Л. С. Виготського про первинні та вторинні відхилення у розвитку, ці вчені обґрунтували думку про необхідність використання сенситивних періодів у становленні вищих психічних функцій. Зокрема, російськими ученими (Є. Л. Гончаровою, О. І. Кукушкіною, М. М. Малофєєвим, О.С.Нікольською, Т. В.Пелимською, Л. І. Солнцевою, Є. А. Стребелевою, Н.Д. Шматко та ін.) розроблено та експериментально апробовано комплексні програми ранньої психолого-педагогічної корекції відхилень у розвитку та на цій основі ранній інклюзії дитини у соціальне та загальноосвітнє середовище.

Важливою та невід'ємною умовою успішної соціалізації та забезпечення повноцінної участі у житті суспільства дітей, які

потребують корекції психофізичного розвитку, є одержання ними освіти. Саме дошкільна освіта є першим етапом інклюзивної освіти, незважаючи на те, що включення дітей відбувається лише при спільних заходах (прогулянки, свята, екскурсії), але не в навчальному процесі.

Як свідчить практика, для дітей дошкільного віку із порушеннями психофізичного розвитку інклюзивна освіта сприяє нормалізації життєвого циклу та освіти у відповідності з індивідуальними можливостями та освітніми потребами, впевненості в собі та майбутньому, можливість разом зі своїми здоровими однолітками змінювати суспільну думку, а також вихованню толерантності у батьків та дітей щодо спільного навчання з інвалідами [20, с. 125].

Окремі дослідники (Т. В. Александрова, В. М. Бутенко) стверджують, що дошкільна освіта є оптимальною для включення дітей із психофізичними порушеннями у загальноосвітнє середовище, оскільки у цей період у них простіше й швидше формується прийняття різноманітних особистісних проявів тощо.

У зв'язку з цим постають питання: як поєднати у педагогічній діяльності вимоги Базової програми «Я у світі» та особливості різних дітей, як повинні її засвоїти? Як враховувати ці особливості при побудові індивідуального плану розвитку дитини? Як зробити дошкільну освіту якісною з урахуванням соціальної взаємодії та урахуванням індивідуальних особливостей дошкільників із нормативним рівнем розвитку та порушеннями психофізичного розвитку? [4]

За означеного підходу змінюється дошкільна педагогіка в цілому, вона стає інклюзивною, однак, не з метою включення дітей, які потребують корекції психофізичного розвитку, у налагоджений процес трансляції знань, умінь і навичок їх однолітків із нормативним рівнем розвитку, а з метою створення нових форм і способів організації педагогічного процесу ДНЗ.

Пріоритетним напрямком розвитку інклюзивної освіти у контексті формування особистості дошкільника є корекція (с лат. *correctio* – покращення, виправлення) як важливий засіб подолання та послаблення його психофізичних недоліків через формування життєво необхідних якостей у навчально-виховному процесі або різноманітних видів діяльності [11]. Це пояснюється значущістю періоду дошкільного дитинства, у якому закладені значні можливості

корекції за рахунок пластичності, чутливості до впливів, спрямованих на оптимізацію психічного розвитку дитини. Крім того, рання корекційно-педагогічна робота сприяє попередженню та профілактиці вторинних відхилень у розвитку, що, у свою чергу, позитивно впливає на формування особистісних якостей вихованця.

Однак, як свідчить досвід, включення дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку, у групи здорових однолітків, потребує ранньої діагностики, спеціального навчання, максимальної корекційної психолого-педагогічної підтримки, а також відповідного обладнання та спеціальних засобів реабілітації. Дорослі (батьки, члени родини, вихователі) повинні володіти вичерпною інформацією про стан здоров'я дитини, її психофізичні особливості, темпи й рівні загального розвитку.

Аналіз науково-методичної літератури, а також вивчення та узагальнення педагогічного досвіду з досліджуваної проблеми дозволили виявити головні напрямки корекції психофізичного розвитку дошкільників в умовах інклюзивної освіти:

1) формування у дітей емоційного спілкування з дорослим (розуміння і виконання елементарної інструкції, розвиток уваги, дрібної моторики, фіксації погляду);

2) фізичне виховання (розвиток всіх основних рухів, загально розвиваючі вправи тощо);

3) формування практичного орієнтування у властивостях і якостях предметів, їх зорового зіставлення, а також здатності вихованців наслідувати дії дорослого, вміння розуміти і використовувати жестову інструкцію, працювати за зразком і за словесною інструкцією;

4) розвиток мовлення дітей (як в процесі всіх видів діяльності, так і на спеціальних заняттях), спрямований на розвиток спілкування, пізнавальної та регулюючої функції мовлення;

5) формування ігрової діяльності, в т.ч. інтересу до дидактичних і сюжетних ігор;

6) виховання поведінки відповідно ситуації, а також таких якостей особистості, як взаємодопомога, співчуття, чуйність;

7) формування цілісного уявлення про навколишню дійсність, про взаємодію між людьми, про діяльність людини [58].

У контексті дослідження зауважимо, що провідна роль у корекції психофізичного розвитку дошкільників належить організаційним (нормативно-правова база, комплексна діагностика,

поетапність включення до загальноосвітнього навчального закладу) і педагогічним умовам інклюзивної освіти (створення адаптивного освітнього середовища, медико-психолого-педагогічний супровід, формування інклюзивної культури у дітей, педагогів і батьків), які цілеспрямовано формують у вихованців вищі психічні функції, активізуючи предметно-практичну діяльність тощо (Н. П. Артюшенко, А. А. Колупаєва, Л. Г. Будяк та інші).

Таким чином, корекція психофізичного розвитку дошкільників є пріоритетним напрямком інклюзивної освіти, що передбачає спільне перебування вихованців з особливими освітніми потребами з їх здоровими однолітками і спрямована на спеціально організовану діяльність педагога щодо виправлення порушень психічної і фізичної сфер розвитку.

Практика засвідчує, що, для дітей, які потребують корекції психофізичного розвитку, інклюзія сприяє нормалізації життя та освіти відповідно до індивідуальних особливостей та потреб кожного, упевненості у собі та майбутньому, можливості разом зі здоровими однолітками змінювати суспільну думку, а також вихованню толерантності батьків, педагогів та дітей щодо спільного навчання з інвалідами [21, с. 125].

Однак, можна визначити низку проблем у впровадженні інклюзивної освіти у дошкільлі:

1) недостатня кількість мережі спеціальних дошкільних закладів (груп) за місцем проживання дітей, які потребують корекції психофізичного розвитку;

2) недостатнє забезпечення відповідними кваліфікованими кадрами у галузі інклюзивної освіти;

3) неготовність загальноосвітніх дошкільних навчальних закладів до інклюзивної освіти (психологічна неготовність суспільства щодо сприйняття дітей із психофізичними порушеннями, професійна неготовність педагогів до роботи з ними, відсутність матеріально-технічного обладнання тощо);

4) відсутність програмно-методичного забезпечення інклюзивної освіти дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку;

5) недостатня консолідація зусиль фахівців, батьків, учених у сфері організації медико-психолого-педагогічного супроводу дошкільників із психофізичними порушеннями;

6) наявність міжвідомчих бар'єрів при організації спільного навчання та виховання дошкільників;

7) моніторинг результатів спільного навчання дітей, які потребують корекції психофізичного розвитку, зі здоровими однолітками;

8) відсутність системи ранньої діагностики та комплексного медико-психолого-педагогічного супроводу.

Ми поділяємо думку Є. Г. Самарцевої [56] про те, що інклюзивна дошкільна освіта є цілеспрямованим процесом спільного навчання та розвитку дітей з особливими освітніми потребами та здорових однолітків у рамках єдиного освітнього простору з метою їх інтелектуального, духовно-морального, творчого та фізичного розвитку, задоволення освітніх потреб і інтересів.

Інклюзивна освіта передбачає для дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку, створення спеціального освітнього середовища (оточення), що забезпечує адекватні умови та можливості для одержання освіти в рамках спеціальних освітніх стандартів, лікування та оздоровлення, виховання та навчання, корекцію психофізичних порушень, ранню соціалізацію. Адже, незважаючи на те, що включення дітей відбувається лише при спільних заходах (прогулянки, свята, екскурсії), навчально-виховний процес дитячого садка передбачає як догляд та турботу про дітей, так і процеси їх виховання та навчання, розвиток особистісних якостей та здібностей дошкільників, корекцію їх дефіцитів у розвитку. Включення дітей, які потребують корекції психофізичного розвитку, у загальноосвітні ДНЗ змінює, перш за все, установки дорослих на дітей – у кожного з них є особливі освітні потреби, які до цього часу нівелювались у педагогічній практиці, адже керувати вихованцями однієї категорії (з нормативним розвитком чи з психофізичними порушеннями) набагато простіше. Адже, щоб професійно вирішувати проблеми освіти таких дітей, слід створювати однакові умови кожному з них, враховуючи їх індивідуальні особливості [3, с. 3].

Отже, на основі аналізу загальнонаукових підходів щодо окресленої проблеми можна стверджувати про те, що важливим періодом у житті кожної людини, коли визначається її майбутнє, є дитинство як початкова ланка впровадження інклюзивної освіти – цілеспрямованого процесу спільного навчання та виховання дітей із психофізичними порушеннями та здорових однолітків з метою їхнього всебічного розвитку, спрямованого на задоволення потреб та

інтересів усіх вихованців. Адже, незважаючи на те, що включення дітей відбувається лише при спільних заходах (прогулянки, свята, екскурсії), навчально-виховний процес дитячого садка передбачає як догляд та турботу про дітей, так і процеси їх виховання та навчання, розвиток особистісних якостей та здібностей дошкільників, корекцію їх відхилень у розвитку.

3.2. Загальна характеристика моделей інклюзивної освіти дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку

Включення осіб із психофізичними порушеннями у загальноосвітній простір є загальною світовою тенденцією, характерною для високорозвинутих країн, практика яких засвідчує, що більшість дітей, які потребують корекції психофізичного розвитку, може навчатися у загальноосвітніх навчальних закладах за умови використання моделі інклюзивної освіти. Водночас, існує потреба у виробленні нових підходів щодо їх освіти, що більшою мірою задовольняли б потреби їхнього розвитку, покращували процеси абілітації та реабілітації, формували адаптовану особистість, сприяли інтеграції в суспільство. Удосконалення цього процесу передбачає максимальне врахування індивідуальних психологічних особливостей цієї категорії дітей та створення сприятливих умов повноцінного розвитку особистості. Тому, розробка моделі інклюзивної освіти є важливим засобом організації та удосконалення освітнього процесу дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку. Вихідною позицією для моделювання даного процесу став аналіз наукових джерел з досліджуваної проблеми та досвіду реалізації ідей комплексного підходу у дошкільлі.

Аналіз наукових джерел засвідчив, що в сучасному світі існує значна кількість моделей організації інклюзивної освіти [3; 7; 14; 34]. Адже усі діти, які потребують корекції психофізичного розвитку, потребують збагачення досвіду соціальної та навчальної взаємодії зі своїми здоровими однолітками, але кожній дитині слід підібрати доступну та корисну для її розвитку модель інклюзивної освіти, що передбачає необхідну спеціальну психолого-педагогічну допомогу [25, с. 86].

Теоретичні узагальнення про стан та особливості інклюзивної освіти засвідчили, що існують певні напрацювання у розвитку інклюзивної освіти учнів загальноосвітньої школи. Однак, у

становленні даної форми навчання у дошкільлі є значні прогалини. Зокрема, у вітчизняній теорії та практиці інклюзивна дошкільна освіта здійснює перші кроки.

Як уже зазначалось, інклюзивна освіта – це процес, що реалізує право дітей, які потребують корекції психофізичного розвитку, одержувати освіту в рівних умовах зі здоровими однолітками. Адже відомо, що якість освіти прямо залежить від відповідності наданих освітніх послуг щодо освітніх потреб вихованців, а також урахування та реалізації їх потенційних можливостей навчання й розвитку та індивідуальних особливостей. Якими б не були фізичні чи психічні обмеження, у дитини завжди є резерви для розвитку, використання яких може суттєво поліпшити якість її життя. Тому необхідно шукати ефективні освітні стратегії з метою подальшого їх впровадження. Практика свідчить, що більшість з таких дітей може навчатися у загальноосвітніх закладах за умови реалізації моделі інклюзивної освіти, що потребує розв'язання низки завдань:

1) організація навчально-виховного процесу, який би задовольняв освітні потреби всіх дітей;

2) розробка системи надання спеціальних освітніх і фахових послуг для дітей з особливими освітніми потребами;

3) створення позитивного клімату у дитячому середовищі та поза його межами.

Початок ХХ с. – середина 1960-х р. – медична модель – сегрегація – створення спеціальних шкіл за діагнозом. Медична модель визначає, що людина з особливостями розвитку – це хвора людина, і її потрібно перш за все лікувати в спеціальних закладах .

Середина 1960-х – середина 1980-х рр. – від ізоляції до інтеграції – **модель нормалізації – інтеграція**. Концепція нормалізації акцентує увагу на вихованні дитини, що потребує корекції психофізичного розвитку, в дусі культурних норм, прийнятих в суспільстві, в якому вона живе.

Середина 1980-х р. – *наш час* – **модель включення/залучення – інклюзія**. В основі даної моделі лежать політика та процес, які передбачають отримання більших можливостей в навчанні та соціальному житті для всіх осіб, у тому числі дітей з особливими освітніми потребами.

Крім того, існують варіанти спільного навчання, які поєднують різноманітні елементи зазначених вище моделей. Розглянемо їх більш детально.

Перша модель розвитку інклюзивної освіти – скандинаво-американська – це шлях інтеграції, який передбачає, що дитина з порушеннями психофізичного розвитку може влитись у суспільство здорових однолітків, якщо сама буде готова до цього. Однак, мають бути створені спеціальні освітні умови для їх навчання та відповідно підготовлені кадри. Зокрема, як свідчить аналіз наукового фонду, з такими дітьми постійно займались спеціалісти, проте, залишалась значна частка дітей, які не змогли отримати освіти у загальноосвітніх навчальних закладах без додаткових умов і засобів реабілітації. Тобто, в умовах даної моделі дітям важче навчатись, однак легше адаптуватись до подальшого життя.

Цей шлях завів у глухий кут, і у 80-ті рр. ХХ століття Америка стала переймати європейський досвід.

Друга модель розвитку інклюзивної освіти – європейська – це інклюзія, тобто максимальне забезпечення можливостей кожній дитині з психофізичними порушеннями навчатись за місцем проживання, зі створенням для неї спеціальних освітніх умов. До інклюзії мають бути готовими не лише дитина, а й усе суспільство, зокрема, обладнання пандусами та розширення дверних прорізів освітніх закладів, придбання спеціальних підручників для вихованців, створення індивідуальних навчальних програм, збільшення педагогічного штату, наприклад, уведення посади асистента, який працюватиме з такою дитиною. Як свідчить досвід, в умовах даної моделі дітям легше навчатись, але важче пристосовуватись до подальшого життя у суспільстві.

Третя модель розвитку інклюзивної освіти – російська модель – це навчання дітей з психофізичними порушеннями у спеціальних освітніх закладах інтернатного типу. Дана модель ґрунтується на вченні Л.С. Виготського про цілісність особистості та середовища, згідно якого соціальне середовище має першочергове значення для розвитку дитини із обмеженими можливостями здоров'я [56, с. 88]. Позитивним моментом означеної моделі є концентрування уваги на індивідуальності кожного вихованця і, як наслідок, висока якість освіти. Проте, серед її недоліків є, зокрема, соціальна ізоляція дітей та усунення батьків від виховання, що в подальшому призводить до утруднення подальшої інтеграції в соціум.

Стосовно дітей дошкільного віку, які потребують корекції психофізичного розвитку сучасні учені (М. М. Малофєєв, Н. Шматко та ін.) пропонують наступні *моделі* інклюзивної освіти:

1) постійну повну (модель нерегламентованого спільного навчання) – для дошкільників, у яких рівень психічного розвитку відповідає віковій нормі чи наближений до неї (передбачає максимальну нормалізацію їх соціальної та навчальної взаємодії);

2) постійну неповну – для дошкільників із психофізичними порушеннями, які мають досвід спілкування, взаємодії та навчання зі здоровими однолітками (передбачає подальше розширення їх соціальної та навчальної взаємодії);

3) постійну часткову – для дошкільників, яким внаслідок наявних психофізичних порушень важко спілкуватись та взаємодіяти з однолітками із нормативним рівнем розвитку (передбачає постійну організацію спільної діяльності, регламентуючи її характер та зміст з урахуванням актуальних можливостей дитини);

4) тимчасово часткову – для дітей з мінімальними можливостями спілкування та соціальної взаємодії з іншими (передбачає регулярне, спеціально підготовлене об'єднання дітей на визначений і не дуже тривалий проміжок часу) [34, с. 86-87].

Аналіз наукових джерел засвідчив, що створення інклюзивного освітнього простору може також здійснюватись за наступними моделями (див. табл. 1):

Таблиця 3.1

Моделі створення інклюзивного освітнього простору

№ п/п	Варіанти моделей	Переваги	Недоліки
1	2	3	4
1.	Варіант регулюючої інклюзії	адміністративна підтримка просування інклюзії; можливість використання адміністративного ресурсу; можливість обміну досвідом роботи організацій-учасників проекту з розвитку інклюзивної освіти.	Спочатку слабка мотивація дитячих колективів; відсутність потужної ба-тьківської спільно-сті на початку реалізації проекту; відсутність у педагогічного колекти-ву загальноосвіт-ніх закладів досвіду взаємодії з дітьми із порушеннями психофізичного розвитку.

Продовження таблиці 3.1.

1	2	3	4
2.	Створення інклюзивного освітнього простору громадськими організаціями.	потужна мотивація батьківського та педагогічного співтовариства; можливість реалізувати власну концепцію інклюзивної школи.	можлива слабка адміністративна та фінансова підтримка з боку держави; відсутність адміністративного захисту при проведенні освітнім закладом інноваційної програми; відсутність обміну досвідом; труднощі узагальнення і трансляції нового досвіду, оскільки він не визнається унікальним.
3.	Створення інклюзивного освітнього простору адміністрацією навчально-виховного закладу.	прихід у загальноосвітні навчальні заклади дітей з порушеннями психофізичного розвитку впливає на їх здорових ровесників та педагогів, розширюючи їхні уявлення про можливості навчання таких дітей; повне залучення батьків у роботу інклюзивної групи.	дана модель забезпечує лише територіальну інтеграцію і є дуже локальною; батьки дітей не інклюзивних груп не залучені до інноваційних процесів; нестійкість моделі, можливе закриття груп зі зміною керівника навчального закладу.

1) варіант регулюючої інклюзії, за якої рішення про початок реалізації програми з просування спільного навчання дітей із психофізичними порушеннями та їх здоровими однолітками приймає управління освітою міста чи району.

2) створення інклюзивного освітнього простору як принципово нового, інноваційного за своїми підходами щодо освіти дітей із порушеннями психофізичного розвитку. Тут перший поштовх задає група зацікавлених осіб (наприклад, громадські організації).

3) створення у загальноосвітньому навчальному закладі інклюзивного простору для дітей, які потребують корекції психофізичного розвитку з метою забезпечення їх доступу до освіти. Ініціаторами даного варіанту є адміністрація означеного освітнього закладу [55, с. 51].

В Україні модель інклюзивної освіти почала набувати значення переважно за ініціативи громадських організацій. Інклюзивна модель освіти передбачає навчання дітей із різними вадами разом зі здоровими однолітками. При цьому для дітей із фізичними обмеженнями створюються відповідні умови для навчання – у школах будуються пандуси й спеціальні туалети, у штаті працюють асистенти педагогів, які супроводжують учнів з особливими потребами під час занять, діти забезпечуються транспортом, спеціальними підручниками (наприклад, сліпі діти – написаними шрифтом Брайля), іншим навчальним обладнанням.

Як зазначалось вище, інклюзивна модель освіти охоплює:

а) систему освітніх послуг, зокрема: адаптацію навчальної програми та плану, фізичного середовища, методів і форм навчання, використання існуючих в громаді ресурсів, залучення батьків;

б) співпрацю з фахівцями для надання спеціальних послуг відповідно до потреб дітей;

в) створення позитивного клімату у шкільному середовищі.

Український учений у галузі корекційної педагогіки академік В.І. Бондар пропонує авторську модель інклюзивної освіти. В основу цієї моделі покладено створення при загальноосвітньому закладі (при відповідній кількості вихованців та підготовці фахівців) системи диференційованих груп з дітьми із різними здібностями. *Перший компонент системи* – основні групи, які комплектуються дітьми 6-річного віку. Весь процес здійснюється у відповідності до державних стандартів та програм. *Другий компонент* – інклюзивні групи, що комплектуються дітьми, у яких мовленнєвий ефект наближений до своїх ровесників (інваліди зору, слуху, ОРА та вадами інтелекту). Навчання провадиться за державною програмою. А вчитель-асистент надає допомогу і має фаховий рівень підготовки на рівні бакалавра. Рекомендації на навчання дає ПМПК.

Третій компонент моделі – компенсуючі групи, що комплектуються дітьми, мовлений рівень яких нижче мовленнєвого рівня здорових однолітків. Ці вихованці потребують спеціального рівня навчання та спеціальних корекційних заходів. Дітей навчає єдиний корекційний педагог за спеціальною корекційною програмою. У групі можуть навчатися 6-10 дітей залежно від нозології.

Якщо діти опановують освітню програму, вони переводяться у інклюзивні групи, якщо ні – переводяться у компенсуючі групи, які комплектуються вихованцями з глибоким ураженням здоров'я.

Головними складовими вітчизняної моделі інклюзивної освіти є командний підхід, ефективне залучення членів родини; індивідуалізація навчального процесу, адаптація та модифікація, створення позитивної атмосфери, підготовка педагогів [11].

Однак, модель інклюзивної освіти передбачає не лише відповідну архітектурну адаптацію школи, але і зміну ставлення педагогів, дітей, адміністрації школи до самого процесу навчання «особливих» дітей.

Фундаментальний принцип інклюзивної освіти полягає в цінуванні відмінностей у межах людської громади. Коли буде повністю реалізовано модель інклюзивної освіти, ми відмовимося від ідеї про те, що діти повинні стати «нормальними» для того, щоб бути корисними для світу. Ми починаємо дивитися ширше звичних меж розуміння цінності членів громади й таким чином починаємо усвідомлювати досягну мету, а саме – забезпечення усім дітям справжнього відчуття приналежності.

На думку сучасних науковців (І. Є. Аверіна, Т. П. Дмитрієва, Н. Я. Семаго, М. М. Семаго, М. Л. Семенович) методологічна модель інклюзивної освіти дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку, ґрунтується на системному аналізі, відносно новим поняттям якого є синергетика, що ґрунтується на постнеокласичній науковій парадигмі й теорії самоорганізації складних нелінійних відкритих систем, зокрема, ідеях системності світу та наукових знань про нього [19]. Так, у методології моделювання інклюзивної освіти можуть ефективно використовуватись такі синергетичні концепти як управлінські параметри, параметри порядку, принцип підпорядкування тощо. Однак, моделювання складових її структурних компонентів є недостатнім, тому їх варто розглядати у динаміці розвитку. Тому методологічним кроком уперед у моделюванні реабілітаційних процесів порівняно з класичним

системним підходом є *системно-синергетичний підхід*, який акцентує увагу на процесах руху та розвитку реабілітаційних систем, структурних фазових переходах на відміну від статичного та морфологічного їх опису в класичному системному підході [28, с. 384].

Моделювання на основі системно-синергетичного підходу включає наступні *фактори*:

- 1) гуманістичний розвиток суспільства;
- 2) розвиток міжнародного законодавства та вітчизняної нормативно-правової бази у галузі інклюзивної освіти;
- 3) рух батьківських організацій у просуванні інклюзії;
- 4) загальне підвищення правової грамотності батьків, які виховують дітей із психофізичними порушеннями;
- 5) протиріччя між традиційною системою освіти та викликами цивілізації, що потребують значних перетворень;
- б) наявність основних параметрів моделювання (управління та організація інклюзивного процесу, прийняття філософії інклюзії всіма його учасниками, об'єм знань та інформації про неї тощо).

Наведемо окремі приклади моделювання інклюзивної освіти на основі системно-синергетичного підходу, які в узагальненому вигляді являють собою наступні її *варіанти* :

1) включення окремих вихованців, які потребують корекції психофізичного розвитку, у звичайну групу загальноосвітнього закладу:

а) часткове включення (дитина постійно навчається у спеціальному навчальному закладі, відвідуючи лише окремі заняття чи заходи);

б) тимчасове включення дитини на певний період навчання (як правило, незначний у часі), що передбачає перевірку її можливостей навчатися разом з усіма однолітками;

в) постійне включення на весь період навчання;

2) організація включених спеціальних груп для дітей із психофізичними порушеннями при загальноосвітніх закладах, які працюють:

а) за єдиними стандартними планами та програмами;

б) за спеціальними планами та програмами, призначені для даної категорії дітей;

в) за загальними освітніми стандартами на основі індивідуальних освітніх маршрутів;

3) модульне включене навчання, що передбачає організацію груп-модулів для вихованців із психофізичними порушеннями при загальноосвітньому закладі, який працює за навчальними планами та програмами спеціального (корекційного) та має власну інфраструктуру, що забезпечує процеси навчання та реабілітації.

Таким чином, представлені у нашому дослідженні варіанти моделей розвитку інклюзивної освіти і є вихідною теоретичною конструкцією при проектуванні її практичного втілення у навчально-виховний процес дитячого садка та подальшої трансформації у дошкільну ланку освіти. Однак, принагідно зауважимо, що стратегії просування даних моделей інклюзії будуть ефективними за наступних умов:

1) у роботу включений увесь персонал навчального закладу, а не лише спеціальні педагоги;

2) активна дія батьківської спільноти;

3) діти з психофізичними порушеннями знаходяться серед своїх здорових однолітків на заняттях і поза ними;

4) наявність спеціальних умов означає не лише створення у загальноосвітньому закладі архітектурно доступного середовища, але й підтримку дітей, які потребують корекції психофізичного розвитку, що навчаються у звичайних групах, на заняттях, і яким надається додаткова допомога після занять;

5) робота відбувається у партнерстві з громадськими організаціями за підтримки місцевих органів управління освітою.

3.3. Умови організації інклюзивної освіти та їх вплив на корекцію психофізичного розвитку дітей дошкільного віку

Соціально-економічні та політичні зміни, гуманістичний характер суспільної свідомості змінюють ставлення щодо осіб, які потребують корекції психофізичного розвитку. Інклюзивна освіта як процес і результат включення (об'єднання) осіб, які потребують корекції психофізичного розвитку, у загальноосвітній простір є загальною світовою тенденцією, характерною для високо розвинутих країн.

Одним із пріоритетних завдань державної політики нашої держави є створення умов для повноцінної освіти дітей, які потребують корекції психофізичного розвитку, адекватних їх стану та

здоров'я зокрема. Адже, на думку багатьох фахівців, за певних умов їхній розвиток може вирівнюватися або наближатися до рівня розвитку здорових однолітків, і в рамках існуючих освітніх систем можна керувати цим процесом. Тому актуальним на часі є створення умов, які сприяють зменшенню або усуненню психофізичних недоліків.

Посиленню теоретико-експериментального характеру нашого дослідження сприяло визначення, аналіз та обґрунтування умов організації інклюзивної освіти в умовах спеціальних та загальноосвітніх дошкільних закладів, а також характеристика тих позитивних сторін діяльності, що дозволяють більш успішно організувати процес включення дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку, у колектив здорових однолітків.

У науці поняття «умова» розкривається як «обстановка, у якій здійснюється що-небудь, обставини, за яких відбувається що-небудь; обов'язкові передумови, що визначають, зумовлюють існування чого-небудь» [12, с. 870-871].

Зокрема, у філософському розумінні умова – це «сукупність чинників, що впливають на кого-небудь, що-небудь, що створюють середовище, в якому відбувається щось» [12, с. 625]. Тобто, з філософської точки зору умова є фактором, внаслідок якого виникають та існують предмети. Разом з тим, умови складають те середовище, в якому ці предмети існують та розвиваються.

У психології умову розуміють як сукупність явищ зовнішнього та внутрішнього середовища, які впливають на розвиток конкретного психічного явища [10, с. 424].

А в педагогіці означене поняття розглядається як «сукупність змінних природних, соціальних, зовнішніх і внутрішніх впливів, що діють на фізичний, психологічний, моральний розвиток людини, її поведінку, виховання, навчання, формування особистості» [46, с. 36].

Необхідною та важливою умовою інклюзивної освіти є урахування особливих освітніх потреб дітей, які потребують корекції психофізичного розвитку, обумовлені характером та вираженістю порушень. Адже, як свідчить досвід, орієнтація на максимальне задоволення цих відкриває таким вихованцям шлях до загальної освіти.

Педагогічні умови інклюзивної освіти дітей, які потребують корекції психофізичного розвитку розроблені та реалізовані на практиці Н. П. Артющенко [3]:

1) адаптивне освітнє середовище (подолання архітектурних та соціальних бар'єрів, технічне та методичне забезпечення);

2) психолого-педагогічний супровід (індивідуальна освітня програма, індивідуальні та групові корекційно-розвиткові заняття);

3) видозмінені методи та організаційні форми навчання (специфіка доросло-дитячої та дитячої спільної діяльності на основі соціальної взаємодії, застосування альтернативних методик);

4) науково-методична підтримка вихователів (підвищення кваліфікації через активні форми спільної педагогічної праці);

5) формування інклюзивної культури в усіх учасників навчально-виховного процесу шляхом проведення занять толерантності, тематичних занять, залучення та психолого-педагогічна підтримка батьків тощо).

У працях І. М. Бгажнокової, П. Я. Гальперіна, Л. І. Шипіциної визначено *умови*, за яких досягається максимально можливий розвиток дитини у процесі *спільного навчання*, а саме:

- ранній початок корекційної роботи;

- сприятлива родинна обстановка й тісний взаємозв'язок освітнього закладу з сім'єю;

- використання у дитячому садку адекватних навчальних програм та методів, що відповідають віковому періоду та реальним можливостям вихованців, які потребують корекції психофізичного розвитку.

У дошкільному віці зростають вимоги до навчальної діяльності, яка передбачає формування навичок, що є значущими для подальшого життя вихованця. Тому у сучасних умовах важливим є створення диференційованих умов навчання у дитячих садках комбінованого типу, зокрема, шляхом проведення спільних прогулянок та свят для дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку, та їхніх здорових однолітків. Адже дуже важливим є те, що діти вже з раннього дитинства звикають до того, що всі вони різні.

Інноваційні процеси є закономірністю у розвитку національної системи освіти. Тому проблема організації та змісту інноваційної діяльності сучасного ДНЗ є досить актуальною на часі. Адже робота дитячого садка у інноваційному режимі обумовлена систематичним удосконаленням змісту та методів виховання і навчання дошкільників, підвищенням кваліфікації педагогічних працівників, а також організацією психолого-педагогічної просвіти батьків. Тому

останнім часом пропонуються інноваційні підходи щодо спеціальної освіти таких дітей, що більшою мірою задовольняли б потреби їх розвитку, покращували процеси абілітації та реабілітації, сприяли інтеграції у суспільство. Саме цим вимогам відповідає **інклюзивне навчання** – система освітніх послуг, яка базується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту й права навчатися за місцем проживання, та передбачає навчання в умовах загальноосвітнього закладу [11, с. 12]. Навчальний процес тут здійснюється диференційовано за індивідуальними програмами, посилює для дітей, а також відповідною кваліфікованою корекційною допомогою [23, с. 7].

Як відомо, навчально-виховний процес дитячого садка передбачає як догляд та турботу про дітей, так і процеси їх виховання та навчання, розвиток особистісних якостей та здібностей дошкільників, корекцію їх дефіцитів у розвитку. Включення дітей, які потребують корекції психофізичного розвитку, у загальноосвітні ДНЗ змінює, перш за все, установки дорослих на дітей – у кожного з них є особливі освітні потреби, які до цього часу нівелювались у педагогічній практиці, адже керувати вихованцями однієї категорії (з нормативним розвитком чи з психофізичними порушеннями) набагато простіше. Тому, щоб професійно вирішувати проблеми освіти таких дітей, слід створювати однакові умови кожному з них, враховуючи їх індивідуальні особливості.

Вітчизняними вченими (Л. Г. Будяк, Л. М. Гречко, А. А. Колупаєва) визначено *умови* ефективного забезпечення *інклюзивної освіти* дітей з особливими потребами:

1) раннє виявлення вад розвитку та проведення корекційної роботи з перших місяців життя;

2) правильне діагностування розвитку дитини та урахування її можливостей;

3) психологічна готовність дитини та її батьків до спільного навчання зі здоровими однолітками;

4) розробка методики включеного навчання в залежності від виду дизонтогенезу;

5) тісна співпраця з батьками, надання їм необхідного мінімуму дефектологічних знань, психотерапевтичної та консультативної допомоги;

6) відповідна підготовка педагогів загальноосвітніх закладів;

7) створення спеціального освітнього середовища (необхідне обладнання, охоронний режим тощо);

8) підготовка дітей із нормативним рівнем розвитку до взаємодії з ровесниками з психофізичними порушеннями;

9) забезпечення психолого-педагогічного супроводу інклюзивного навчання [7; 9; 23].

Однак, практичне застосування умов ефективного забезпечення інклюзивної освіти дітей з особливими потребами викликає низку *проблем*: яким чином вже з раннього віку забезпечити кожній дитині з психофізичними порушеннями доступне та корисне інклюзивне середовище; наявність матеріально-технічного, програмно-методичного та кадрового забезпечення у загальноосвітніх дошкільних навчальних закладах; надання медико-соціальної та корекційно-розвиткової допомоги таким дітям за місцем проживання, а також забезпечення їхніх батьків необхідною консультативною підтримкою, що в кінцевому результаті призведе до готовності таких дітей до навчання у загальноосвітній школі. Це пов'язано зі специфікою методик, невідповідністю кадрів, відсутністю спеціалістів. Адже, крім вихователя, у навчальному процесі активну участь бере помічник (асистент) вихователя, який володіє корекційно-компенсаторними технологіями. Він здійснює превентивне і корекційне сприяння, психологічні і корекційні послуги. Меншою, ніж у звичайних групах, є наповнюваність дітей [23, с.7].

Тому виникає потреба у створенні реальних умов дошкільної інклюзивної освіти, які забезпечать дітям, починаючи з раннього віку, увесь спектр освітніх послуг, різноманітних за формою й змістом, а саме: корекційно-розвивальних, оздоровчо-лікувальних, соціально-психологічних. Адже, як засвідчив аналіз наукових джерел, правильно організоване спільне навчання створює кожній дитині умови щодо набуття найціннішого та важливого досвіду емоційно-оцінних ставлень, взаємодії, оволодіння різноманітними способами діяльності у процесі спільної діяльності. Крім того, спільна форма одержання знань розширює межі взаємодії вихованців із психофізичними вадами з довкіллям, включаючи їх до активної діяльності та спілкування, які сприяють їх успішному розвитку. Однак, найважливішим є те, що в умовах інклюзивного навчання діти, батьки, педагоги вчаться сприймати кожного таким, якими вони є насправді. Адже, як свідчить практика, спільне навчання створює

передумови формування нового суспільства – толерантного, здатного розуміти та сприймати кожного.

Обґрунтування проблеми дошкільної інклюзивної освіти дає змогу стверджувати, що основним напрямком у діяльності інклюзивного дитячого закладу є орієнтація на включення дітей із психофізичними порушеннями у колектив однолітків із нормативним рівнем розвитку на правах «однакових партнерів». Практичний досвід свідчить, що діти, які відвідували інклюзивний заклад, здатні до подальшого успішного включення у суспільство.

При ухваленні рішення про розгортання інклюзивної практики в освітньому закладі повинні бути враховані наступні **умови**:

1) наявність родин, які виховують дітей із психофізичними порушеннями, та їхня готовність віддати свою дитину у загальноосвітній дошкільний навчальний заклад;

2) психологічна готовність керівника та педагогічного колективу ДНЗ до процесу інклюзії, що передбачає знайомство з основними цінностями, цілями та методиками організації інклюзивної практики;

3) наявність відповідних фахівців (дефектологів, психологів, логопедів, асистентів вихователя) або домовленості щодо психолого-педагогічного супроводу дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку, спеціалістами ПМПК;

4) наявність спеціальних умов навчання та виховання дітей означеної категорії, у тому числі й створення безбар'єрного середовища;

5) можливості підвищення кваліфікації педагогів [26].

Як наголошує О. Кононко, дитячий садок – не школа для маленьких, а своєрідний посередник між родиною та широким світом. Основне його призначення – соціалізація малюка, його адаптація до унормованого існування серед чужих людей, виховання ціннісного ставлення до світу природи, предметів, людей, власного «Я». Відповідно і в дитячих садках мають учити не так різних наук (хоча й це важливо), як головної з них – науки жити [26, с. 5].

Головною *метою* інклюзивного дитячого садка при розгортанні інклюзивної практики має стати забезпечення умов для спільного виховання та навчання дітей з різноманітними видами психофізичних порушень. Навчальний заклад з інклюзивною формою навчання вирішує наступні *завдання* [26]:

1) створення єдиного психологічно комфортного освітнього середовища для дітей, які мають різні стартові можливості;

2) забезпечення діагностування ефективності процесів корекції, адаптації та соціалізації дітей з особливостями розвитку на етапі шкільного навчання;

3) організація системи ефективного психолого-педагогічного супроводу процесу інклюзивного навчання через взаємодію діагностико-консультативних, корекційно-розвиткових, лікувально-профілактичних, соціально-трудова напрямків діяльності;

4) компенсація недоліків дошкільного розвитку;

5) подолання негативних особливостей емоційно-особистісної сфери через включення дітей в успішну діяльність;

6) поступове підвищення мотивації дитини спираючись на її особисту зацікавленість і через усвідомлене ставлення до позитивної діяльності;

7) охорона та зміцнення фізичного й нервово-психічного здоров'я дітей;

8) соціально-трудова адаптація дітей з особливими освітніми потребами;

9) зміна суспільної свідомості щодо дітей з особливостями в розвитку.

Навчання в інклюзивних закладах дозволяє дітям набути знань про права людини (хоча їм це не викладається спеціально), а це призводить до зменшення дискримінації, оскільки діти вчаться спілкуватися один з одним, вчаться розпізнавати і приймати відмінність.

Головними *ознаками* інклюзивного дошкільного закладу є:

1) чітке розуміння інклюзії працівниками дитячого садка та батьками у формі програмної декларації;

2) процеси, що забезпечують участь усіх дітей в основних заходах закладу;

3) регулярне проведення співбесід і консультацій з батьками з метою врахування їх думок при організації роботи закладу;

4) проведення регулярних тренінгів щодо практики інклюзії працівників дошкільного навчального закладу;

5) адекватний підбір і адаптація матеріалів для задоволення спеціальних потреб окремо узятої дитини;

6) наявність процесів, що забезпечують активну участь усіх дітей в житті закладу.

Основними *цільми* дошкільної інклюзивної освіти є:

1) створення безбар'єрного середовища у навчанні:

а) відкритість і доступність як для дітей, так і для дорослих (чим більше учасників навчального процесу – управління освіти, методичні центри, загальноосвітні, спеціальні та вищі навчальні заклади, інститут післядипломної педагогічної освіти, батьківські та громадські організації тощо – тим успішнішою буде дитина);

б) технічне оснащення навчальних закладів;

в) розробка спеціальних навчальних курсів для педагогів, спрямованих на розвиток їх взаємодії з дітьми із особливими потребами;

г) спеціальні програми, спрямовані на полегшення процесу адаптації дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку, у загальноосвітньому навчальному закладі;

2) розуміння специфічних чинників, від яких залежить ефективність інклюзії для дітей, які потребують корекції психофізичного розвитку;

3) розуміння ролі індивідуальних асистентів;

4) визнання необхідності і ефективності невеликих індивідуальних бесід з дитиною.

Аналіз наукових праць [7; 23] дав змогу визначити основні *принципи дошкільної інклюзивної освіти*:

1) принцип індивідуального підходу передбачає вибір форм, методів і засобів навчання та виховання з урахуванням індивідуальних освітніх потреб кожної дитини;

2) принцип підтримки самостійної активності дитини, що сприяє формуванню соціально активної особистості;

3) принцип активного включення в освітній процес усіх його учасників (передбачає створення умов для розуміння та прийняття один одного з метою досягнення плідної взаємодії на гуманістичній основі);

4) принцип міждисциплінарного підходу при визначенні та розробці методів і засобів інклюзивної освіти (регулярна діагностика дітей, складання освітнього плану дій тощо);

5) принцип варіативності в організації процесів навчання та виховання (створення дидактично-розвиткових посібників, засобів навчання тощо);

6) принцип партнерських взаємовідносин із родиною;

7) принцип динамічного розвитку освітньої моделі дитячого садка.

Однак, як свідчить досвід, існує низка проблем, пов'язаних із включенням дітей дошкільного віку у загальноосвітній дитячий садок:

1) підготовка та перепідготовка кваліфікованих кадрів, які б здійснювали інклюзивне навчання та їх інклюзивна компетентність;

2) несформованість у педагогів мотиваційного компоненту – сукупності мотивів, адекватних меті і завданням інклюзивної освіти;

3) відсутність індивідуальних навчальних програм;

4) відмова батьків здорових дітей від можливостей спільного навчання з дітьми, які потребують корекції психофізичного розвитку, незважаючи на багатий внутрішній світ і людські чесноти останніх;

5) неготовність загальноосвітніх закладів приймати на навчання осіб з інвалідністю.

Тому, на думку Є. Ю. Плетньової, для дітей з особливими потребами мають бути створені такі *умови* [44]:

- регламентоване нормативно-правовими документами фінансове та юридичне забезпечення навчально-виховного процесу;

- спеціально підготовлений для роботи з «особливими» дітьми кадровий ресурс інклюзивного навчального закладу;

- матеріально-технічна база для створення безбар'єрного середовища (пандуси, підйомники, спеціально обладнані туалети, кабінети лікувальної фізкультури, психомоторної корекції, кімнати для логопедичних і корекційних занять, спортивна зала і т.п.);

- адаптовані навчальні плани й програми занять, складені спеціалістами, педагогами;

- необхідний роздатковий і дидактичний матеріал для занять із дітьми.

Робота в інклюзивному дошкільному закладі має відповідати наступним *вимогам* :

1) визнання факту, що кожна дитина – це особистість;

2) забезпечення персоналізації індивідуальних розвивальних програм, тобто складання програм з урахуванням потреб окремо узяті дитини в рамках спільної активної діяльності і загальних цілей навчального закладу;

3) накопичення цінного методичного досвіду для надання дітям підтримки в навчанні, розвитку і активній участі в житті дитячого садка;

4) відповідна диференціація стратегій навчання для забезпечення доступу до загального навчального плану, що відповідає віку дитини;

5) забезпечення постійної адаптації дошкільного закладу до потреб дитини.

У дошкільному навчальному закладі планування корекційно-розвиткової роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку передбачає знання наступних *чинників*:

- особливості дітей із відхиленнями в розвитку;
- соціальні чинники розвитку;
- форми, методи, прийоми фізичної, розумової, етичної, трудової, естетичної, екологічної освіти;
- нормативні показники функціонального і психічного розвитку дитини;
- основи індивідуального підходу до навчання з урахуванням їх мотивації, здібностей і схильностей;
- основи психотерапевтичної роботи, закономірностей цілісного педагогічного процесу, сучасних психолого-педагогічних технологій, технологій корекційно-розвиткового навчання [19].

Особливу увагу слід приділяти корекційній допомозі новонародженим та дітям раннього віку (перші три роки життя), оскільки цілеспрямований педагогічний вплив сприяє досягненню дитиною з психофізичними порушеннями однакового або близького рівня розвитку, що відповідає віковій нормі та дозволяє їй рано влитись у середовище здорових однолітків. Адже саме в цей період закладаються основи майбутньої особистості, формуються передумови її фізичного, розумового, морального розвитку. Поглиблений аналіз особливостей дошкільного дитинства дав змогу дійти висновку, що на кожному віковому етапі у ході засвоєння дітьми різноманітних видів діяльності формується цілісна особистість.

Отже, аналіз наукових джерел та педагогічної практики дає змогу стверджувати, що розвиток інклюзивної освіти – складний та багатогранний процес, який торкається не лише науково-методологічних, але й соціально-адміністративних ресурсів, потребуючи кардинальної перебудови сучасної системи освіти. Інклюзивна освіта передбачає для дошкільників із психофізичними вадами створення спеціального освітнього середовища (оточення), що забезпечує адекватні умови й можливості для отримання освіти в межах спеціальних освітніх стандартів, лікування та оздоровлення, виховання та навчання, корекції порушень психофізичного розвитку, ранньої соціалізації. Тому, чим раніше почнеться робота з дитиною,

яка потребує корекції психофізичного розвитку, тим будуть вищі її шанси на адаптацію та соціалізацію у суспільство.

Таким чином, на основі аналізу науково-теоретичних досліджень та практичного досвіду нами визначено наступні *умови інклюзивної освіти дітей дошкільного віку, які потребують корекції психофізичного розвитку*:

1) створення в закладі дошкільної освіти загального типу адаптованого інклюзивного середовища, що забезпечує повноцінне включення та особистісну самореалізацію дітей, які потребують корекції психофізичного розвитку);

2) усвідомлення дотримання цілей навчання та виховання дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку, шляхом реалізації доступності дошкільної освіти через інтеграцію дітей, які не відвідують дитячий садок, та їхніх батьків в освітнє середовище ДНЗ;

3) наявність відповідного кадрового забезпечення інклюзивної освіти (педагог-психолог, вихователь-логопед, музичний керівник, вихователь, інструктор з ЛФК, лікар, медсестра – масажист) із систематичним підвищенням кваліфікації;

4) організація служби психолого-медико-педагогічного супроводу дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку (її діяльність спрямована не лише на вивчення причин виникнення психофізичних порушень, але визначення індивідуального освітнього маршруту дитини, а також організацію корекційної роботи з дітьми через спільну діяльність фахівців та вихователів);

5) моніторинг результатів інклюзивної освіти, який передбачає динамічну оцінку розвитку та навчання дошкільників із психофізичними порушеннями;

6) матеріально-технічне обладнання процесу інклюзивного навчання – для забезпечення можливостей безперешкодного доступу дітей із психофізичними порушеннями у загальноосвітні заклади (наявність пандусів; спеціально обладнаних навчальних місць, навчально-реабілітаційне та медичне обладнання тощо);

7) реалізація індивідуального та диференційованого підходів у навчанні дошкільників із різним рівнем розвитку (полягає у тому, що навчальні завдання виконуються всіма дошкільниками, але ступінь їх складності, способи дій та міри допомоги різні по відношенню до дітей із психофізичними порушеннями);

8) робота з батьками (соціально-педагогічне консультування, індивідуальні бесіди, рейдові відвідування умов проживання, малі педагогічні наради тощо);

9) взаємодія з громадськими організаціями;

10) організація спільних заходів для дітей із нормативним рівнем розвитку та їхніх однолітків, які потребують корекції психофізичного розвитку, з метою їх активного включення у життя дитячого колективу ДНЗ через дозвілєву (прогулянки, спортивні змагання, гуртки), художню (виступи, виставки, творчі конкурси і т.п.), громадську (виготовлення подарунків, сувенірів тощо), трудову діяльність (озеленення та благоустрій території дитячого садка і т.п.);

11) рівень готовності дошкільників із психофізичними порушеннями до школи.

Все це свідчить про необхідність проведення психолого-педагогічної та медико-соціальної просвіти усього населення, а також спеціального навчання батьків, дітей із нормативним рівнем розвитку та педагогічного персоналу загальноосвітніх ДНЗ, спрямованого на зміну у них негативних соціальних стереотипів щодо дітей із психофізичними порушеннями. Адже позитивне ставлення, розуміння та прийняття всіма учасниками навчально-виховного процесу таких дітей активно впливає на їхній розумовий, емоційний та соціальний розвиток.

3.4. Організація психолого-педагогічного супроводу інклюзивного навчання в умовах інклюзивно-ресурсного центру дитини (ІРЦ)

У період розбудови нашої держави, яка прямує за вже встановленими світовими стандартами освітнього процесу, формується нова філософія державної політики щодо дітей з особливими освітніми потребами, удосконалюється нормативно-правова база відповідно до міжнародних договорів у сфері прав людини, реалізуються та поширюються моделі інклюзивного навчання дітей у закладах дошкільної, загальної середньої та вищої освіти.

Увага до проблем дітей з особливими освітніми потребами має суспільну значущість, яка зумовила необхідність розробки цілеспрямованих дій для створення сприятливих умов інтеграції в систему сучасних суспільних відносин.

На сучасному етапі розвитку освіти в Україні одним із можливих варіантів включення вихованців, які потребують корекції психофізичного розвитку, у загальноосвітній простір є *інклюзивна освіта*, метою якої є створення безбар'єрного середовища у їхньому навчанні та професійній підготовці. Зокрема, стратегія і тактика інклюзивної освіти потребує створення специфічного корекційно-розвивального середовища, що є однією із важливих умов даного процесу.

Проте, як засвідчив аналіз наукових досліджень учених (В.Бондар, Л.Дробот, В.Засенко, Т.Ілляшенко, А.Колупаєва, І. Кузава, В.Синьов, Т.Скрипник, Н.Стадненко, О.Таранченко, В.Тарасун, Andrews & Lupart, Ballard, Barton, Wade та ін.), проблема організації інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти є недостатньо вивчена і досліджена в українській педагогічній науці. Зокрема, теоретичні та методичні праці з проблеми інклюзивної компетентності вихователів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в закладах дошкільної освіти є недостатньо розробленими у педагогічній теорії, носять частковий характер, а всі сучасні наукові джерела присвячені лише питанням інклюзивної освіти дітей шкільного віку, тому вони не знайшли належного відображення у практичному застосуванні в дошкільній освіті.

Актуальною на часі проблемою, недостатньо розробленою у теоретичному та практичному аспектах є розвиток вітчизняної інклюзивної освіти дітей дошкільного віку, які потребують корекції психофізичного розвитку. На сучасному етапі вона характеризується не лише скороченням мережі спеціальних закладів дошкільної освіти та спеціальних груп при загальноосвітніх дитячих садках, а й зменшенням фінансування цієї галузі. Послуги, що надаються дітям цієї категорії, практично обмежуються доглядом за ними, хоча певний освітній процес має місце. Переважна більшість вихованців раннього та дошкільного віку утримується в сім'ї, де стимулювання їхнього психічного розвитку обмежене, а надання абілітаційних, корекційних та реабілітаційних послуг за якістю розвивальних впливів на дитину є незадовільним. З кожним наступним роком ця тенденція, очевидно, поширюватиметься. Тобто, до цього часу залишається відкритою проблема організації процесу розвитку та навчання дітей, зокрема, дошкільного віку, які потребують корекції психофізичного розвитку, у закладах загальної середньої освіти.

Тому у сучасних умовах важливими є зусилля науковців, методистів, педагогів-практиків, спрямовані на розробку психолого-педагогічних та організаційно-управлінських основ дошкільної інклюзивної освіти з урахуванням національних інтересів, відповідного нормативно-правового, навчально-методичного, кадрового та матеріально-технічного забезпечення.

Удосконалення спеціальної системи освіти шляхом упровадження ідей спільного навчання дітей, які потребують корекції психофізичного розвитку, та їхніх здорових однолітків потребує переосмислення існуючих моделей дошкільної освіти та організації медико-психолого-педагогічного супроводу в умовах інклюзивної освіти. Аналіз наукових джерел та практичний досвід свідчать про те, що на сучасному етапі розвитку інклюзивної освіти у закладах дошкільної освіти (ЗДО) найбільш адекватні умови для проведення цілеспрямованої роботи щодо здійснення медико-психолого-педагогічного супроводу дітей, які потребують корекції психофізичного розвитку, зосереджені у закладах комбінованого типу, які включають звичайні та спеціальні групи дошкільної освіти.

Необхідність створення «... системи, в якій органічно пов'язані спеціальна педагогіка з педагогікою нормального дитинства» (Л.С. Виготський), зумовлена появою моделі комплексного медико-психолого-педагогічного супроводу усіх учасників процесу інклюзивної освіти.

Корекційно-педагогічну допомогу у нашій державі вихованці із психофізичними порушеннями отримують у закладах дошкільної освіти компенсуючого та комбінованого типів, у яких здійснюється їх виховання та навчання (створюються спеціальні групи для дітей із психофізичними вадами із наданням для них психолого-медико-педагогічної допомоги), спеціальних групах при закладах дошкільної освіти, дошкільних групах при спеціальних школах, реабілітаційних центрах [40, с. 205].

У період від 0 до 3 років (раннє дитинство) діти перебувають на домашньому утриманні, у дитячих дошкільних закладах, діти-сироти – у будинках дитини. Спеціальну допомогу діти з порушеннями психофізичного розвитку можуть одержувати в центрах раннього втручання, центрах реабілітації, психолого-медико-педагогічних центрах та спеціальних дошкільних закладах. Для дітей дошкільного віку з особливостями психофізичного розвитку функціонують: спеціальні дитячі дошкільні заклади, дитячі навчальні заклади

компенсуючого типу, спеціальні групи при дошкільних навчальних закладах комбінованого типу, дошкільні групи при спеціальних школах, реабілітаційні центри.

У зазначених закладах організовано систему навчання і виховання дітей з урахуванням особливостей їх розвитку, зокрема, проводяться корекційно-розвиткові заняття з предметно-практичного навчання, лікувальної фізкультури, соціально-побутового, просторового орієнтування, розвитку слухового, зорового, дотикового сприймання, формування звуковимови, розвитку мовлення з метою корекції порушень розвитку.

Аналіз наукових джерел та практичний досвід (І. В. Белякова, В. І. Бондар, Л. С. Вавіна, В. В. Засенко, Є. М. Ішмуратова, А. А. Колупаєва, М. М. Малофєєв, Н. М. Назарова, М. І. Нікітіна, В. Г. Петрова, Б. П. Пузанов, Т. В. Сак, Т. П. Свиридюк, В. М. Синьов, Л. І. Солнцева, Н. М. Стадненко, В. В. Тарасун, О. П. Хохліна, М. К. Шеремет, Л. М. Шипіцина, М. Д. Шматко та ін.) свідчать про те, що на сучасному етапі становлення інклюзивної освіти варто спиратись на існуючий досвід інтеграції у спеціальних навчально-виховних закладах. Адже тут є відповідні фахівці, створені спеціальні умови та методики, які враховують індивідуальні особливості кожної дитини. Тобто, ці заклади є своєрідним стартовим ресурсом для інклюзії. Зокрема, серед закладів дошкільної освіти (ЗДО) найбільш адекватними умовами для проведення цілеспрямованої роботи щодо інклюзивної освіти дітей із психофізичними порушеннями з урахуванням рівня їх розвитку є заклади комбінованого типу, які включають звичайні та спеціальні групи дошкільної освіти.

Уважаємо, що подальший розвиток інклюзивної освіти у дошкільлі може бути вирішений саме в умовах **Інклюзивно-ресурсного центру (ІРЦ)**, який є установою, що утворюється з метою забезпечення права дітей з особливими освітніми потребами віком від 2 до 18 років на здобуття дошкільної та загальної середньої освіти, в тому числі у закладах професійної (професійно-технічної) освіти та інших закладах освіти, які забезпечують здобуття загальної середньої освіти, шляхом проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини (далі - комплексна оцінка), надання психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових послуг та забезпечення їх системного кваліфікованого супроводу.

Основними завданнями інклюзивно-ресурсного центру є:

1) проведення комплексної оцінки з метою визначення особливих освітніх потреб дитини, в тому числі коефіцієнта її інтелекту (здійснюється практичними психологами інклюзивно-ресурсного центру), розроблення рекомендацій щодо освітньої програми, надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг відповідно до потенційних можливостей дитини;

2) надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг дітям з особливими освітніми потребами, які навчаються у закладах дошкільної, загальної середньої, професійної (професійно-технічної) освіти та інших закладах освіти, які забезпечують здобуття загальної середньої освіти (не відвідують заклади освіти) та не отримують відповідної допомоги;

3) участь педагогічних працівників інклюзивно-ресурсного центру в командах психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами у закладах загальної середньої та дошкільної освіти, а також психолого-педагогічних комісіях спеціальних закладів загальної середньої освіти з метою моніторингу динаміки розвитку дитини не рідше, ніж двічі на рік;

4) ведення реєстру дітей, які пройшли комплексну оцінку і перебувають на обліку в інклюзивно-ресурсному центрі, за згодою їх батьків (одного з батьків) або законних представників на обробку персональних даних неповнолітньої дитини;

5) ведення реєстру закладів освіти, а також реєстру фахівців, які надають психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові послуги дітям з особливими освітніми потребами за їх згодою;

6) надання консультацій та взаємодія з педагогічними працівниками закладів дошкільної, загальної середньої, професійної (професійно-технічної) освіти та інших закладів освіти, які забезпечують здобуття загальної середньої освіти, з питань організації інклюзивного навчання;

7) надання методичної допомоги педагогічним працівникам закладів дошкільної, загальної середньої, професійної (професійно-технічної) освіти та інших закладів освіти, які забезпечують здобуття загальної середньої освіти, батькам або законним представникам дітей з особливими освітніми потребами щодо особливостей організації надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг таким дітям;

8) консультування батьків або законних представників дітей з особливими освітніми потребами стосовно мережі закладів

дошкільної, загальної середньої, професійної (професійно-технічної) освіти, інших закладів освіти, які забезпечують здобуття загальної середньої освіти, та зарахування до цих закладів;

9) надання консультативної та психологічної допомоги, проведення бесід з батьками (законними представниками) дітей з особливими освітніми потребами у формуванні позитивної мотивації щодо розвитку таких дітей;

10) моніторинг динаміки розвитку дітей з особливими освітніми потребами шляхом взаємодії з їх батьками (законними представниками) та закладами освіти, в яких вони навчаються;

11) організація інформаційно-просвітницької діяльності шляхом проведення конференцій, семінарів, засідань за круглим столом, тренінгів, майстер-класів з питань надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг дітям з особливими освітніми потребами;

12) взаємодія з місцевими органами виконавчої влади, органами місцевого самоврядування, закладами освіти, закладами охорони здоров'я, закладами (установами) соціального захисту населення, службами у справах дітей, громадськими організаціями щодо надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг дітям з особливими освітніми потребами, починаючи з раннього віку в разі потреби із залученням відповідних спеціалістів;

13) підготовка звітної інформації про результати діяльності інклюзивно-ресурсного центру для засновника, відповідного структурного підрозділу з питань діяльності інклюзивно-ресурсних центрів органів управління освітою, а також аналітичної інформації для відповідного центру підтримки інклюзивної освіти.

Одним із важливих напрямків діяльності ІРЦ є створення ефективної діючої системи психолого-педагогічного супроводу дітей, які потребують корекції психофізичного розвитку, робота з родинами (з метою підвищення батьківської компетентності та залучення до процесу включення дитини в освітнє середовище). Зокрема, у методичному листі Міністерства освіти і науки, молоді та спорту «Про організацію психологічного і соціального супроводу дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання», визначено наступні його завдання:

а) актуалізація особистісного потенціалу розвитку дитини;

б) формування позитивних міжособистісних стосунків дітей з порушеннями психофізичного розвитку та їх ровесників у процесі спільної інтеграції;

в) консультування батьків або осіб, які їх замінюють, щодо особливостей розвитку, спілкування, навчання, професійної орієнтації, соціальної адаптації їх дитини тощо [45].

Зважаючи на те, що питання визначення функцій і повноважень спеціалістів психологічної служби (практичного психолога і соціального педагога) є актуальним, у даному документі увага звертається на недопущення покладання адміністрацією навчальних закладів на цих спеціалістів обов'язків, що не належать до їх професійної компетентності. Зокрема, це стосується заміни корекційних занять спеціального педагога корекційними заняттями, які проводить практичний психолог. Питання психологічного і соціального супроводу дітей знаходиться на перетині функцій багатьох спеціалістів, а тому не можуть бути віднесені до сфери професійної діяльності виключно одного з них [45]. Тому рекомендовано звернути посилену увагу на проблеми психологічного і соціального супроводу всіх учасників навчально-виховного процесу в умовах інклюзивного навчання, що сприятиме пристосуванню освітнього середовища до потреб дитини з урахуванням її особливостей та можливостей, забезпеченню соціальних потреб. З цією метою проводиться вивчення індивідуальних особливостей вихованця, його можливостей і потреб, рівня сформованості у нього пізнавальних процесів і дій. Вся діагностична робота має бути спрямована на вивчення співвідношення рівня розумового розвитку дитини і вікової норми; рівня розвитку когнітивної сфери; особливості емоційно-вольової сфери; індивідуально-типологічних особливостей; рівня сформованості мотивації до навчання; рівня розвитку комунікативних здібностей; розумової працездатності та темпу розумової діяльності.

Наступним компонентом психолого-педагогічного супроводу на рівні загальноосвітнього навчального закладу з інклюзивним навчанням є діяльність асистента педагога, посада якого обумовлена Порядком організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах, затвердженим постановою Кабінету Міністрів України від 15 серпня 2011 року № 872; Типовими штатними нормативами загальноосвітніх навчальних закладів, затвердженими наказом Міністерства освіти і науки України від 16.12.2010 року №

1205. Основні завдання асистента педагога полягають в адаптації змісту та методів навчання до можливостей і потреб дитини з особливими освітніми потребами та застосування під час занять системи корекційних заходів, спрямованих на опанування навчального матеріалу.

Асистент педагога має разом з вихователем збагачувати навчальну програму та допомагати дошкільникам з порушеннями психофізичного розвитку набувати знань, вмінь та навичок, що будуть їм необхідні для повноцінного життя в групі, дитячому садку, суспільстві.

Окрім того, асистент педагога має компенсувати труднощі дитини з особливими освітніми потребами у засвоєнні навчальної програми та забезпечити супровід такої дитини.

Вагоме місце посідає психологічна допомога, спрямована на забезпечення оптимальних умов розвитку та навчання дитини з психофізичними порушеннями у загальноосвітньому закладі.

На усіх етапах інклюзивної освіти супровід забезпечує позитивне емоційне самопочуття вихованців, тим самим сприяючи розвитку взаємодії. Вченими встановлена пряма залежність між наявністю соціально-емоційного благополуччя вихованця у дитячому колективі та його успішністю у всіх видах діяльності. Зокрема, технологія соціально-емоційного виховання передбачає:

1) роботу з педагогами, дітьми із нормативним рівнем розвитку та їхніми батьками в системі інклюзивної освіти, спрямовану на подолання у них негативного ставлення та формування прийняття та розуміння вихованців, які потребують корекції психофізичного розвитку;

2) формування у дітей із психофізичними порушеннями соціальної компетентності, комунікативних навичок, подолання соціальної ізоляції;

3) виховання соціальної зрілості у вихованців, які потребують корекції психофізичного розвитку, та їхніх здорових однолітків.

Таким чином, на нашу думку, основним завданням психолого-педагогічного супроводу має стати активна діяльність його суб'єктів, спрямована на вирішення питань, пов'язаних з повноцінною участю вихованців із психофізичними порушеннями у житті дитячого колективу.

Цінним для нашого дослідження є напрацювання новозеландського професора Девіда Мітчелла щодо визначення п'яти рівнів залучення батьків до інклюзивної освіти своїх дітей :

1) інформаційний (полягає у наданні інформації батькам про існуючі навчальні програми);

2) участь батьків у заходах спільної взаємодії дітей із різним рівнем психофізичного розвитку;

3) діалог та обмін думками;

4) участь у прийнятті спільних рішень (наприклад, обговорення ІНП);

5) прийняття відповідальності за власні дії (полягає у залученні батьків до організації спільного навчання дітей) [14, с. 106-107].

Важливим аспектом в означеному контексті є обґрунтування конкретних методик і технологій діяльності вихователів, що працюють в умовах інклюзії, як закономірного етапу розвитку національної системи освіти. Адже інклюзія охоплює глибокі соціальні аспекти діяльності навчально-виховного закладу, зокрема, створення морального, матеріального та педагогічного середовища, адаптованого до освітніх потреб кожної дитини, командна робота, співпраця з батьками тощо. Тобто, означений процес породжує проблему підготовки фахівців, здатних працювати з різними категоріями дітей.

У контексті дослідження зауважимо, що важливу роль у створенні інклюзивного середовища в умовах закладу дошкільної освіти належить фахівцям, які мають базову корекційну освіту, та вихователям із базовим рівнем знань і спеціальним компонентом професійної кваліфікації за допомогою навчальних програм підвищення кваліфікації. Саме тому одним із пріоритетних напрямків їхньої підготовки у закладах вищої освіти є знання методики роботи з дітьми, які потребують корекції психофізичного розвитку. Змістом такої освіти є основи корекційної педагогіки і психології з певними методичними аспектами, які забезпечать можливості кваліфікованого навчання та виховання дітей із різним рівнем психофізичного розвитку в умовах інклюзивної освіти, зокрема:

а) уявлення та розуміння сутності інклюзивної освіти та її відмінностей від традиційних освітніх форм;

б) знання психологічних закономірностей та особливостей вікового й особистісного розвитку дітей в умовах інклюзивного

середовища, а також уміння реалізувати різноманітні способи педагогічної взаємодії між усіма його учасниками;

в) знання методів психологічного та дидактичного проектування навчального процесу для спільного навчання дітей із різним рівнем психофізичного розвитку;

г) уміння реалізувати різноманітні способи педагогічної взаємодії між усіма суб'єктами інклюзивної освіти [17, С. 45].

Принагідно зауважимо, що вихователі, які працюватимуть в умовах інклюзії, повинні бути морально готовими до спільного навчання дітей із різним рівнем психофізичного розвитку. Досвід інших країн переконливо доводить, що ефективними шляхами такої підготовки є курси підвищення кваліфікації, теоретичні та практичні семінари. Важливу роль для зміни стереотипів та професійної педагогічної позиції в інклюзивному просторі відіграють тренінги, міждисциплінарні консиліуми, майстер-класи тощо.

У контексті дослідження зазначимо, що з метою реалізації інклюзивної освіти майбутні фахівці повинні *вміти*:

- здійснювати моніторинг індивідуальних досягнень вихованців із порушеннями психофізичного розвитку та адекватно оцінювати причини, якими спричинено ці порушення;

- своєчасно виявляти відхилення у розвитку вихованців та під керівництвом корекційного педагога брати участь у здійсненні правильного психолого-педагогічного супроводу дітей, що потребують корекції психофізичного розвитку;

- здійснювати індивідуальний та диференційований підхід до вихованців даної категорії;

- формувати готовність здорових дошкільників до позитивної спільної взаємодії з однолітками, що потребують корекції психофізичного розвитку;

- проводити роботу з батьками щодо надання їм правильної інформації про дітей, які потребують корекції психофізичного розвитку [13, С. 4].

Організація інклюзивної практики – це процес творчий. В інклюзивному підході закладені можливості змінювати освітню ситуацію, створювати нові форми і способи організації навчально-виховного процесу з урахуванням індивідуальних відмінностей дітей. Тому вихователь повинен володіти особливим набором професійних якостей, які дозволять йому реалізувати інклюзивну практику. На нашу думку, у роботі з дошкільниками варто залучати до співпраці

батьків, створюючи атмосферу толерантності та підтримки, зокрема при проведенні Дня відкритих дверей, участь батьків у засіданнях корекційно-педагогічних рад, консультацій, тренінгів тощо. Такі форми сприятимуть створенню умов для розвитку толерантного ставлення через виховання доброти, милосердя, поваги до прав вихованців, які потребують корекції психофізичного розвитку.

Таким чином, у контексті нашого дослідження *психолого-педагогічний супровід* розглядаємо як системну діяльність суб'єктів інклюзивної освіти, спрямовану на створення комплексної системи клініко-психологічних, психолого-педагогічних і психотерапевтичних умов з метою успішної інклюзії (включення) кожного вихованця в соціум, що сприяє засвоєнню знань, умінь і навичок дітей дошкільного віку, їх адаптації, реабілітації, особистісному становленню як особистості, нормалізації сімейних стосунків тощо.

Як зазначалось вище, проблема організації спільного навчання дошкільників із психофізичними порушеннями та їх однолітків із нормативним варіантом розвитку є мало вивченою у наукових джерелах. Саме тому нами було проведене комплексне обстеження, що дозволяє з'ясувати психолого-педагогічні та психофізіологічні фактори, які сприяють або ускладнюють успішність адаптації дітей дошкільного віку в умовах інклюзії.

Формувальний етап дослідно-експериментальної роботи був організований з метою практичної реалізації особливостей організації психолого-педагогічного супроводу дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку, в умовах інклюзивно-ресурсного центру (ІРЦ).

Первинне діагностування проводилось при вступі дитини до ІРЦ, за результатами якого визначався рівень її освітніх потреб. Під час означеного етапу вівся протокол, розроблений окремо для різних вікових груп, у якому фіксувались: прізвище та ім'я дитини, дати її народження та обстеження, а також перелік запропонованих *завдань* (робота з мотрійками, складання пірамідки з чотирьох кілець, побудова «паркану», «поштова скринька», робота з різноколірною мозаїкою, розрізними та сюжетними картинками, сюжетними «вкладками», лабіринтами пошук однакових картинок).

З метою корекції змісту навчання кожного дошкільника тричі протягом навчального року (вересень, січень, травень) проводилось **поточне діагностування** (моніторинг рівня засвоєних знань). Нами

враховувалась думка, що, добираючи моніторингові завдання, варто враховувати не лише вікові, але й індивідуальні особливості психічного та розумового розвитку дітей, оскільки розвиток вихованців, які потребують корекції психофізичного розвитку, не відповідає їх хронологічному віку. Зокрема, для молодших дошкільників, для яких одним із характерних показників розвитку є сформованість перцептивних дій, застосувались завдання, спрямовані на їхню практичну діяльність. Тому з ними проводилося лише первинне обстеження при вступі до дошкільного навчального закладу, під час якого враховувався ступінь допомоги дорослого у процесі вирішення завдань дошкільником. Дорослий допомагає лише у тому випадку, коли дитина самостійно не може виконати завдання.

Принагідно зауважимо, що моніторинг рівня засвоєних знань проводиться після досягнення дитиною трьохрічного віку. Тому для дітей молодшого дошкільного віку (2-3 роки) доцільно проводити лише первинне обстеження при вступі до закладу.

Окремі аспекти покращення якості надання освітніх послуг дошкільникам, які потребують корекції психофізичного розвитку, і визначили необхідність її експериментальної перевірки в умовах Маневицького ІРЦ Волинської області для розвитку інклюзивного підходу в системі дошкільної освіти України з урахуванням міжнародного досвіду.

У Маневицькому ІРЦ створено всі необхідні *умови*:

1) матеріально-технічні (наявність спеціального корекційно-розвиткового обладнання, залів (ігрового, музичного, фізкультурного), медичного блоку (фізіопроцедурний, масажний кабінети);

2) кадрові (наявність відповідних фахівців – логопед, вчитель-дефектолог, педагог-психолог, інструктор ЛФК, музичний керівник);

3) науково-методичні (розроблено програму моніторингу індивідуальних досягнень дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку, в умовах інклюзивного навчання; здійснено діагностику рівня професійної компетентності педагогів до організації навчально-виховного процесу на гуманоцентристських засадах, а також прогностичний аналіз організаційно-педагогічних, матеріально-технічних та фінансово-економічних умов дослідно-експериментальної роботи тощо.

З метою створення єдиного освітнього простору в рамках експериментальної діяльності організація педагогічного супроводу

спрямовувалась на своєчасне виявлення рівня психофізичного розвитку дітей дошкільного віку (мовлення, пам'ять, увага, працездатність тощо), їх резервних можливостей з метою організації навчання та виховання відповідно до індивідуальних можливостей; діагностичну та корекційну роботу, спрямовану на формування у вихованців із нормативним рівнем розвитку емоційного ставлення (від ігнорування, байдужості та агресії до прийняття, взаємодії, співпереживання) й адекватної оцінки проблем однолітків, що мають психофізичні порушення, а також консультативну допомогу їхнім родинам; підбір оптимальної для розвитку вихованця навчальної програми; при позитивній динаміці та компенсації недоліків психофізичного розвитку визначення шляхів включення дошкільників у відповідні заклади (групи); підготовку та ведення вихователем відповідної документації, яка відображала актуальний розвиток дошкільника, динаміку його стану тощо. Наприклад, підвищення рівня психофізичного розвитку дітей дошкільного віку забезпечувалось шляхом формування їх соціальної компетентності за такими критеріями як-от : характеристика відповідей дитини; якість знань (осмисленість, глибина, гнучкість, дієвість, системність, узагальненість, міцність); рівень загальних інтелектуальних умінь (аналіз, синтез, порівняння, класифікація, узагальнення тощо); досвід самостійної діяльності; самостійність оцінних суджень тощо.

На даний час у Волинській області відкрито 18 інклюзивно – ресурсних центрів. Один із таких центрів відкрито у м.Луцьку. У цьому центрі близько 50 дітей з особливими освітніми потребами, віком від 2 до 18 років можуть одночасно відвідувати заняття з корекційними педагогами та спеціалістами – дефектологами. Цей центр оснащений відповідними засобами, зокрема предметно - ігровим і розвивально – корекційним обладнанням. У центрі працюють корекційні педагоги, спеціалісти дефектологи, зокрема логопед, психолог, сурдопедагог, тифлопедагог, а також вчитель-реабілітолог.

На відміну від інклюзивно - ресурсного центру у м.Луцьк, у інклюзивно – ресурсному центрі у м.Горохів на сьогоднішній день працює лише чотири фахівці: два практичних психологи, логопед та реабілітолог(так як не вистачає кваліфікованих фахівців). Варто зазначити, що серед обладнання в центрі є дидактичний спортивний куточок, тактильний та масажний килимок, бруси, балансир, сухий басейн ощо. Також тут чимало дидактичного матеріалу: логопедичні

картки для постановки звуків, іграшки, кубики, абетка і цифри, звукова абетка, засоби для малювання, логічні ігри, інтелектуальні ігри, ігри на розвиток дрібної моторики, пазли тощо.

Взагалом у всіх інклюзивно – ресурсних центрах надають комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дітей, а саме головне допомагають їх соціальній адаптації.

Інклюзивний центр відрізнятиметься від психолого-медико-педагогічних комісій тим, що працівники інклюзивно-ресурсних центрів зможуть більше часу приділяти саме роботі з дітьми, наданню психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг.

Передусім батьки діток із інвалідністю не повинні боятися, навпаки – вони мають прагнути забезпечити своїм дітям повноцінне життя в суспільстві, для цього і потрібні такі заклади, як інклюзивно-ресурсний центр.

Фахівці центрів співпрацюють із закладами освіти, допомагаючи в організації інклюзивного навчання, облаштуванні освітнього середовища. Саме ресурсні центри надаватимуть рекомендації школі щодо особливих освітніх потреб учня, корегуватимуть його індивідуальні програми розвитку протягом періоду навчання та проводитимуть корекційні заняття.

Так, наприклад, на інтегрованому занятті з розвитку мовлення, корекції розвитку та лікувальної фізкультури для дітей з особливими освітніми потребами, педагоги поставили перед собою досягнення корекційної мети. Зокрема, педагог-логопед проводить цікаві вправи із застосуванням нетрадиційних форм роботи таких як: казкотерапія та викладання пластилінових фігур на малюнку, спрямованих на розвиток дрібної моторики рук, покращення зорової пам'яті, просторового сприйняття, збагачення словникового запасу дитини. З цікавістю діти слухали казку про веселий Язичок, та виконували різні артикуляційні вправи.

Інший фахівець запропонував вправи в ігровій формі, спрямовані на соціалізацію дітей з особливими освітніми потребами.

Вчитель – реабілітолог також використовує у своїй роботі з дітьми казкотерапію, пропонуючи дітям мультфільм про здоровий спосіб життя та веселу руханку, під яку діти з великим задоволенням повторювали рухи за казковими героями.

Тобто, можна констатувати, що нетрадиційні форми та методи роботи сприяють ефективному вихованню та розвитку дітей з особливими освітніми потребами.

Презентуємо практичний досвід інклюзивної освіти в інклюзивному ресурсному центрі (ІРЦ) на прикладі одного хлопчика (вік – 4 роки, діагноз – синдром Дауна).

На першому етапі встановлювався емоційний контакт з дитиною, процес адаптації якої до ІРЦ здійснювався поступово (у цілому спокійно). Спочатку хлопчик зайняв позицію спостерігача за навколишньою обстановкою, поведінкою своїх однолітків, виявляючи терпимість до них, не конфліктував, однак самотійно не йшов на контакт у спілкуванні, прислухався до вихователя (наприклад, брав активну участь у роздяганні та вдяганні тощо).

При проведенні психолого-педагогічної діагностики дошкільник включався до виконання інструкцій з боку вихователя. Слід зазначити, що допомогу приймав із радістю, а при правильному виконанні завдань плескав у долоні. У процесі виконання основних видів діяльності самотійно за допомогою до дорослого не звертався, однак, адекватно реагував на його прохання. Швидко переключався з одного виду діяльності на інший. Хлопчик уважно спостерігав за виконанням завдань своїми однолітками, стараючись залучити їх до спільної ігрової діяльності.

Після періоду адаптації вихованця до нових соціальних умов, фахівцями ІРЦ (вихователь, учитель-дефектолог, психолог, соціальний педагог) розроблений індивідуальний навчальний план (ІНП), згідно якого відбувалось поступове включення хлопчика із синдромом Дауна у колектив своїх однолітків. Основними напрямками ІНП стали : сенсорний розвиток та формування елементарних математичних уявлень; ознайомлення з навколишнім та розвиток мовлення; конструювання. Розробка ІНП спрямовувалась на формування тих психологічних новоутворень, які відповідали віку дитини, однак ще не виникли. Завдання ІНП вирішувались як у процесі індивідуальних занять із дошкільником, так і частково під час організації групових занять. Перевагами останніх є : надання корекційної допомоги значній кількості вихованців, набуття ними комунікативних навичок, розвиток вольових зусиль («Дочекайся черги»), гармонізація міжособистісних стосунків у групі тощо.

Таким чином, проведене дослідження засвідчило позитивні результати щодо спільного навчання та перебування дошкільників із різним рівнем психофізичного розвитку. Зокрема, у них сформувались такі особистісні риси як самотійність, самоконтроль та самооцінка, пізнавальний інтерес. Крім того, вихованці мали

можливість на рівних правах спілкуватися зі своїми однолітками та дорослими, навчилися долати труднощі, адекватно реагувати на зауваження чи помилки у роботі, здатність розуміти їх та виправляти.

Отже, можна стверджувати, що система дошкільної освіти нашої держави повною мірою забезпечує реалізацію прав кожного вихованця на отримання дошкільної освіти й знаходиться в режимі стабільного функціонування, а під впливом спеціальної корекційної роботи вже у дошкільному віці можна досягнути позитивних зрушень у психофізичному розвитку дитини.

3.5. Підготовка педагогічних кадрів для реалізації інклюзивної освіти

Інклюзивна освіта як закономірний етап розвитку системи освіти дітей, які потребують корекції психофізичного розвитку, є актуальною проблемою суспільства у вирішенні питань соціальних та професійних стереотипів. Однак, ефективне її впровадження в загальноосвітні навчальні заклади залежить від відповідної професійної підготовки кваліфікованих кадрів, а це потребує внесення змін у цей процес. Адже інклюзія охоплює глибокі соціальні аспекти діяльності навчально-виховного закладу, зокрема, створення морального, матеріального та педагогічного середовища, адаптованого до освітніх потреб кожної дитини, командна робота, співпраця з батьками тощо. Тобто, проблема інклюзивної освіти породжує проблему підготовки фахівців, здатних працювати з різними категоріями дітей. Основною умовою її успішного впровадження у дошкільлі є *професійна готовність*, яка являє собою динамічне, інтегративне, особистісне утворення, що передбачає наявність та мобілізацію спеціальних знань, умінь і навичок її реалізації [65, с. 23].

Проблема професійної готовності знайшла широке відображення в науковому доробку психологів і педагогів. Загальні її питання розглядаються у наукових публікаціях А. А. Абдулліна, А. Г. Асмолова, С. М. Архангельського, Є. П. Білозерцева, В. І. Загв'язінського, А. Д. Гонєєва, М. І. Дяченка, В. М. М'ясищева, Д. М. Узнадзе, Ю. В. Шуміловської та ін. Зокрема, професійна готовність розглядається ними як властивість особистості (М. І. Дяченко), як

система стосунків (В. М. М'ясищев), установка суб'єкта (А. Г. Асмолов, Д. М. Узнадзе). А в працях А. К. Маркової, В. І. Кашницького, Л. А. Петровської, В. С. Сластьоніна акцентується увага на такому важливому аспекті, як *професійна компетентність*, під якою розуміється інтегральна багаторівнева професійно значуща характеристика особистості та педагогічної діяльності педагога, що визначає здатність фахівця вирішувати професійні проблеми та завдання, які виникають у реальних ситуаціях професійної діяльності, із застосуванням знань, життєвого досвіду, цінностей тощо [15, с. 42].

Однак, незважаючи на наявність цих наукових праць, проблема професійної готовності педагогів в умовах інклюзивної освіти є недостатньо висвітленою.

У контексті дослідження зауважимо, що важливу роль у створенні інклюзивного середовища в умовах загальноосвітнього дошкільного навчального закладу належить фахівцям, які мають базову корекційну освіту, та вихователям із базовим рівнем знань і спеціальним компонентом професійної кваліфікації за допомогою навчальних програм підвищення кваліфікації. Саме тому одним із пріоритетних напрямків їхньої підготовки у вищих навчальних закладах є знання методики роботи з дітьми, які потребують корекції психофізичного розвитку. Мета зазначеної підготовки полягає в оволодінні відповідними предметними, психолого-педагогічними та методичними знаннями, уміннями та навичками з корекційної педагогіки і психології, які забезпечать можливості кваліфікованого навчання та виховання дітей із різним рівнем психофізичного розвитку в умовах інклюзивної освіти, зокрема:

а) уявлення та розуміння сутності інклюзивної освіти та її відмінностей від традиційних освітніх форм;

б) знання психологічних закономірностей та особливостей вікового й особистісного розвитку дітей в умовах інклюзивного середовища, а також уміння реалізувати різноманітні способи педагогічної взаємодії між усіма його учасниками;

в) знання методів психологічного та дидактичного проектування навчального процесу для спільного навчання дітей із різним рівнем психофізичного розвитку;

г) уміння реалізувати різноманітні способи педагогічної взаємодії між усіма суб'єктами інклюзивної освіти [14, с. 23].

Принагідно зауважимо, що вихователі, які працюватимуть в умовах інклюзії, повинні бути морально готовими до спільного

навчання дітей із різним рівнем психофізичного розвитку. Досвід інших країн переконливо доводить, що ефективними шляхами такої підготовки є курси підвищення кваліфікації, теоретичні та практичні семінари. Важливу роль для зміни стереотипів та професійної педагогічної позиції в інклюзивному просторі відіграють тренінги, міждисциплінарні консилиуми, майстер-класи тощо.

Кращому розумінню проблем дітей із психофізичними порушеннями та підвищення якості їх освіти сприяє налагоджена співпраця вітчизняних спеціальних і загальноосвітніх закладів.

На основі аналізу науково-теоретичних досліджень [60; 65] нами визначено основні *компоненти професійної готовності* вихователів до інклюзивної освіти, що складають її структуру:

1) особистісно-змістовий (прийняття педагогом ідеї інклюзії, мотиваційна спрямованість волі, свідомості та почуттів на її впровадження);

2) когнітивний (включає комплекс спеціальних професійно-педагогічних знань, умінь і навичок щодо здійснення інклюзивної освіти дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку);

3) технологічний (практичні уміння вихователів у застосуванні технологій інклюзивної освіти дошкільників, зокрема, створення інклюзивного середовища);

4) креативний (творча активність і особистісні якості вихователя при створенні нових матеріально-духовних цінностей та розвитку творчого потенціалу вихованців, які потребують корекції психофізичного розвитку);

5) оцінно-результативний (аналіз способів і прийомів, необхідних для впровадження інклюзивної освіти).

Теоретичні узагальнення з досліджуваної проблеми засвідчили, що професійну готовність варто розглядати через призму компетентнісного підходу, який становить методологічну основу інклюзивної освіти, сприяючи досягненню високого рівня підготовки кваліфікованих кадрів. Зокрема, окремі вчені (Л. А. Карташова, З. Н. Курлянд, В. А. Сластьонін, А. П. Сманцер) стверджують про те, що компонентом професійної готовності є *професійна компетентність* – сукупність відповідних знань та здібностей, які дозволяють застосовувати професійні педагогічні уміння при вирішенні нестандартних проблем, а також наявність загальної культури особистості [58, с. 2].

Структуру професійної компетентності складають:

1) *комунікативна компетентність*, під якою розуміють повагу та уважність до співрозмовника, зацікавленість, емпатію, здатність до адекватного вираження власної позиції, здатність до встановлення контактів, вміння працювати у команді (С.Л. Братченко);

2) *педагогічна компетентність*, яка включає знання, уміння та навички, особистісні якості та утворення, а також способи та прийоми їх самореалізації у процесі професійної діяльності (Л. В. Банашко та ін.);

3) *інклюзивна компетентність*, що включає ключові змістові та функціональні компетентності (І. Н. Хафізулліна).

Крім того, дослідженнями І. Н. Хафізулліної визначена *структура* (мотиваційний, когнітивний, рефлексивний та операційний компоненти), а також *модель інклюзивної компетентності*, яка ґрунтується на технології контекстного навчання та включає послідовність взаємообумовлених етапів (інформаційно-орієнтувального, квазіпрофесійного та діяльнісного) [60, с.19-20].

У сучасних умовах підготовки кадрів значна увага надається з боку вищої школи. Зокрема, в навчальні плани вищих навчальних закладів III-IV рівня акредитації, що готують фахівців за напрямом «Дошкільна освіта» уведено дисципліни «Основи дефектології та логопедії», «Основи корекційної педагогіки» (наказ № 691 Міністерства освіти і науки України «Про створення умов щодо забезпечення права на освіту осіб з інвалідністю» від 2 грудня 2005 р.), які забезпечують професійну готовність до інклюзивної освіти, сприяючи розумінню різних рівнів готовності дітей до навчання. Крім того, листом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України № 1/9-456 від 18 червня 2012 року рекомендовано з 2012/2013 навчального року запровадження у навчальний процес вищих навчальних закладів, які здійснюють підготовку педагогічних працівників за напрямками (спеціальностями) «Дошкільна освіта», «Початкова освіта», «Соціальна педагогіка», навчальної дисципліни «Основи інклюзивної освіти» відповідно до програми «Основи інклюзивної освіти», розробленої Інститутом спеціальної педагогіки Національної академії педагогічних наук України.

З метою реалізації інклюзивної освіти майбутні фахівці повинні *вміти*:

- здійснювати моніторинг розвитку дітей, що мають труднощі у засвоєнні знань, різних видів діяльності та адекватно оцінювати причини, якими спричинено ці труднощі;

- своєчасно виявляти відхилення у розвитку вихованців та під керівництвом корекційного педагога брати участь у здійсненні правильного психолого-педагогічного супроводу дітей, які потребують корекції психофізичного розвитку;

- здійснювати індивідуальний та диференційований підхід до вихованців даної категорії;

- формувати готовність здорових дошкільників до позитивної спільної взаємодії з однолітками, які потребують корекції психофізичного розвитку;

- проводити роботу з батьками щодо надання їм правильної інформації про дітей, які потребують корекції психофізичного розвитку [43, с. 4].

Проведені у дослідженні теоретичні узагальнення дають підстави стверджувати, що зміст професійної готовності може відобразитись у професіограмі вихователя, яка «включає перелік необхідних йому особистісних якостей, педагогічних знань і вмінь». Професіограма має «еталонний характер, а порівняння реальних якостей з ідеалом стає рушійною силою у розвитку професійних якостей, дозволяючи виявляти слабкі місця, прогалини у професійній підготовці» [60, с. 69].

Ґрунтуючись на науковому доробку фахівців, нами була розроблена *професіограма вихователя*, яка включає: знання специфіки професії вихователя, розуміння її соціальної сутності та особливостей його роботи з дошкільниками, які потребують корекції психофізичного розвитку; професійно-педагогічну підготовку; різновиди педагогічної діяльності; умови праці вихователя; перспективи особистісного зростання.

Крім того, нами сформульовано групи професійних *завдань*, що відображають компетентність вихователів у галузі інклюзивної освіти:

1) розуміння та знання психолого-педагогічних закономірностей та особливостей вікового та особистісного розвитку дітей, які потребують корекції психофізичного розвитку;

2) уміння обирати оптимальні способи організації інклюзивної освіти, проектуючи навчальний процес для спільного навчання дітей із різним рівнем психофізичного розвитку;

3) реалізація різноманітних способів педагогічної взаємодії між усіма суб'єктами інклюзивної освіти;

4) створення корекційно-розвивального середовищі в умовах інклюзії із застосуванням ресурсів та можливостей загальноосвітнього закладу;

5) проектування та здійснення професійної самоосвіти з питань навчання, виховання та розвитку дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку, в умовах інклюзивного середовища [14, с. 22].

Отже, організація інклюзивної практики – це процес творчий. В інклюзивному підході закладені можливості змінювати освітню ситуацію, створювати нові форми і способи організації навчально-виховного процесу з урахуванням індивідуальних відмінностей дітей. Тому вихователь повинен володіти особливим набором професійних якостей, які дозволять йому реалізувати інклюзивну практику. На нашу думку, у роботі з дошкільниками варто залучати до співпраці батьків, створюючи атмосферу толерантності та підтримки, зокрема при проведенні Дня відкритих дверей, участь батьків у засіданнях корекційно-педагогічних рад, консультацій, тренінгів тощо. Такі форми сприятимуть створенню умов для розвитку толерантного ставлення через виховання доброти, милосердя, поваги до прав вихованців, які потребують корекції психофізичного розвитку.

Список використаної літератури:

1. Академічний тлумачний словник української мови [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://sum.in.ua>. – Назва з екрану.
2. Алёхина С. В., Зарецкий В. К. Инклюзивный поход в образовании в контексте проектной инициативы «Наша новая школа [Текст] / С. В. Алёхина, В. К. Зарецкий // Психолого-педагогическое обеспечение национальной образовательной инициативы «Наша новая школа». – С. 104-116.
3. Артюшенко Н. П. Организационно-педагогические условия обучения детей с ограниченными возможностями здоровья средствами инклюзивного образования : автореф. дисс. ... канд. пед. наук. / Н.П. Артюшенко. – Томск, 2010. – 23 с.
4. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» / Наук. кер. і заг. ред. О. Л. Кононко. – К.: Світич, 2009. – 430 с.
5. Базовий компонент дошкільної освіти / Науковий керівник : А. М. Богущ, дійсний член НАПН України, проф, д-р пед. наук;

- Авт. кол-в: Богуш А. М., Беленька Г. В., Богініч О. Л., Гавриш Н. В., Долинна О. П., Ільченко Т. С., Коваленко О. В., Лисенко Г. М., Машовець М. А., Низковська О. В., Панасюк Т. В., Піроженко Т. О., Поніманська Т. І., Сідельнікова О. Д., Шевчук А. С., Якименко Л. Ю. – К.: Видавництво, 2012. – 26 с.
6. Брызгалова С. О. Инклюзивный подход и интегрированное образование детей с особыми образовательными потребностями / С. О. Брызгалова, Г. Г. Зак // Специальное образование. – 2010. – № 3. – С. 14-20.
 7. Будяк Л. Г. Основи інклюзивної освіти : навчально-методичний посібник / Л. Г. Будяк // Черкаси : Вид. ЧНУ. – 2009. – 90 с.
 8. Выготский Л. С. Коллектив как фактор развития дефективного ребёнка [Текст] // Собрание сочинений. – Т. 5. – М., 1983.
 9. Гречко Л.М. Психологічний супровід дітей молодшого шкільного віку з вадами психофізичного розвитку в умовах інтегрованого навчання: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.08 / Ін-т спец. педагогіки АПН України: К. , 2008. – 20 с.
 10. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. – Рівне: Волинські обереги, 2011. – 552 с.
 11. Дефектологічний словник: навчальний посібник / за ред. В.І. Бондаря, В. М. Синьова; [упоряд. В. М. Тімашова]. – К.: «МП Леся», 2011. – 528 с.
 12. Ефремова Т. Новый словарь русского языка толково-образовательный / Т. Ефремова. – М. : Русский язык, 2000. – Т. 2. – 1088 с. – С. 870–871.
 13. Забрамная С. Д. Отбор умственно отсталых детей в специальные учреждения / С. Д. Забрамная. – М.: 1988. – 96 с.
 14. Зубарева Т. Г. Компетентностно-ориентированное повышение квалификации специалистов по созданию инклюзивной образовательной среды: автореф. дисс. ... канд. пед. наук [Электронный ресурс] / Татьяна Гаспаровна Зубарева. – Курск, 2009. – 24 с.
 15. Інвалідність і суспільство: навчальний посібник / за заг. ред. Л. Байди, О. Красюкової-Енс. – ВГСПО «Національна Асамблея інвалідів України» – 2012. – 188 с.
 16. Індекс інклюзії: дошкільний навчальний заклад: Навчально-методичний посібник / Кол. упорядників: Патрикеева О.О.,

- Дятленко Н.М., Софій Н. З., Найда Ю. М. Під заг. ред. Шинкаренко В.І. – К.: Тов. «Видавничий дім «Плеяди». – 2011.
17. Инклюзивное образование. Выпуск 1. / Сост. С. В.Алехина, Н.Я. Семаго, А.К. Фади́на.- М.: Центр «Школьная книга», 2010. – 272 с.
18. Инклюзивное образование: методология, практика, технологии: материалы международной научно-практической конференции (20-22 июня 2011, Москва) / МГППУ; Редкол.: С. Алехина и др. – М.: МГППУ, 2011. – 244 с.
19. Инклюзивное образование : состояние, проблемы, перспективы. – Минск : Изд-во «Четыре четверти». – 2007. – 127 с.
20. Калинина Е. М. Современное обучение и воспитание детей дошкольного возраста в контексте инклюзивного образования: материалы регионального семинара [«Инклюзивное образование: состояние, проблемы, перспективы»]. – Минск: Четыре четверти, 2007. – С. 123-140.
21. Коноплева А. Н., Лещинская Т. Л., Хвойницкая В. Ч. Психолого-педагогическое сопровождение учащихся с особенностями психофизического развития [Текст] / А. Н. Коноплева, Т. Л. Лещинская, В. Ч. Хвойницкая // Дефекталогія. – 2004. – № 4. – С. 3-11.
22. Концепція розвитку інклюзивної освіти. Наказ № 912 МОН України від 01.10. 2010 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua>. 1. – Назва з екрану.
23. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: Монографія / Алла Анатоліївна Колупаєва. – К.: «Самміт-Книга», 2009. – 272 с.
24. Кузава І. Б. Інклюзивна освіта як психолого-педагогічна проблема / І. Б. Кузава // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки: збірник наукових праць – Луцьк : ВНУ, 2009. – Вип.20. – С. 35-38.
25. Кузава І. Б. Особливості організації інклюзивного дошкільного навчального закладу / І. Б. Кузава // Соціально-психологічні проблеми тифлопедагогіки. Збірник наукових праць. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – Випуск 4 (12). – С. 73-81.
26. Кузава І.Б. Особливості організації інклюзивної освіти в умовах Центру розвитку дитини / І. Б. Кузава // Соціально-психологічні проблеми тифлопедагогіки. Збірник наукових праць. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. – Випуск 7 (15). – С. 53-62.

27. Кузава І. Б. Моделі розвитку інклюзивної освіти : теоретичний аспект / І. Б. Кузава // Збірник наукових праць «Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології». – Суми, 2013. – № 1 (27). – С. 380-388.
28. Кузава І.Б. Теоретичне обґрунтування моделі реалізації інклюзивної освіти дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку / І. Б. Кузава // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – Луганськ, 2013. – № 10 (269). – С. 39-46.
29. Кузава І. Б. Особливості індивідуального оцінювання соціальної компетентності дошкільників із психофізичними порушеннями в умовах інклюзивного навчання / І. Б. Кузава / Збірник наукових праць Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка «Наукові записки. Серія : Педагогічні науки. Частина II». – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2013. – Випуск 121. – С. 238-243.
30. Кузава І. Б., Хижняк Г. П. Особливості організації інклюзивного навчання в умовах спеціального дошкільного дитячого будинку / І. Б. Кузава // Педагогічний пошук. – Луцьк, 2010. – № 1. – С. 65-66.
31. Кулачківська С. Є. Психічний розвиток дошкільника в інноваційних системах виховання // Реалізація інноваційної практики в дошкільному навчальному закладі: психологічний аспект. / Заг. ред. Максименка С. Д., Кулачківської С. Є. – Запоріжжя: ТОВ «ЛПКС» ЛТД, 2004. – С. 10-23.
32. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции / А. Н. Леонтьев. – М., 1971. – 39 с.
33. Малофеев Н. Н., Шматко Н. Д. Базовые модели интегрированного обучения [Текст] / Николай Малофеев, Наталья Шматко // Дефектология. – 2008. – №1. – С. 71-78.
34. Малофеев Н.Н., Шматко Н.Д. Интеграция и специальные образовательные учреждения: необходимость перемен / Николай Малофеев, Наталья Шматко // Дефектология. – 2008. – №2. – с. 86-94.
35. Маслоу А. Г. Мотивация и личность [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.lib.ru/>
36. Мастюкова Е.М. Лечебная педагогика. Ранний и дошкольный возраст [Текст] / Е. М. Мастюкова. – М., 1997.

- 37.Монтессори М. Значения среды в воспитании [пер. с итал. К. Памфиловой] / Мария Монтессори // Русская школа за рубежом. – Прага, 1926. – Книга 17. – С. 419-424.
- 38.Назарова Н. М. К проблеме разработки теоретических и методологических основ образовательной интеграции / Наталья Михайловна Назарова // Психологическая наука и образование. – 2011. – №3. – С. 5-11.
- 39.Національна доктрина розвитку освіти [Електронний ресурс] / Режим доступу : <http://doshkolenok.kiev.ua1>. – Назва з екрану.
- 40.Нормативні документи. Для завідуючих ДНЗ / Упорядник : Чала Тамара Тимофіївна. – Х.: Вид. група «Основа», 2007. – 528 с.
- 41.Освіта України — 2011: Інформаційно-аналітичні матеріали про діяльність Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України у 2011 році / Уклад.: О. А. Удод, К. М. Левківський, В. П. Погребняк, О. В. Дашковська, Д. Б. Панасевич, А. К. Солоденко / за загальною редакцією Д. В. Табачника, Міністра освіти і науки, молоді та спорту України.
- 42.Основи інклюзивної освіти : навчально-методичний посібник / за заг. ред. Колупаєвої А. А. – К: « А. С. К. », 2012. – 308 с.
- 43.Основи інклюзивної освіти : програма курсу / МОНмолодьспорту України, НАПН України, Ін-т спец. педагогіки; [уклад. А. А. Колупаєва]. – К. : [А.С.К.], 2011. – 31 с. – (Серія «Інклюзивна освіта»).
- 44.Плетнёва Е. Ю. Задачи и приоритетные направления государственной политики в области обучения детей-инвалидов и детей с ОВЗ в Новосибирской области [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.edu54.ru>
- 45.Положення про центр розвитку дитини / Постанова Кабінету Міністрів України № 1124 від 5 жовтня 2009 року. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua.1>. – Назва з екрану.
- 46.Полонский В. Словарь по образованию и педагогике / В. Полонский. – М.: Высшая школа, 2004. – 512 с.
- 47.Порядок комплектування дошкільних навчальних закладів (груп) компенсуючого типу. // Нормативні документи. Для завідуючих ДНЗ. / [Уклад. Чала Т.Т.]. – Х.: Вид. група «Основа», 2007. – 528 с.
- 48.Про внесення змін до Закону України «Про дошкільну освіту» (щодо організації навчально-виховного процесу). Закон України.

- [Електронний ресурс]. – К.: 2010. – Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua>. 1. – Назва з екрану.
49. Про внесення змін і доповнень до деяких законодавчих актів України про освіту (щодо інтегрованого та інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах) [Текст] : проект // Соціальний педагог. – 2010. – № 8 (серпень). – С. 6-20.
50. Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання / Наказ МОН України № 912 від 01 жовтня 2010 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua>. 1. – Назва з екрану.
51. Про організацію інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах : інструктивно-методичний лист МОН України від 18 травня 2012 року : [Електронний ресурс] // Режим доступу : <http://osvita.ua>. 1. – Назва з екрану.
52. Про освіту. Закон України. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: zakon.rada.gov.ua. 1. – Назва з екрану.
53. Про реабілітацію інвалідів в Україні. Закон України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: zakon.rada.gov.ua 1.– Назва з екрану.
54. Романов П. В. Политика инвалидности: социализация гражданских инвалидов в современной России / П. В. Романов, Е. Ярская-Смирнова. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://vestnik.ssu.samara.ru> 1. – Назва з екрану.
55. Сабельникова С.И. Развитие инклюзивного образования / С. И. Сабельникова // Справочник руководителя образовательного учреждения. – 2009. – № 1. – С. 42-54.
56. Самарцева Е. Г. Формирование профессиональной готовности будущих педагогов к инклюзивному образованию детей дошкольного возраста : автореферат дисс. ... канд.пед.наук : 13.00.08 / Евгения Георгиевна Самарцева. – Орел, 2012. – 24 с.
57. Сманцер А. П. Подготовка будущих учителей к работе с детьми в условиях инклюзивного образования на основе компетентностного подхода / А. П. Сманцер // Вестник Полоцкого университета. Серия Е. Педагогические науки. – 2010. – № 11. – С. 8–12.
58. Сорокоумова С. Н. Психологическое сопровождение инклюзивного образования дошкольников с ограниченными возможностями здоровья: Автореферат дисс. ... доктора

- психологических наук / Светлана Николаевна Сорокоумова. – Нижний Новгород, 2011. – 44 с.
59. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения : В 6-ти тт. / Константин Дмитриевич Ушинский. – М., 1988.
60. Хафизуллина И. Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: автореф. дисс. ... канд. педагогических наук [Текст] / Ильмира Наильевна Хафизуллина. – Астрахань, 2008. – 22 с.
61. Хвойницкая В. Ч. Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного образования [Текст] / В. Ч. Хвойницкая // Инклюзивное образование: состояние, проблемы, перспективы. – Минск: Изд-во «Четыре четверти». – 2007. – с. 140-144.
62. Хижняк Г. Моніторинг індивідуальних досягнень дітей з особливими потребами [Текст] / Г. Хижняк, Л. Луканьова, Т. Цис. // Вихователь-методист дошкільного закладу. – Київ: ТОВ «Міжнародний центр фінансово-економічного розвитку» – Україна», 2009. – С.60-71.
63. Чигрина А. Я. Инклюзивное образование детей-инвалидов с тяжелыми физическими нарушениями как фактор их социальной интеграции: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / А. Я. Чигрина. – Нижний Новгород, 2011. – 24 с.
64. Шпек О. Люди с умственной отсталостью: обучение и воспитание [Текст] / О. Шпек. – М., 2003.
65. Шумиловская Ю. В. Подготовка будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования : автореф. дисс. ... канд. педагогических наук [Текст] / Юлия Валерьевна Шумиловская. – Шуя, 2011. – 26 с.

РОЗДІЛ 4. НАПРЯМИ ЗАПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

Стасюк Л.П.

4.1. Інклюзивна освіта в загальноосвітній школі

В останні десятиріччя відбулися суттєві зміни в загальноосвітньому просторі України. Підґрунтям цього є зміна відношення громадськості до людей з особливими потребами. Право на здобуття кожним повноцінної освіти є одним із ключових завдань європейських держав. Зокрема, у «Національній доктрині розвитку освіти в Україні у XXI столітті» наголошено на «створенні рівних можливостей для дітей та молоді у здобутті якісної освіти; забезпеченні варіативності здобуття базової або повної загальної середньої освіти відповідно до здібностей та індивідуальних можливостей» тощо [11]. Сучасна система навчання та виховання побудована на принципах гуманістичної педагогіки, ознакою якої є «дитиноцентриська» система освіти, в якій домінує орієнтація на інтереси дитини, на задоволення її потреб. Повноцінний розвиток особливої дитини стає можливим у залученні її до діяльності школи та суспільства. Важливим кроком такої інтеграції є інклюзивне навчання, що забезпечує можливість вибору освітньої установи та відповідної навчальної програми для школяра; здійснення стимулювання досягнень дітей у різних сферах діяльності; забезпечення їх соціально-педагогічного захисту.

Статистичні дані показують, що вступаючи до школи, 70-80% дітей мають ті чи інші проблеми здоров'я, що заважає їм засвоювати навчальну програму; 10% дітей відрізняються затримкою фізичного розвитку. Зокрема, у місті Луцьку Волинської області згідно банку даних про дітей, які потребують корекції психофізичного та/або розумового розвитку, проживає понад 900 дітей з інвалідністю, у системі освіти міста перебуває 658 дітей, з них – на інвалідному візку 31 дитина. За індивідуальною формою навчання навчається 153 дитини, з них – 113 дітей з інвалідністю (22 візочники). На сьогодні

58 осіб шкільного віку навчаються за межами міста, не включені в систему освіти 52 особи з причини важких органічних уражень, стан інтелекту яких визначають як помірну, важку та глибоку розумову відсталість у поєднанні з психічними розладами. Щорічне зростання кількості дітей із порушеннями зору та з психофізичними вадами передбачає створення необхідних умов для відновлення їх фізичного статусу, здобуття освіти, професії, посильної участі у трудовій діяльності.

Варто зауважити, що до сьогодні основними освітніми закладами для дітей шкільного віку з відхиленнями у психофізичному розвитку були спеціальні загальноосвітні школи-інтернати, навчально-реабілітаційні центри та спеціальні класи при цих закладах. Особлива увага у роботі зі школярами зверталась на прикладну творчість та художню самодіяльність як важливу складову навчально-виховної роботи. Незначне місце приділялось проблемам професійної орієнтації та самовизначенню цієї категорії дітей. Недостатня матеріально-технічна база унеможлиблювала навчання та виховання дітей із різними нозологіями. Відповідно, як показали останні дослідження, соціалізація таких дітей відбувалася зі значними труднощами (виховання дитини поза сім'єю, інфантильність та емоційна замкнутість учнів, незнання соціальних норм і правил, відсутність навичок самостійної життєдіяльності).

Проблема включення осіб із вадами зору в освітній процес загальноосвітньої школи була об'єктом вивчення багатьох зарубіжних та вітчизняних науковців (Л. Виготський, Є. Гоффман, А. Колупаєва, І. Лошакова, А. Матюшкін, М. Махмутов, Д. Мітчелл, С. Рубінштейн, М. Скаткін, Є. Синьова, С. Федоренко та ін.). Узагальнення теоретичного аналізу та практичного досвіду дало можливість виокремити значну кількість різних моделей освітніх систем. Серед основних можна назвати модель розвиваючого навчання (В. Давидов), традиційну (Ж. Мажо, Д. Равіч), раціоналістичну (П. Блум, Б. Скіннер), феноменологічну модель (А. Маслоу, К. Роджерс), які стали підґрунтям інклюзивної освіти.

За результатами дослідження «Інклюзивна освіта в Україні: здобутки, проблеми та перспективи» було визначено, що «інклюзивна освіта в Україні розвивається завдяки активній участі донорських організацій, які протягом більше як 10 років допомагають розробці законодавчих та нормативних актів, методичними та наочними матеріалами. До розбудови освіти для дітей з особливими

потребами долучались Програма TACIS («Розвиток інституційного партнерства» Європейської комісії), Програма MATRA посольства Об'єднаного Королівства Нідерландів, Міжнародний фонд «Відродження», Канадське Агентство з міжнародного розвитку (CIDA), Агентство США з міжнародного розвитку (USAID)» [4].

У значній кількості спеціальних досліджень, що проводились у Російській Федерації, обґрунтовано складові інклюзивного навчання, які включають ряд моделей: модель діяльності психолого-медико-педагогічної комісії (ПМПК), модель діяльності координатора освітнього заклада з інклюзивного навчання, модель інклюзивної служби супроводу дітей раннього віку, модель системи підвищення кваліфікації практикуючих спеціалістів освітнього заклада [13].

В країнах Західної Європи та Сполучених Штатах Америки, Канади, Австралії в освітній політиці інклюзивного навчання реалізовано кілька підходів. Особливе місце у розв'язанні даної проблеми відводиться мейнстримінгу, коли учні з порушеннями зору спілкуються з однолітками на дозвіллі. В іншому випадку, при включенні таких дітей у класи загальноосвітньої школи увага зосереджується на розширенні можливостей соціальних контактів. Навчальна мета відходить на другий план. Школярі-інваліди відвідують масову школу, але можуть навчатися в окремих класах [9].

Варто зауважити, що функціонально-нормативна база масової загальноосвітньої школи не передбачає умов для організації спеціального навчального і виховного середовища для роботи з дітьми, що мають особливі освітні потреби, а також для надання їм необхідної медичної допомоги, реабілітації. Відсутність спеціально розроблених матеріальних умов (застарілі архітектурні конструкції приміщень), недостатність у педагогів навичок роботи з особливими дітьми ускладнює їх соціалізацію. Принагідно відзначимо ще ряд причин, які не сприяють повноцінній інклюзивній освіті:

- Переваги інклюзії не обговорюються з тими, хто включений у здійснення цього процесу.

- Надмірність, або, навпаки, обмеженість чи недостатність змін, які відбуваються у школі.

- Необхідні зміни вводяться занадто швидко або занадто повільно.

- Нераціональне використання наявних ресурсів.

- Відсутність постійності до ідеї інклюзії, яка часто сприймається лише як вимога деякої соціальної групи.

- Керівні особи, від яких залежить ефективність інклюзії, недостатньо розуміють ідею, або, навпаки, надто завантажені, що сприяє відчуженню інших співробітників від реалізації інклюзивних підходів у школі.

- Батьки як партнери, не включені в шкільне життя.

- Керівники школи надмірно контролюють або не підтримують колектив у досягненні більш високих цілей.

- Інклюзія є чимось ізольованим по відношенню до інших загальношкільних ініціатив [9; 14; 16].

У руслі вищезазначеного конструктивною нам видається позиція тих педагогів, які вже мають досвід роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Ними розроблено шляхи взаємодії таких дітей із здоровими однолітками в умовах інклюзивного середовища, зокрема, приймати школярів з інвалідністю так, як й інших звичайних дітей в класі, залучати їх до однакових видів діяльності, але з різними посильними завданнями, включати в колективні форми навчального процесу та групове розв'язання задач, максимально використовувати стратегії групової діяльності (ігри, проекти, лабораторні, спільні акції з громадськістю, засобами масової інформації та ін.). Особливе значення має особистісна орієнтація навчання, оскільки вона характеризується суб'єктно-суб'єктивною взаємодією, що вимагає створення для учнів умов для вияву продуктивно-творчої активності. У відповідності до цього перевага надається індивідуально-груповій формі діяльності з врахуванням готовності і здібностей особистості дитини, створенні сприятливих умов для самоактуалізації, та вияву її індивідуальності та самобутності. Позитивна оцінка взаємодії суб'єктів навчального процесу допускається не як виняток, а як система; діяльність учня з особливими потребами оцінюється не лише з позиції набутих знань, а, передусім, з позиції прогресивного розвитку.

Зазначимо, оскільки в основу різних освітніх технологій та інноваційних методик (технології розвиваючого навчання за В. Давидовим, Д. Ельконіним, оптимізації за Ю. Бабанським, методики В. Шаталова, С. Лисенкової, школи М. Монтесорі, Френе та ін.) покладені варіанти індивідуального і групового способів навчання, в умовах освітньої інтеграції перспективна технологія колективного способу навчання, що передбачає чотири форми організації: колективну, групову, парну, індивідуальну. Перші три форми роботи дозволяють об'єднати учнів за здібностями, створити адекватний

освітній простір з урахуванням їхнього рівня психофізичного розвитку, а відтак, і можливостей навчуваності.

Узагальнюючи розглянуті позиції, можна дійти висновку, що особистісно орієнтоване навчання передбачає встановлення демократичного стилю взаємовідносин між учителем та учнем в руслі педагогіки підтримки.

У педагогічних дослідженнях (Ю. Войтюк, А. Колупаєва, В. Купрас, І. Моргуліс, В. Науменко, С. Скворцова, Є. Синьова, Ю. Тулашвілі, С. Федоренко та ін.) значна увага акцентується на роботі громадських організацій, ранній реабілітації дітей з особливими потребами, соціальній допомозі сім'ям, батьківській поінформованості з питань здоров'язбережувальних технологій, правовій обізнаності населення, розширення профорієнтації та подальшого працевлаштування інвалідів, що викликало резонанс у суспільстві та сприяло їх максимальній соціальній інтеграції. Зокрема, анкетування батьків дітей з особливими потребами, які за станом здоров'я не охоплені навчанням, проведене Луцькою ПМПК, Центром ППСР, показало найбільш актуальні проблеми: планування майбутнього їх дітей, брак навичок спілкування, тривога за підготовку до самотійного життя. Таким чином, включення особливої дитини в інклюзивне середовище є необхідним кроком у вирішенні цих та інших питань, який забезпечуватиме повноцінну інтеграцію неповносправних членів суспільства.

В сучасних умовах значна увага приділяється дослідженню інклюзивного навчання з точки зору економічних затрат та результативності успішності дітей з порушеннями зору [9]. Завдяки діяльності Всеукраїнського фонду «Крок за кроком», заснованого у 1999 року Міжнародним фондом «Відродження» та Міжнародним центром розвитку дитини (Вашингтон, США), ідеї та принципи інклюзивної освіти активно поширювалися та впроваджувалися в Україні. Тренінги для вчителів і вихователів, стажування для педагогів та батьків, розробка та видання методичної літератури, літератури для дітей, проведення круглих столів, лобіювання нормативно-законодавчих змін щодо створення умов для інклюзивної освіти спільно з Національною Асамблеєю інвалідів України, а також ініціювання, організація та супровід Всеукраїнського науково-педагогічного експерименту, – стали не лише важливими досягненнями діяльності фонду, але й невід'ємною частиною історії впровадження інклюзії в Україні [12].

На нашу думку, ефективне впровадження шкільної інклюзії можливе при умові, коли весь педагогічний колектив задіяний у відкрите обговорення інклюзії та її переваг для всієї шкільної громади. Апробацію варто починати з одного-двох учнів, детального відслідковування їхніх успіхів та невдач. На основі отриманих результатів необхідно узагальнити досягнення з подальшим корегуванням методик у роботі з більшою кількістю дітей з різними нозологіями. Звичайно, швидкість та ефективність впровадження інклюзії залежатиме від педагогічного колективу школи, фінансування та методичного забезпечення у роботі з такими дітьми, тісної співпраці з регіональними центрами, лабораторіями, науковими інституціями [14]. Зауважимо, що при наявності додаткових ресурсів потрібно домагатися нестандартного підходу у їх використанні. Відповідальні особи повинні підтримувати рівноправне співробітництво між усіма учасниками шкільного співтовариства та забезпечувати позитивне відношення до інклюзії. Партнерами педагогічних працівників виступають батьки дітей з особливими освітніми потребами, досвід і знання яких є невід'ємною складовою успішної реалізації соціальних програм. При цьому важливу роль у забезпеченні координації дій просуванню інклюзії відіграє злагоджена дія керівництва шкіл, управлінь освіти різних рівнів.

Відомо, що на сьогодні навчання дітей з психофізичними вадами в інклюзивних школах забезпечують педагоги загальноосвітньої підготовки. І саме в цьому, як справедливо зазначає С. Лоза, наразі криється головна небезпека успіху інклюзії. Невміння вчителів правильно планувати роботу з дітьми із порушеннями розвитку, адаптовувати й модифікувати навчальні програми, використовувати корекційно спрямовані методи навчання суттєво ускладнює ефективність навчання і виховання особливої дитини. Вагомою проблемою є призначення на посаду асистентів вчителя інклюзивного класу осіб без спеціальної освіти. Таке явище обумовлене передусім неточністю формулювання в документах, які регламентують наявність педагогічної освіти асистента вчителя без визначення фаховості [8, с. 66].

Погоджуємося з думкою С. Лози, що відсутність в закладах вчителів-дефектологів є важливою проблемою, оскільки дитина з особливостями психофізичного розвитку не одержує необхідного психолого-педагогічного супроводу, повноцінного корекційно-розвиткового впливу.

Досить послідовно, на наш погляд, організовано роботу з впровадження інклюзивного навчання в освітніх установах міста Луцька Волинської області, яка здійснюється за такими напрямками [17]:

1. Вивчення вітчизняного та зарубіжного досвіду з надання освітніх послуг дітям з особливими освітніми потребами, специфіки професійної підготовки фахівців до роботи з відповідною категорією дітей.

2. Забезпечення толерантного ставлення до дітей з особливими потребами: проведення навчальних семінарів для керівників ЗНЗ, ДНЗ, практичних психологів, вчителів, дефектологів, логопедів, соціальних педагогів.

3. Методичний супровід педагогічних працівників, проведення системного сертифікованого навчання педагогів та практичних психологів.

4. Кадрове забезпечення навчальних закладів, введення ставок асистента вчителя.

5. Позашкільна та гурткова робота – залучення дітей із порушеннями зору з урахуванням їх інтересів, нахилів, здібностей, побажань, віку, індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності та стану здоров'я.

У м. Луцьку функціонує 4 навчальних заклади з інклюзивною формою навчання:

- Комунальний заклад «Луцька загальноосвітня школа I-III ступенів № 15 Луцької міської ради Волинської області» – 2 дитини з порушеннями слуху;
- Комунальний заклад «Луцька загальноосвітня школа I-III ступенів № 20 Луцької міської ради Волинської області» – 1 дитина з складною структурою порушення (порушеннями опорно-рухового апарату та вадами зору);
- Дошкільний навчальний заклад № 9 – 1 дитина з генетичним порушенням (хворобою Дауна).
- Приватна спеціалізована школа I-III ступенів «Скарбничка мудрості» – 3 дитини з порушеннями опорно-рухового апарату.
- Варто відзначити, що рішенням сесії міської ради у минулому році на базі НРЦ відкрито школу III ступеня (10-11 клас) для дітей із порушеннями зору.

Важливого значення надається залученню всіх членів громади. З метою інформування громадськості про необхідність впровадження інклюзивної та інтегрованої моделей освіти у становленні особистості дітей з особливими потребами працівниками Центру ППСР управління освіти Луцької міської ради, Луцької міської ПМПК, в газеті «Луцький замок» започатковано рубрику «Особливі діти – наші діти» виступи та інтерв'ю в радіопередачах «Сімейний формат» (Луцьк – радіо FM) та Волинському обласному радіо. Волинською обласною дитячою громадською організацією «Центр розвитку дитини» видано ряд книжечок для дітей з особливими потребами.

Інклюзивна модель освіти виступає багатогранною структурою, що, на нашу думку, включає (Рис. 4.1):

- систему освітніх послуг, зокрема, напрацювання досвіду роботи з викладання інноваційних методик; розробка індивідуальних навчальних планів для дітей з особливими освітніми потребами на основі визначеного стандартом робочого навчального плану з урахуванням висновку психолого-медико-педагогічної консультації; визначення гранично допустимого тижневого навчального навантаження; посилене залучення батьків та волонтерів;
- співпрацю з установами для надання спеціальних послуг відповідно до потреб дітей – налагодження співпраці з обласною та міською психолого-медико-педагогічною консультаціями; з районними та міськими методичними кабінетами управління освіти у співпраці з відділом інклюзивної освіти обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти вчителів; з громадськими організаціями та регіональними ресурсними центрами;
- сприятливе середовище, що передбачає створення позитивного мікроклімату у шкільній громаді; культивування ідеї толерантного співіснування; сприяння соціалізації та інтеграції дітей із психофізичними вадами.

Як слушно зауважила А. Колупаєва, зважаючи на наявність ресурсних можливостей спеціальних шкіл-інтернатів, відповідних умов, облаштування, висококваліфікованих спеціалістів, надання необхідних медичних і корекційно-педагогічних послуг, установи закритого типу сприяють процесам сегрегації та маргіналізації. Водночас передова освітня політика визначає на противагу сегрегативним процесам соціальну інтеграцію дітей з особливими

потребами як прогресивну тенденцію у розвитку сучасної світової спільноти [6].



Рис.4.1. Інклюзивна модель шкільної освіти

На сучасному етапі розвитку освіти в Україні можна констатувати, що спеціальна освіта представлена системою диференційованого навчання, яке здійснюється у навчальних закладах, а також установах інноваційного типу (реабілітаційних, оздоровчих, соціально-педагогічних, психолого-медико-педагогічних центрах тощо) з обов'язковим врахуванням психофізичного розвитку дитини, особливостей її пізнавальної діяльності і характеру порушень. При виявленні певних нозологій у віці від народження до 3 років зазвичай діти можуть перебувати в сімейному оточенні, у дитячих дошкільних закладах, а діти-сироти – у будинках дитини. Спеціальну допомогу діти з порушеннями психофізичного розвитку одержують в центрах раннього втручання, центрах реабілітації та спеціальних дошкільних закладах.

Діти дошкільного віку з особливими потребами охоплені спеціальними дитячими дошкільними закладами, дитячими навчальними закладами компенсуючого типу, спеціальними групами при дошкільних навчальних закладах комбінованого типу, дошкільними групами при спеціальних школах, реабілітаційними центрами.

Здобуття повної загальної середньої освіти для цієї категорії дітей здійснюється у спеціальних загальноосвітніх школах-інтернатах, навчально-реабілітаційних центрах та спеціальних класах при цих закладах за програмами початкової, основної та середньої

(повної) загальної освіти, що базуються на основі Державного стандарту спеціальної освіти.

З метою розвитку творчих нахилів дітей та тісній співпраці з громадськими організаціями м. Луцька («Янголята», «Діти з синдромом Дауна», «Джерело життя» та інші) на базі навчально-реабілітаційного центру створено «Центр дитячого дозвілля». Особливо популярні хор середніх класів «Росинка», вокальна група хлопчиків «Жайворонки», фольклорний гурт «Барвінок», хореографічна студія «Медея», студія театрального мистецтва «Забавляночка», яка щорічно проводить мистецький фестиваль «Забавляночка скликає друзів», інші гуртки та спортивні секції.

Особливе місце серед людей з психофізичними вадами займають особи з порушеннями зору, оскільки пізнання довкілля відбувається переважно за допомогою зорового аналізатора. За даними Міністерства праці та соціальної політики України станом на 2008 рік в Україні було близько 100 тисяч інвалідів зору і, на жаль, спостерігається тенденція до збільшення їх кількості.

Школа для дітей із вадами зору покликана забезпечити становлення особистості дитини, розвиток її можливостей та задатків, корекцію відхилень, лікування, гігієну і охорону зору, формування уміння вчитися. В початковій школі проводяться заняття по розвитку зорового сприйняття, тактильних відчуттів та дотикового сприйняття, лікувальній фізкультурі, ритміці, соціально-побутовій орієнтації, орієнтуванню в просторі, корекції мовних порушень. Учні освоюють способи наочно-образного мислення, здобувають вміння і навички колективної навчальної діяльності, читають, пишуть, рахують, вчаться елементарним прийомам особистої гігієни, самообслуговування, мобільності. Навчання ведеться за спеціальними навчальними планами і програмами.

В практиці широко використовуються тифлотехнічні засоби навчання (спеціальні прилади для письма, перетворювачі світлових сигналів в звукові і тактильні), що сприяє мобільності і просторовій орієнтації (окуляри зі спеціальним пристосуванням, біфокалі, призми, контактні лінзи). Іноді учні з порушеннями зору використовують невеликі телескопи, що прикріплюються до руки або до скла окулярів. Телескопічні окуляри використовуються для розглядання об'єктів на відстані, наприклад записів на дошці, у магазині, під час прогулянки, у повсякденному житті.

Відомо, що навчання слабозорих ведеться за підручниками масової школи, які надруковані шрифтом більшого розміру і спеціально адаптованим зображенням. Для таких дітей створюються сприятливі умови для зорової роботи в класі, застосовуються відповідні зошити, наочний і дидактичний матеріали, оптичні та технічні засоби.

Висловлені міркування доповнюють дослідження М. Земцової, Ю. Кулагіна, О. Літвака, Л. Солнцевої, про специфіку роботи шкіл для сліпих і слабозорих дітей, які проявляються в наступному: облік загальних закономірностей і специфічних особливостей розвитку дітей, в опорі на здорові сили і збережені можливості; модифікації навчальних планів і програм, збільшення термінів навчання, перерозподілі навчального матеріалу й зміні темпу його проходження; скороченні змісту матеріалу, який необхідно засвоїти. Учень може брати участь лише в окремих частинах уроку або опановувати лише частину змісту навчального матеріалу. Іноді вимоги уроку перевищують можливості учня, однак від нього все ж вимагається часткова участь у роботі на уроці; зниження вимог до участі в роботі [2]. Учень може виконувати лише частину завдань. У цьому випадку від учня може вимагатися засвоєння всього матеріалу, або лише його частини; диференційованому підході до дітей, зменшенні наповнюваності класів і виховних груп, застосування спеціальних форм і методів роботи, оригінальних підручників, наочних посібників, тифлотехніки; спеціальному оформленні навчальних класів і кабінетів; створення санітарно-гігієнічних умов, організації лікувально-відновлювальної роботи; посилення роботи щодо соціально-трудової адаптації та самореалізації випускників.

Вагомою умовою успішного навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього навчального закладу, як справедливо підкреслює Л.Коваль, є обґрунтування й запровадження в навчальний процес індивідуальної програми розвитку із гнучкою варіативною структурою її компонентів, а саме: індивідуального навчального плану (за потреби), індивідуальної навчальної програми, системи необхідних адаптації та модифікації, комплексу додаткових послуг, які б забезпечили навчання таких учнів у відповідності з їхніми можливостями та з урахуванням додаткових потреб. Індивідуальна програма розвитку виконує низку функцій, у тому числі: навчально-методичну, комунікативну, менеджменту, підзвітності, моніторингу, контролю дотримання

нормативних вимог та оцінки. Технології індивідуалізації навчання здійснюються на основі адаптації та модифікації освітнього середовища чи окремих його компонентів до конкретних потреб дитини [5, с. 48].

Одним із провідних принципів інклюзивного навчання є принцип рівних можливостей дотримання якого забезпечує сприяння найбільш повному задоволенню інформаційних потреб інвалідів по зору. Незрячим користувачам надаються особливі види документів на спеціальних носіях, репродукованих таким чином, щоб форма подання дозволяла знайомитися із змістом документа шляхом використання збережених аналізаторів (слуху, залишкового зору, дотику) технічних та електронних засобів компенсації дефектів зору. Оскільки даний принцип кладеться в основу формування бібліотечного фонду, необхідно створити певні умови для специфічних форм і методів роботи з читачами, забезпечити вільні від фізичних бар'єрів бібліотеки, комфортні умови для читацької діяльності з урахуванням психофізіологічних і зорових можливостей інвалідів, дотримання вимог охорони залишкового зору тощо.

Основна роль в доступі до інформації належить новітнім інформаційним технологіям, телекомунікаційним та тифлотехнічним засобам, які компенсують порушені функції зорового аналізатора, і які в перспективі дозволять багатьом людям з обмеженнями в життєдіяльності досягти рівня інформованості людей з нормальним зором. Їх використання сприятиме підвищенню оперативності та якості репродукування друкованої продукції на збільшений формат, розширення обсягу доступної для сліпих і слабозорих інформації, прискоренню її трансляції по телекомунікаційних каналах. У той же час економічна криза, недостатнє фінансування освітньої галузі не сприяє забезпеченню комп'ютерною та тифлотехнікою більшості осіб із вадами зору, тому варто удосконалювати традиційні бібліотечні послуги диференційованого та особистісного підходів до користувачів з урахуванням їх особливостей порушень зору та рівня реабілітації.

Значний доробок у розробці та впровадженні інклюзивної освіти вніс М. Малофєєв. Ним розроблені чотири варіанти федерального державного освітнього стандарту у Російській Федерації. Кожен містить два компоненти – «академічний» і «життєвої компетентності». Під останнім мається на увазі розвиток у дітей адекватних уявлень про власні можливості та обмеження,

здатності вступати в комунікативні відносини. Стандартами передбачені вимоги до матеріально-технічних умов навчання. Дитина може вчитися у звичайній загальноосвітній школі, в спеціальному (реабілітаційно-корекційному) навчальному закладі або вдома на індивідуальному навчанні. Це залежить від важкості, ступеня і комплексності порушень. У найважчому IV варіанті замовником освітніх послуг виступає безпосередньо родина школяра. Спеціаліст пояснює батькам, що може їх дитина, і вони разом обговорюють зміст, форму навчання та ступінь включення дитини в освітній простір школи. Заключення цього договору передбачено федеральним державним освітнім стандартом [10].

Проведення досліджень щодо розробки інклюзивного навчання дозволило виділити чотири моделі освіти. Перша модель характеризується тим, що учні одержують цензову освіту, співвідносно з освітою здорових дітей, і в ті ж терміни, що і в масовій школі; друга модель означає одержання цензової освіти з подовженням терміну навчання; третя модель відображає нецензову освіту; четверта – одержання нецензової, індивідуалізованої, абілітаційної освіти. Таким чином, учням з порушеннями психофізичного розвитку забезпечується право на здобуття освіти, що відповідає їхньому інтелектуальному потенціалу [6].

Принагідно відзначимо, що лише частині дітей з вадами зору показана інклюзія (інтеграція). Переважно, це діти, з якими, крім батьків, займались відповідні фахівці (медики, психологи, реабілітологи та ін.). Проведена корекційна робота сприяла готовності їх до навчання в середовищі здорових однолітків. На думку Л. Солнцевої [15] інтегрувати дитину потрібно поступово, перевіряючи її здатність до навчання різноманітних видах діяльності.

Проведені дослідження дозволили виділити наступні види інтегрованого навчання:

1. Епізодична інтеграція. Діти об'єднуються під час відвідування виставок, театру, проведення змагань, свят, конкурсів.

2. Тимчасова інтеграція. Об'єднання дітей під час літнього відпочинку, оздоровчих заходів.

3. Часткова інтеграція. У даному випадку передбачається спільне перебування лише в певній частині навчально-виховного процесу, наприклад під час виконання домашніх завдань, виховних заходів у групах продовженого дня, але, на відміну від епізодичної, це явище постійне.

4. Комбінована інтеграція передбачає навчання дитини в масовій школі, але при цьому вона постійно отримує допомогу фахівців (педагогів, психологів, медиків), частину предметів дитина вивчає спільно зі здоровими однолітками, частину з однолітками, що мають схожі проблеми (наприклад, мова, читання, математику, природознавство та ін.).

5. Повна інтеграція. Дитина навчається в класі в темпі і в обсязі загальноосвітньої програми. Повна інтеграція вимагає від дитини високих здібностей [1]: а саме, здатності вільного орієнтування і пересування у просторі; навичок міжособистісних взаємодій із здоровими однолітками і педагогами; сприймання інформації в темпі всього класу, самостійного заповнення прогалін за підручниками, високого рівня розвитку мовленнєвого сприйняття, пам'яті, мислення у слабозорих і незрячих; достатнього рівня розвитку особистісних якостей: стійкості до стресів, адекватного рівня домагань, самооцінки і тощо [3].

Як показує досвід, з особливою дитиною варто провести роботу з формування у неї навичок доведення до відома однокласників того, в чому вона потребує допомоги, а що їй буде принижувати або дратувати, що вона вміє робити добре, а що для неї непосильно, які висловлювання або вимоги їй анітрохи не образять і будуть доступні для виконання і навпаки. Після пропедевтичної роботи провести заходи, що дозволяють полегшити процес знайомства, встановлення перших контактів. Педагог повинен постійно стежити за тим, щоб ця дитина не випадала з колективу.

Інклюзивне навчання є складною та дискусійною проблемою, вирішення якої лежить у площині освітнього та соціального поля при тісній взаємодії з державними управлінськими структурами. На часі стоїть розробка української моделі, яка б забезпечувала дієве просування в напрямку інтеграції взаємодії структур загальноосвітньої та спеціальної шкіл з урахуванням досвіду корекційно-компенсаторного навчання на історичних традиціях гуманного ставлення до осіб із порушеннями зору.

Таким чином, інклюзивна освіта сприяє переосмисленню традиційної ролі вчителя в освітньому процесі та розширенню інтерактивної діяльності у соціумі поза межами шкільної громади.

Список використаної літератури:

1. Гудонис В. Теоретические предпосылки интеграции лиц с нарушением зрения / В. Гудонис // Дефектология. – 1996. – №2. – С.7-12.
2. Земцов М. Пути компенсации слепоты в процессе познавательной и трудовой деятельности / М. Земцов. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1965.
3. Зотова А.М. Интеграция ребёнка-инвалида в среду здоровых сверстников как метод социальной адаптации / А. Зотова // Дефектология. – 1997. – № 6. – С.21-25.
4. Інклюзивна освіта в Україні: здобутки, проблеми та перспективи. Резюме аналітичного звіту за результатами дослідження (червень 2011- січень 2012) [Електронний ресурс] / Режим доступу: eura.org.ua/doc/... / Інклюзивна-освіта_Резюме-звіту_Ukr1.doc. – Назва з екрану.
5. Коваль Л. Організація інклюзивного середовища у закладі освіти / Л. Коваль // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Інклюзивне навчання в новій українській школі»: 26-27 березня 2018 року. – Тербовля, 2018. – С. 48.
6. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: Монографія / Алла Анатоліївна Колупаєва. – К.: «Самміт-Книга», 2009. – 272 с.
7. Литвак А. Г. Практикум по тифлопсихологии: Учеб. пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов/А. Г. Литвак, В. М. Сорокин, Т. П. Головина. – М.: Просвещение, 1989. – 110 с.
8. Лоза С. Психолого-педагогічний супровід дитини з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі / Лоза С. // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Інклюзивне навчання в новій українській школі»: 26-27 березня 2018 року. – Тербовля, 2018. – С. 66.
9. Лошакова И.И. Интеграция в условиях дифференциации: проблемы инклюзивного обучения детей-инвалидов / И. Лошакова, Е. Ярская-Смирнова // Социально-психологические проблемы образования нетипичных детей. Саратов : Изд-во Педагогического института СГУ, 2002. – С. 15-21.
10. Малофеев Н. Н. Базовые модели интегрированного обучения [Текст] / Николай Малофеев, Наталья Шматко // Дефектология. – 2008. – №1. – С. 71-78.

11. Національна доктрина розвитку освіти [Електронний ресурс] / Режим доступу : <http://doshkolenok.kiev.ua>. 1. – Назва з екрану.
12. Про становище інвалідів в Україні. Національна доповідь. Міністерство праці та соціальної політики. – К., 2008. – 200 с.
13. Семаго Н.Я. Иклюзивное образование как первый этап на пути к включающему обществу / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго, М.Л. Семенович и др. // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 51-58.
14. Синьова Є. П. Тифлопсихологія: Підручник / Є. Синьова. – К.: Знання, 2008. – 365 с.
15. Солнцева Л.И. Модели интегрированного обучения детей с нарушением зрения / Л. Солнцева // Дефектология. – 1997. – № 2. – С.8-13.
16. Солнцева Л.И. Новые формы работы школ для детей с нарушением зрения / Л. Солнцева // Дефектология. – 1994. – №5. – С.8-13.
17. Танський О.О. Впровадження інклюзивної освіти в м. Луцьку / О. Танський // Сучасний світ і незрячі: Матеріали VI-VII Міжнародних науково-практичних конференцій (27-29.09.2012р., 23-25.10.2013 р.). – Луцьк: ПП Іванюк В.П., 2014. – С. 134-139.

Терпелюк В.В.

4.2. Особливості запровадження інклюзивного навчання осіб із порушеннями зору в загальноосвітній школі

Суспільні цінності сьогодення визначаються незмінними чинниками – демократією та гуманізмом, що характеризують високоморальний розвиток суспільства, де новітня культура пропагує сприйняття різних людей – повносправних і неповносправних – і надає їм рівні права і можливості у різних сферах життєдіяльності.

В Україні сьогодні відбуваються інтеграційні процеси в європейську спільноту у соціально-політичних та економічних перетвореннях, що зумовило і переосмислення функціонування системи освіти, зокрема навчання дітей з особливими освітніми потребами. Конвенція ООН про права дитини декларує принцип надання освітніх послуг кожній дитині незалежно від її соціального статусу, стану здоров'я і т.п. Реконструювання системи спеціальної

освіти на гуманістичних засадах спонукає до пошуку альтернативних моделей соціальної, психолого-педагогічної підтримки дітей з особливими освітніми потребами. Цей процес може бути успішним за виконання важливих умов: дитина буде зростати в сім'ї, навчатися серед здорових однолітків і тоді процес її соціалізації буде природним.

Проблема, яка стоїть перед інклюзивною школою, полягає в розробці особистісно-орієнтованих педагогічних методів, які б забезпечили успішне навчання всіх дітей, у тому числі й дітей з розумовими чи фізичними розладами.

У Саламанкській декларації зазначається, що школам необхідно знаходити шляхи, які б забезпечували успішне навчання всіх дітей, включаючи дітей, які мають фізичні чи розумові розлади. Основний принцип створення інклюзивної школи полягає в тому, що всі діти мають навчатися разом у всіх випадках, коли це виявляється можливим, не дивлячись на певні труднощі чи відмінності, що існують між ними. Інклюзивні школи мають визнавати і враховувати різноманітні потреби своїх учнів шляхом узгодження різних видів і темпів навчання, а також забезпечення якісної освіти для всіх шляхом розробки відповідних навчальних планів, запровадження організаційних заходів, розробки стратегії викладання, використання ресурсів і партнерських зв'язків зі своїми громадами [10].

Освітня практика доводить, що інтернатна модель навчання дітей з фізичними вадами уже перестала бути єдиним типом закладу для неповносправних, де школярі не навчаються і не спілкуються зі своїми ровесниками, де вони відірвані від суспільства; з'явилися різні форми навчання: індивідуальне, у спеціальному класі, в інтегрованому класі, у навчально-реабілітаційному центрі тощо. У європейських країнах уже довгий час практикується модель інклюзивного навчання, де діти з особливими потребами навчаються у групах, класах загальноосвітніх шкіл та дошкільних навчальних закладах, де їм забезпечено надання якісної освіти, де увага зосереджена на зміні освітньої системи і підлаштування її під потреби неповносправного школяра. Основним завданням школи є сприяти особистіному розвитку всіх дітей, дати їм якісну освіту, а дітям із фізичними вадами допомогти інтегруватися у суспільство.

Таким чином, інклюзивна форма, як одна з форм навчання дітей з особливими освітніми потребами, визнана в багатьох країнах світу і існує уже 30-40 років. Така форма освітніх послуг дає право особам із

обмеженими можливостями навчатися в умовах загальноосвітнього закладу за місцем проживання, де навчання відбувається за індивідуальними навчальними планами та забезпечується медико-соціальним та психолого-педагогічним супроводом.

У нашій державі уже зроблені перші кроки в актуалізації цих гуманістичних ідей. Ми вчимося бути інклюзивними і намагаємося залучити до інклюзії всіх членів суспільства, а найперше – дітей, бо вони – це наше майбутнє.

У своєму дослідженні ми зосередимо увагу на категорії дітей із вадами зору і залученні їх до інклюзивного навчання, намагаючись знайти шляхи, щоб об'єднати повносправних і неповносправних дітей у навчально-виховній діяльності та дозвіллі.

Варто зауважити, що у процесі впровадження інклюзивної школи повинні діяти певні правила: всі учні в школі рівні, всі діти впродовж дня мають рівний доступ до процесу навчання; у всіх учнів повинні бути рівні можливості для встановлення і розвитку важливих соціальних зв'язків.

Тому інклюзивна школа «вимагає: формування позитивної громадської думки, законодавчого, нормативно-правового, наукового та навчально-методичного забезпечення й термінової підготовки кадрів, підвищення фахового рівня педагогів саме в цьому напрямі» [3, с. 47].

Аналізуючи досвід зарубіжжя зауважимо, що Україна створює свій шлях розвитку інклюзивного навчання. Вперше впровадження такої форми навчання відбулося наприкінці 1990-х у кількох школах за ініціативою батьків та громадських організацій. У 2001-му Всеукраїнський фонд «Крок за кроком» спільно з Інститутом спеціальної педагогіки Академії педагогічних наук України започаткували тривалий україно-канадський проект: експериментальну програму для дошкільних закладів і початкових класів «Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей з особливостями психофізичного розвитку», який реалізується у 23-ьох освітніх закладах, де напрацьовується досвід інклюзивного навчання і його завершення було заплановано на 2013 рік. Актуальність проблеми підтверджується фактами і цифрами. Журналіст Ярослава Музиченко у своїй публікації «Кому потрібні «особливі» школярики? Як впроваджується в Україні інклюзивна освіта?» зазначає, що приблизно мільйон юних українських громадян мають ті чи інші психофізичні порушення і потребують додаткових ресурсів

для навчання. Далі автор пише про те, що з кожним роком таких «нестандартних» дітей більше. Понад 40 тисяч із них навчаються у спеціалізованих школах-інтернатах, приблизно 10 тисяч – удома, за індивідуальними програмами та дистанційно. Така статистика спонукає до нагального вирішення проблеми надання освітніх послуг дітям із психофізичними відхиленнями у загальноосвітньому закладі разом із здоровими однолітками [8]. Це складний процес, що потребує переорієнтації закладів освіти, насамперед – у напрямі розробки методології і методики навчання цієї категорії дітей, а також вимагає від суспільства змінити думку щодо осіб із фізичними вадами на гуманному рівні, усвідомивши, що діти-інваліди потребують не тільки матеріальної, фінансової, гуманітарної підтримки і заходів реабілітації (медичної, професійної, соціально-побутової), а й належних умов розвитку особистих якостей, реалізації своїх здібностей, в результаті чого сформується активна життєва позиція особистості.

Комплексне дослідження «Інклюзивна освіта в Україні: здобутки, проблеми та перспективи» здійснила Європейська дослідницька асоціація (громадська організація ERA) спільно з компанією InMind і ГО «Демократичні ініціативи молоді» на грант фонду «Відродження», у якому взяли участь науковці, освітяни, батьки неповносправних дітей та ін. У дослідженні проаналізовано результати впровадження інклюзивного навчання в Україні. Аналізуючи дослідження з окресленої проблеми, можемо стверджувати, що процес впровадження інклюзивної освіти будується на принципах педагогіки співробітництва і має на меті:

- забезпечити повноцінну освіту дітям-інвалідам;
- активізувати рівноправну участь всіх дітей в навчальному процесі;
- скоротити число дітей, які навчаються у спеціальних школах-інтернатах і удома;
- розкрити здібності кожної дитини;
- сформувати навички толерантної взаємодії у шкільному середовищі;
- розширити соціальну взаємодію із представниками різних соціальних груп;
- активізувати роботу діючих в регіоні ресурсних центрів корекції і реабілітації з метою підтримки освітніх закладів, що втілюють в життя принципи інклюзії [9].

Науковці у своїх дослідженнях обумовлюють шляхи, можливості та умови впровадження інклюзивного навчання дітей з особливими потребами.

Т.П. Аргунова висловлює своє бачення можливостей інтеграції дітей-інвалідів у соціум. Соціально-педагогічна реабілітація дітей-інвалідів в соціумі заснована на створенні умов, які: збагачують їх суб'єктивний досвід; актуалізують їх потребу у використанні всіх внутрішніх сил ...для продуктивного вирішення проблем, що виникають; стимулюють до вибору оптимального шляху соціалізації..., полягає у тому, аби забезпечувати інтеграцію дітей-інвалідів в соціум... і означає процес і результат надання їм прав і реальних можливостей брати участь у всіх видах і формах соціального життя, нарівні і разом з іншими членами суспільства в умовах, що компенсують відхилення [1, с.107-108].

Віталій Бондар, аналізуючи освіту дітей з особливими потребами, зазначає, що значну роль у соціально-педагогічній підтримці дітей з особливостями психофізичного розвитку відіграють громадські організації та батьки дітей. Вони намагаються впливати на формування державної політики щодо розширення форм суспільної допомоги цим дітям, забезпечення їм вільного доступу до якісної освіти, сфер життєдіяльності, створення умов для найповнішого розкриття їхнього потенціалу і максимально можливого рівня загального розвитку, освіти, інтеграції в суспільство [2].

Н. Сабат у своєму дослідженні зосереджує увагу на важливості розуміння явища інклюзії і необхідності викорінювати неправильні уявлення про інклюзію, а саме думку, що для інклюзії достатньо вже самої присутності дитини в школі: фокусування не на меті, а на діях; думка, що мовчазне відсиджування – альтернатива участі; коли основною спрямованістю освітніх послуг виступає засвоєння програмних вимог, а не задоволення індивідуальних потреб вихованців [9 с. 45].

Отже, процес інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в єдиному загальноосвітньому просторі – це незворотній процес на сучасному етапі розвитку суспільства і його гуманістичних цінностей; він може вважатися повноцінним, якщо забезпечує такі умови:

– зміни ставлення суспільства до таких дітей та до ідеї інклюзії як з боку держави, так і керівників освітніх закладів, педагогічних працівників, батьків, покращення матеріального забезпечення

системи освіти, здійснення необхідної фахової підготовки і перепідготовки педагогів;

- навчання кожної дитини відповідно до її особливих освітніх потреб і розвитку;

- можливість дитини відвідувати навчальний заклад, живучи в сім'ї, а батькам – виховувати власну дитину;

- розширення кола спілкування дитини та підвищення її соціальної адаптації [3].

Таким чином, процеси інтеграції дітей із особливими освітніми потребами в загальноосвітні навчальні заклади набудуть поширення й стануть успішними за умови врахування особистісних, фізичних, психологічних, інтелектуальних, соціальних характеристик особистості.

Ефективною умовою навчання дитини з вадами зору в інклюзивному класі має бути ретельне визначення освітньої мети, розроблення програми, індивідуального навчального плану, що забезпечує навчання такої дитини, і дає можливість залучити її до роботи на уроках у загальноосвітній школі.

Ще однією важливою умовою успішного впровадження інклюзивного навчання є бажання дитини-інваліда та її батьків навчатися у загальноосвітній школі, але не менш важливе усвідомлення родичів реальних можливостей своєї дитини.

Реалізація цих умов потребує зламу стереотипів та оволодіння новими формами роботи всіма учасниками педагогічного процесу.

Залучення дітей з особливостями психофізичного розвитку до діяльності в колективі здорових однолітків сприятиме розвитку у них самостійності, впевненості, сміливості, інших особистісних якостей.

Успіх в інклюзивному навчанні буде залежати і від сім'ї школяра, від того, наскільки родина буде готова до співпраці в корекційно-розвивальному навчанні дитини з фізичними вадами.

Важливою умовою успішної організації інклюзивного навчання буде продуманий, вміло організований соціально-психологічний супровід дитини і її сім'ї.

Складовою діяльності всіх інституцій у впровадженні інклюзивного навчання є проведення просвітницької роботи із громадськістю через ЗМІ, Інтернет-ресурси, громадські акції, проведення конференцій, семінарів тощо, адже формування суспільної думки відіграє визначальну роль в організації такої роботи з дітьми, які мають вади у здоров'ї.

Школи, у яких проходить експериментальне інклюзивне навчання, уже відчули труднощі у роботі з дітьми-інвалідами, а діти, в свою чергу, труднощі у пристосуванні до нових умов навчального процесу загальноосвітньої школи. Основним завданням всіх учасників інклюзивного навчання є зробити цей процес максимально прийнятним та комфортним у пристосуванні до новітнього середовища і діяльності.

Виходячи з окресленої проблеми особливо актуальним стає завдання розробки моделі інклюзивного навчання дітей з вадами зору в загальноосвітній школі. Така модель проходить апробацію в умовах експерименту.

При впровадженні інклюзивного навчання для дітей з порушеннями зору необхідно врахувати такий важливий аспект як час набуття особою вади зору, знати ступінь порушення зору дитини, щоб усвідомити її індивідуальні можливості та потреби:

- вроджена вада повної відсутності зору;
- вроджена вада часткової відсутності зору;
- набута вада зору у ранньому дитячому віці;
- набута вада зору у середньому чи старшому шкільному віці.

Знання цих особливостей допоможе різнопрофільним фахівцям правильно організувати навчальний і позанавчальний процес із такими дітьми.

Умови, які мають бути створені в масових школах, визначаються особливостями розвитку дітей з порушеннями зору і їхніми можливостями використовувати порушений зоровий аналізатор у процесі навчання. Сліпі і слабозорі діти дуже відрізняються між собою за станом зору, працездатністю, стомлюваністю і темпом засвоєння матеріалу. Значною мірою це обумовлено характером ураження зору, причиною дефекту й індивідуальними особливостями дітей [6].

Всебічний розвиток кожного учня неможливий без врахування його індивідуальних особливостей. Вимога врахування індивідуальних особливостей дітей з порушеннями зору дозволяє управляти процесом навчання. Здійсненню індивідуального підходу до таких учнів допомагає таблиця офтальмологічних рекомендацій.

В інклюзивному навчанні важливо також враховувати супутні дефекти – явище, яке присутнє в класах для дітей з порушеннями зору. У цієї категорії дітей часто зустрічаються такі супутні дефекти: сутулість, викривлення хребта, розлади координації рухів, нервово

посмикування рук, шиї, розкачування тулуба, порушення емоційно-вольової сфери, порушення фонематичного слуху тощо.

Відомості про супутні дефекти допоможуть вчителю спланувати індивідуальну роботу з кожним учнем, правильно дібрати методичні прийоми, щоб попередити вторинну затримку розвитку тощо.

Важливим у цій роботі буде використання форми диференційованого навчання – навчального процесу, для якого характерне врахування типологічних відмінностей школярів. В учнів з порушеннями зору це виявляється в успішності, типологічних індивідуальних особливостях, стану зору, який характеризується багатьма показниками, обумовленими порушеннями чи відсутністю зору, різними особливостями їх психічного розвитку. Диференційоване навчання повинно враховувати:

- вади зору;
- розумовий розвиток;
- вікові особливості психічного розвитку.

Тільки за таких умов може бути правильно здійснене диференційоване навчання. Воно не суперечить і фронтальним методам навчання, які базуються на знаннях загальних особливостей розвитку дітей з порушеннями зору.

Важливим у роботі з дітьми з вадами зору є корекційно-компенсаторна спрямованість діяльності педагогів, яка виявляється у розвитку мислення, в осмисленні дітьми свого життєвого досвіду, у виправленні недоліків уявлень, які уже сформувалися.

Корекція може здійснюватися за трьома напрямками: корекція психічного розвитку, корекція фізичного розвитку та корекція функцій зору. Корекція психічного розвитку передбачає систему педагогічних засобів, спрямованих на подолання чи послаблення недоліків сприймання, уявлення, запам'ятовування, пам'яті, мислення, мовлення тощо. Корекція фізичного розвитку передбачає систему педагогічних заходів, спрямованих на подолання чи послаблення порушень рухової сфери (координація рухів), розвиток просторового орієнтування тощо. Корекція функцій зору передбачає дорозвиток гостроти, зору, поля зору, окорухової, прослідковуючої функції, біокулярного зору, розрізнення кольорів тощо.

Педагог активізує розумову діяльність, розвиває їх пізнавальні інтереси, формує вміння та навички самостійної роботи.

Дітям з порушеннями зору важко сприймати об'ємні предмети орієнтуватися у просторі. При звуженні поля зору вони не можуть

сприймати об'єкти, які перебільшують визначені розміри, що не забезпечує цілісності сприймання предметів та явищ в їх співвідношені. Образотворча наочність в такому випадку дає можливість на площині уявити об'єкти в трьох вимірах у їх взаємозалежності і при цьому виконує корекційну роль. Важливим фактором є забезпечення загальноосвітніх закладів необхідною навчально-методичною літературою, засобами індивідуальної корекції та оснащення класів спецприладами, спеціальною корекційною апаратурою і комп'ютерною технікою, зокрема, з озвученою мовою для дітей з порушеннями зору та ін.).

Найскладніше буде працювати вчителю загальноосвітньої школи із дітьми, що мають вроджену і ранню постнатальну патологію органу зору, які довгий час перебували на домашньому утриманні, не володіють елементарними навичками спілкування, не вміють жити у колективі. Такі школярі зазнають тривалої сенсорної та психічної депривації, внаслідок чого рівень розвитку такої дитини часто не відповідає її календарному віку, а пізнавальна діяльність здійснюється на вузькій сенсорній базі, дуже бідному та спотвореному зоровому досвіді (або цілковитій його відсутності) і невмінні його накопичувати, оперувати ним.

Серйозні труднощі чекають дітей із вадами зору у налагодженні соціальних контактів, тому що суспільство здорових людей – дітей і дорослих – не готове до спілкування та суспільної праці з незрячими. Суттєві незнання зрячих про сліпих, їх можливості, прагнення є основною перешкодою включення інвалідів зору в активну навчальну і діяльність та їх соціально-психологічну реабілітацію. Тому завдання фахівців, які будуть працювати з дітьми з вадами зору, налагодити міжособистісні контакти між інвалідом з зору та його зрячим однолітком, створити сприятливий соціально-психологічний клімат, де успішно буде відбуватися розвиток особистості та формування активної життєвої позиції кожного члена колективу. Спільне навчання, спільна праця, спільне дозвілля сформують у школярів цінні практичні вміння і навички, корисні для обох сторін інклюзивного навчання, тому що колектив має потужні можливості у сфері впливу на людину.

Тільки в процесі колективного суспільного життя виробились і розвинулись усі характерні для людини вищі форми інтелектуальної діяльності. ...Побудова і формування вищих форм психічної діяльності здійснюється в процесі соціального розвитку дитини, в

процесі її стосунків і співробітництва з оточуючим соціальним середовищем...[4].

Оскільки вада зору є найважчою категорією інвалідності, то робота вчителя з такими дітьми в інклюзивному класі буде нелегкою. У такій ситуації необхідно організувати підготовку педагогічних кадрів, які мають вивчити медичну карту дитини, ознайомитись із висновками спеціалістів психолого-медико-педагогічної комісії і скласти індивідуальний план роботи. Поглиблюючи свої знання із корекційної педагогіки, педагогу важливо виробити власний методичний підхід у роботі з такою категорією дітей, застосовуючи навчальні технології, якими він володіє і оцінюючи їх результативність уже в інклюзивному класі.

У сучасному освітньому середовищі уже існує практика надання допомоги педагогічним працівникам для підвищення їх кваліфікації:

- діють лекційно-семінарські курси, майстер класи на базі навчального закладу, із запрошенням спеціалістів;
- виїзні місячні курси підвищення кваліфікації;
- виїзні семінари, з'їзди, майстер-класи, тренінги;
- стажування;
- ведеться науково-дослідна робота з окресленої проблеми.

Корегує цю роботу і робить значний внесок у надання кваліфікованої допомоги у підготовці педагогічних кадрів до корекційної роботи єдина в Україні кафедра тифлопедагогіки Інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова та Всеукраїнська громадська організація «Асоціація тифлопедагогів України» під керівництвом доктора психологічних наук, професора Синьової Є.П.

Викладачі кафедри проводять виїзні лекційні, семінарські заняття, що передбачають розвиток та вдосконалення професійних умінь та навичок педагогів, навчають творчо застосовувати в практичній діяльності інноваційні навчальні та виховні технології; проводять просвітницьку роботу, пропагуючи нові форми та методи роботи з дітьми з вадами зору; виступають організаторами, співорганізаторами конференцій, семінарів, круглих столів тощо. Асоціація також виступила ініціатором щодо розширення мережі підготовки кадрів: так в Інституті корекційної педагогіки та психології НПУ імені М.П.Драгоманова проводяться курси підвищення кваліфікації тифлопедагогів, створені групи заочного та стаціонарного навчання, спеціальні групи для бажаючих отримати

другу вищу освіту. Теоретичною допомогою в інформаційному плані стануть в нагоді наукові та методичні видання з проблем тифлопедагогіки, започатковані на кафедрі. Цю роботу необхідно продовжити на місцевих рівнях і, об'єднавши зусилля, можна досягти бажаних результатів.

Важливим на перспективу буде створення регіональних, обласних, районних центрів, які б під керівництвом кафедри тифлопедагогіки надавали практичну допомогу педагогічним працівникам, які її потребують.

Не менш важливим у впровадженні інклюзивного навчання буде аналіз готовності школяра до участі у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи: необхідно звернути увагу на його фізичні можливості, особливості мовлення, здатність до соціалізації, навчальні досягнення, розвиток пізнавальної активності у вивченні різних предметів школярем у початкових, середніх і старших класах тощо. Сліпоту перемагає слово, яким незряча людина володіє досконало і має сформоване відчуває слова більше, як зряча людина. Тому сліпа людина, як особистість, як соціальна одиниця знаходиться на висоті, бо володіє мовою, а значить і можливістю соціальної повноцінності. Таким чином, психологія сліпої людини направлена на подолання дефекту через його соціальну компенсацію, через прилучення до досвіду зрячих, через мову [5].

Аналіз пам'яті, мислення, уваги, інтелекту, міжособистісних стосунків у дитини-інваліда дасть можливість скласти програму та індивідуальний план навчального процесу, враховуючи специфічні чинники розвитку такого школяра. Така програма буде спрямована на розвиток особистості конкретного учня, саморегуляції, процесів пізнання, розвиток умінь і навичок в оволодінні різними видами діяльності, розвиток навичок соціальної взаємодії тощо.

Отже, завдання інклюзивної освіти полягає в організації навчально-виховного процесу, який би задовольняв освітні потреби всіх дітей; розробці системи надання спеціальних освітніх і фахових послуг для дітей з особливими освітніми потребами; створенні позитивного клімату в шкільному середовищі.

Таким чином, виходячи із описаного вище можемо зробити висновок, що впровадження інклюзивного навчання буде вважатися успішно здійсненим якщо:

– відбудеться зміни в дитячому колективі – у дітей масової школи, в класі, де навчається дитина-інвалід, стане більш розвинене почуття

відповідальності, терпимість до недоліків іншого, буде знижений рівень агресивності в дитячому середовищі. Батьки здорових дітей помітять корисність взаємодії з точки зору морально–етичного розвитку учнів і розширення їх соціально-психологічного досвіду і компетентності;

– зміни в системі освіти – для педагогів, які працюють в інклюзивних класах, стає необхідним переглянути методичний підхід в професійній діяльності: навчання учня-інваліда передбачає не щоденну допомогу школяреві в засвоєнні відповідного матеріалу, а допомогу в засвоєнні стратегії, яка дозволить йому виконувати завдання самостійно;

– зміни в структурі навчального матеріалу– чітка структурована подача матеріалу для дітей з особливими можливостями здоров'я є обов'язковою умовою навчання. Диференціація навчального матеріалу вимагає від вчителя володіння такими технічними прийомами як *адаптація* (така модифікація, яка не передбачає суттєвої зміни змісту і ступеня концептуальної складності предмета), *спрощення* (така модифікація, яка передбачає зміни змісту ступеня концептуальної складності предмета), *паралельні навчальні плани* (така модифікація, при якій викладається один и той же предмет, але концептуальна складність його суттєво змінюється);

– зміни, що стосуються дитини-інваліда – такі діти покажуть здатність до адекватної самооцінки, самоконтролю, самовизначення. Під самовизначенням в даному випадку розуміється «здатність школяра ставити мету і досягати її, на основі знань про себе і свої цінності»[11].

– соціокультурні зміни – відношення до дітей-інвалідів залежить від особистого досвіду громадян в соціальному контакті з ними: чим більше вони спілкуються з таким дітьми, тим більше терплячим стає їх відношення до них.

Вважаємо за необхідне зазначити, що фізичне і емоційне благополуччя, результативність перебування дитини з обмеженими можливостями в умовах масової школи залежить не тільки від злагодженої і продуманої діяльності педагогічного колективу, колегиї різних інституцій і прийняття її однолітками. Багато в чому її успішність визначається можливостями самої дитини і її сім'ї, її стремлінням до активних форм самореалізації і саморозвитку.

Вчителям загальноосвітніх шкіл і педагогам дошкільних навчальних закладів добре знайома ситуація стихійної інклюзії, а необхідність надавати освітні послуги всім, хто звертається із такою потребою (здебільшого, за місцем проживання), змушує вчителів, вихователів та адміністрацію загальноосвітніх шкіл і садочків включатися до процесу інклюзії самотійно. Представники спеціальних шкіл відзначають, що все частіше батьки переводять своїх дітей до загальноосвітніх шкіл, хоча є випадки, що відбувається навпаки – діти, які навчалися у спеціальних закладах, повертаються туди знову. Причин такого повернення багато: основною з них, мабуть, є характер стихійної інклюзії, для впровадження якої відсутні всі умови і до якої не готові всі учасники процесу.

Впровадження інклюзивного навчання, як однієї із форм інтеграції дітей із особливими потребами у суспільство здорових однолітків, можливе в Україні. Вивчаючи та аналізуючи досвід інших країн, нам необхідно обов'язково враховувати свої можливості, керуватися основами корекційної освіти, спираючись на дослідження вітчизняної дефектології, розробляти власні моделі, враховуючи економічні та фінансові можливості держави.

Учасники навчало-виховного процесу, які беруть участь у експерименті щодо впровадження інклюзивного навчання, відзначають відсутність методичного забезпечення процесу інклюзії, необізнаність учасників із особливостями роботи із дітьми з особливими потребами, відсутність матеріально-технічного забезпечення інклюзії в загальноосвітніх закладах, відсутність архітектурного пристосування тощо.

Аналізуючи досвід загальноосвітніх закладів, які беруть участь у експерименті впровадження інклюзивного навчання, можемо дійти висновку, що в Україні можна винайти можливості для здійснення цього процесу, якщо прийти до усвідомлення того, що впровадження інклюзії, як однієї з форм інтеграції дітей з особливими потребами, процес неминучий, оскільки число таких дітей, на жаль, збільшується.

Впровадження інклюзивного навчання – тривалий процес; він не визнає поспішності і не матиме швидкого результату. Головне завдання усіх інституцій, причетних до цього процесу, не створити видимість інклюзії, де діти з особливими потребами будуть перебувати в стінах загальноосвітнього закладу без ресурсного забезпечення, кваліфікованих фахівців, відповідних планів і програм тощо.

Необхідно налагодити тісну співпрацю педагогів загальноосвітніх закладів із працівниками спеціальних шкіл мають: це може бути проведення спільних педагогічних, методичних рад, семінарів, курсів, спільно проведених уроків, корекційних занять тощо. Відділам управлінь освіти необхідно проводити моніторинг якості процесу впровадження інклюзивного навчання і висвітлювати результати у засобах масової інформації. Це дасть можливість поінформувати суспільство, сформулювати громадську думку про результативність запропонованої ідеї.

Таким чином ефективність реалізації і впровадження ідей інклюзивного навчання в Україні в подальшому буде залежати від узгодженості представників різних суспільних груп у їх ставленні до проблем інклюзивної освіти, від їх бажання, розуміння і можливостей, врахування інтересів і специфіки цілей. Важливим є обґрунтування медичних, педагогічних, психологічних, соціальних таких умов впровадження інклюзивного навчання, якими їх бачать та оцінюють всі залучені до процесу сторони: чиновники, науковці, батьки, вчителі, громадські та батьківські організації, благодійники, українська громада.

Визнання досвіду інклюзивного навчання дітей-інвалідів для розвитку вітчизняної системи освіти не означає необхідності згортання системи диференційованої спеціальної освіти різних категорій дітей [7]. Ці дві системи повинні існувати одночасно, взаємодоповнюючи одна одну. Дитині з особливими освітніми потребами необхідно мати реальну можливість вибору типу освітнього закладу.

Досліджуючи окреслену проблему, необхідно зазначити, що інклюзія не є панацеєю вирішення усіх проблем навчання і виховання дітей з вадами у здоров'ї, але її впровадження в українському суспільстві створить альтернативу, відкриваючи можливість і право дітям і батькам обирати навчальний заклад і ще одну форму навчання.

Список використаної літератури:

1. Аргунова Т.П. Интеграция детей-инвалидов в социум посредством социально-педагогической реабилитации / Т.П. Аргунова // Наука и образование. – Якутск, 2009. – № 1. – С. 109-115.
2. Білозерська І. О. Реалізація компетентнісної парадигми у роботі з батьками дітей із порушеннями психофізичного розвитку //

- Особлива дитина: навчання та виховання. Дефектологія. – №4 – К. 2011.
3. Білозерська І. О. Деякі аспекти формування батьківської компетентності у родинах, що мають дітей з порушеннями розвитку // Психолого-педагогічний супровід навчання дітей з порушеннями розвитку. – К. – 2010.
 4. Валентик Н. Інклюзивна освіта: за і проти [Репортаж з Усеукраїнського «круглого столу» «Психолого-соціально-педагогічні аспекти інклюзивної освіти: за і проти»] / Н. Валентик //Директор школи. – 2010 – №14-15. С. – 45 – 58.
 5. Виготський Л.С. Колектив як головний чинник розвитку аномальної дитини. / Л.С. Виготський // Соб. соч. – М.: Педагогіка, 1982. –Т.5.
 6. Виготський Л.С. Слепа дитина. / Л.С. Виготський // Собр. соч. – М.: Педагогіка, 1983. –Т.5.
 7. Колупаєва А.А. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка. Путівник для педагогів: Навчально-методичний посібник. / А.А.Колупаєва, О.М. Таранченко – Київ, 2010. – 96 с
 8. Музиченко Я. Кому потрібні «особливі» школярики? Як впроваджується в Україні інклюзивна освіта? / Я. Музиченко// Україна молода. – 11 жовтня 2012.
 9. Основи інклюзивної освіти. Навчально-методичний посібник:/ за заг. ред.. Колупаєвої А.А. – К: «А. С. К.», 2012. – 308 с.
 10. Сабат Н. Соціально-педагогічний аспект інклюзивного навчання / Н. Сабат// Соціальний педагог. – 2008. – №3. – С.42 – 46.
 11. Саламанкская декларация. Рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, принятые Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество. Саламанка. Испания, 7-10 июня 1994 г. – К., 2000. – 21 с.

РОЗДІЛ 5. ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ ОСІБ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

Тулашвілі Ю.Й.

5.1. Принципи формування змісту навчання

З погляду застосування інформаційних комп'ютерних технологій як технології адаптації для людей з порушеннями зору в умовах їх інклюзивної освіти дефініція поняття «інформаційні технології» набуває нового специфічного змісту. Розкриємо це визначення з позиції впливу комп'ютерної техніки на сучасні умови життєдіяльності осіб із порушеннями зору. Тоді адаптивне спрямування інформаційних технологій в дослідженні ми пропонуємо визначати в такій інтерпретації: «сучасні інформаційні технології адаптації» (СІТА) – це сукупність методів використання комп'ютерно-комунікаційних засобів і програмного забезпечення для збору, організації, зберігання, обробки, передачі й представлення інформації з метою розширення доступності до інформаційних потоків та світових знань людям із фізичними порушеннями, які розкривають їм нові можливості в комунікації, управлінні соціальними, економічними та технічними процесами.

Теорія і практика визначення змісту навчання в дидактичній науці має широкий спектр напрямів від концепції емпіризму Герберта Спенсера [21] та прагматичної педагогіки Джона Дьюї [11] до розвивальної педагогіки Ю. К. Бабанського, В. В. Давидова, Л. В. Занкова, Д. Б. Ельконіна, В. С. Леднева, І. Я. Лернера, Г. К. Селєвко, технології активного навчання А. О. Вербицького, знаної як контекстне навчання, та продуктивної педагогіки співробітництва І. П. Підласого. Сучасні педагогічні технології ґрунтуються на діяльності суб'єкта навчання по засвоєнню знань, вмінь та накопиченню досвіду виконання практичних дій із вирішенням життєво важливих завдань, на набутті ним професійно значимих якостей [33, с. 55].

У зазначеному контексті І. Я. Лернер у праці «Людський фактор і функції змісту освіти» виділяє чотири взаємопов'язані компоненти змісту освіти [22]:

- систему знань, що розкриває сутність об'єктів, явищ, процесів;
- систему вмій та навичок, яка є основою конкретних способів діяльності;

- досвід творчої діяльності, який є обов'язковим засобом та умовою подальшого розвитку особистості;

- досвід емоційно-ціннісних відносин як соціальний, так і предметний, що є умовою для формування в особистості системи суспільних та загальнолюдських цінностей.

Привертають увагу дослідження В. С. Ледньова, який особливе місце в процесі формування змісту освіти приділяє видам діяльності та відповідному їм досвіду людства. При цьому, досвід предметної діяльності, який передається суб'єкту освіти в процесах загальної та спеціальної освіти, повинен перетинатись із теоретичною та практичною підготовкою, яка, в свою чергу, диференціюється за творчими ознаками діяльності [21].

Зміст контекстного навчання за А. О. Вербицьким повинен бути розподілений на три базові форми навчальної діяльності суб'єктів освіти: навчальну діяльність академічного типу, квазіпрофесійну та навчально-професійну діяльність [7, с. 62].

В основу продуктивної педагогіки співробітництва І. П. Підласий покладає такі складові змісту навчання [31, с. 236], що дозволять вирішити ключові проблеми як загальноосвітньої, так і професійної освіти:

- формування продуктивних знань і вмій, тобто, таких, що «знадобляться людині, а не осядуть мертвим багажем у її пам'яті», будуть не тільки міцними, але й дієвими;

- виховання дієвих способів мислення, використання набутих знань;

- задоволення потреб особистості у продуктивній діяльності.

Розглянуті вище підходи до формування змісту освіти склали основу для визначення основних принципів та підходів, що повинні бути реалізовані в процесі проектування змісту навчання педагогічної технології професійної комп'ютерної підготовки осіб із порушеннями зору.

Проводячи дослідження змісту освіти В. С. Ледньов та Ю. К. Бабанський визначають його, як «частину загальнолюдської культури, яка подається індивіду для засвоєння, і відібрана та структурована таким чином, щоб її засвоєння спрямовувало та

детермінувало розвиток особистості відповідно до цілей виховання» [21].

Висловлені міркування щодо дослідження змісту освіти доповнює Д. В. Чернілевський. Він розвиває підхід до визначення змісту освіти через загальні визначаючі принципи його побудови. Зокрема, зміст освіти подається ним, як «педагогічно адаптована система знань, вмінь і навичок, досвіду творчої діяльності, емоційно-ціннісного ставлення до світу, засвоєння якої забезпечує розвиток особистості» [30, с. 229].

Загальні принципи, сформульовані А. В. Хуторським, передбачають формування змісту освіти через [30, с. 231]:

- урахування соціальних умов і потреб суспільства;
- відповідності змісту освіти цілям обраної моделі навчальної підготовки;
- доступність й природовідповідність по відношенню до суб'єкта освіти;
- єдність змістової і процесуально-діяльнісної сторін навчальної підготовки;
- структурної єдності змісту навчання на різних рівнях підготовки.

Розглянуті вище підходи дозволили сформулювати основу для проведення дослідження щодо змісту освіти в умовах гуманістичного розвитку суспільних відносин на підґрунті парадигми людиноцентризму. Нами визначено, що сьогодні активно впроваджується в соціум суспільно-правова концепція соціальної адаптації членів суспільства, які мають порушення зору. Це відбувається внаслідок становлення в Україні інформаційного суспільства, що створює таким людям сприятливі умови для оволодіння у своїй життєдіяльності способами та методами загальноновизнаної поведінки в суспільстві в результаті оволодіння новітніми інформаційними технологіями.

За цих умов зміст професійної комп'ютерної підготовки осіб із порушеннями зору повинен відповідати інтегрованій соціально-дидактичній меті, яка полягає у досягненні відповідного рівня соціальної адаптації людей із дефектом зору через їх професійну підготовку. Одним із напрямів досягнення цієї мети є реалізація в професійній та вищій освіті запропонованої нами моделі організації навчального середовища підготовки осіб із порушеннями зору до використання комп'ютерної техніки у своїй професійній діяльності.

Принцип «доступність й природовідповідність» змісту професійної комп'ютерної підготовки має тісний зв'язок із психофізіологічними характеристиками суб'єктів навчального процесу, що є основною запорукою досягнення поставленої мети. Тифлопсихологами визначено, що в процесі формування та подання змісту у процесі навчання людей із порушеннями зору потрібно враховувати такі психофізіологічні особливості, як фрагментарності, вербалізм та понижений темп засвоєння навчального матеріалу [36, с. 202]. Тому, однією з умов ефективного розв'язання завдання щодо формування змісту навчання професійної комп'ютерної підготовки осіб із порушеннями зору є максимальне врахування їх природних особливостей.

Єдність змістової й процесуально-діяльнісної сторін професійної комп'ютерної підготовки осіб із порушеннями зору повинна забезпечуватись поєднанням таких елементів змісту навчальної підготовки, коли поряд із оволодінням фаховими знаннями, вміннями та навичками формується первинний досвід використання зороводепривованими суб'єктами освіти комп'ютерних технологій для виготовлення продукту професійної діяльності.

В цілому зміст фахової підготовки на дидактичному макрорівні в чинних традиційних системах наведений у навчальній документації, що регламентована на загальнодержавному рівні: освітньо-кваліфікаційних характеристиках, освітньо-професійних програмах, навчально-методичних виданнях тощо. В дослідженнях із питань моделювання змісту технологій навчання визначається, що реалізацію оперативного управління пізнавальною діяльністю суб'єктів освіти потрібно здійснювати як на дидактичному макрорівні, так і на дидактичному мікрорівні [20, с. 81].

Тому серед основних завдань, які потрібно вирішити на кожному з рівнів запропонованої нами структурно-організаційної моделі професійної комп'ютерної підготовки осіб із порушеннями зору, чільне місце займає завдання з адаптації змісту на дидактичному макрорівні та конкретизації й формування змісту навчання незрячих і слабозорих суб'єктів освіти роботі з використанням комп'ютерів на дидактичному мікрорівні. Це можливе лише на засадах врахування перебігу психічних процесів, механізмів сприймання інформації та виникнення у зороводепривованої людини уяви про об'єкт, предмет та явище відповідно до визначених нами системо-утворюючих концептів (соціально-філософського, психологічного та соціально-

дидактичного), зміст яких був розкритий у другому розділі монографії (п.п.2.3).

З огляду важливості для процесу формування навчального змісту професійної комп'ютерної підготовки осіб із порушеннями зору ми акцентуємо на особливій значущості принципу «доступність й природовідповідність».

В результаті аналізу домінантності принципу «доступність й природовідповідність» було визначено потребу в його доповненні ще одним ключовим, на наш погляд, принципом, сформульованим Ю. К. Бабанським, який в підході до процесу адаптації та конкретизації змісту навчання полягає в урахуванні вимоги «міцності, обґрунтованості та дієвості знань, вмій та навичок» [1, с. 38], які формуються в процесі професійної підготовки в суб'єктів з порушеннями зору.

Зазначена особливість обумовлює завдання виявити механізми, які безпосередньо впливають, в межах пропонованої нами концепції, на формування змісту навчання у контексті забезпечення ефективності функціонування навчального середовища професійної комп'ютерної підготовки осіб із порушеннями зору на всіх її структурно-організаційних рівнях.

Реалізація означених двох ключових принципів у поєднанні з традиційними полягає у проведенні спеціального аналізу складових елементів змісту навчання з метою забезпечення єдності їх змістового та процесуально-діяльнісного компонентів, що визначає критерій адаптації змісту навчання, який характеризується такими показниками:

1. Сприймання прийомів і способів діяльності через тактильні та слухові аналізатори, що дозволяє в повному обсязі визначити властивості об'єкта чи предмета, на який спрямовується дія або який піддається вивченню;

2. Утворення повної уяви про об'єкт чи предмет, на який направлена дія або який піддається вивченню шляхом багаторазового виконання перцептивних дій і, як наслідок, виникнення стійкої інформаційної основи діяльності у зороводепривованої людини;

3. Можливість зрозумілого подання понять, думок, теорій та розкриття властивостей об'єктів і предметів на вербальному та тактильному рівні сприймання.

Сукупність цих показників, у свою чергу, визначає рівень типових інформаційно-комунікативних дій із застосуванням СІТА, які можуть

бути виконані суб'єктами навчання із порушеннями зору відповідно до наявних у них психофізичних показників (незряча або слабозора особа).

Зазначене вище дозволяє стверджувати, що основною особливістю процесу формування навчального змісту професійної комп'ютерної підготовки осіб із порушеннями зору є забезпечення ефективності процесу реалізації традиційних та специфічних принципів через адаптацію загальнодержавних вимог на дидактичному макрорівні та конкретизації змісту навчання на дидактичному мікрорівні до можливостей фахової підготовки зороводепривованих суб'єктів освіти за певною спеціальністю.

Відповідно до цього, навчальний зміст дидактичного макрорівня та дидактичного мікрорівня професійної комп'ютерної підготовки осіб із порушеннями зору буде визначатись застосуванням операцій адаптації та конкретизації у такій послідовності, етапи якої подані на структурній схемі (рис. 5.1) у вигляді перегорнутої піраміди, що відображає перебіг процесу формування змісту навчання згідно структурно-організаційних рівнів підготовки суб'єктів освіти, що є інвалідами по зору.

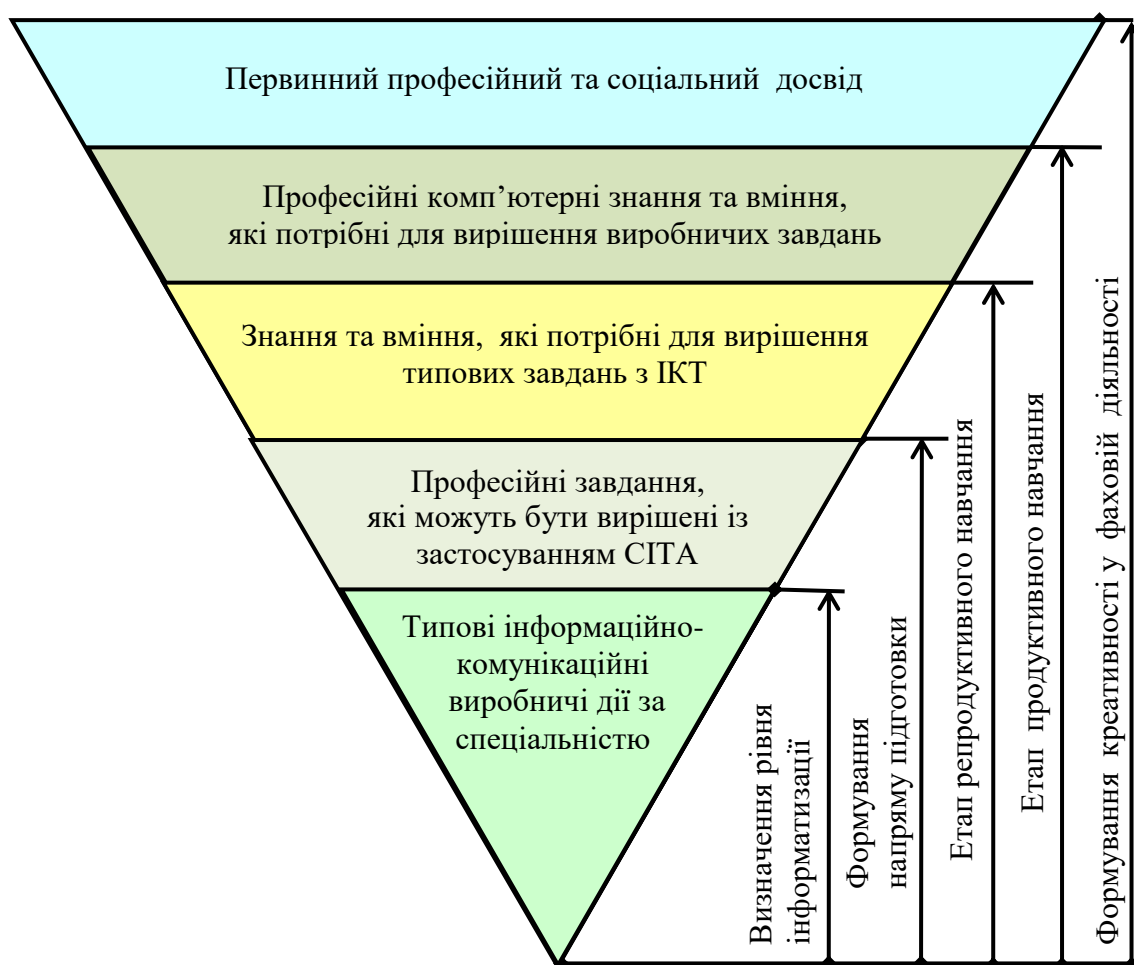


Рис 5.1. Етапи адаптації та конкретизації змісту навчання за обраною професією або спеціальністю підготовки

Початковим етапом процесу формування змісту навчання є визначення рівня інформатизації виробничих дій за професією або спеціальністю, за якою буде здійснюватись професійна підготовка осіб із порушеннями зору. До уваги приймається рівень початкової загально-інформаційної підготовки, який сформований у зороводепривованої людини на етапі соціальної реабілітації в спеціальних загальноосвітніх закладах освіти, а також можливості оволодіння типовими фаховими діями, що виконуються на початку навчальної підготовки у професійно-технічному або вищому навчальному закладі, відповідно до сформованої на цьому етапі інформаційно-комунікативної компетентності до застосування СІТА.

Другий етап пов'язаний із аналізом специфіки фахової діяльності за обраною зороводепривованою особистістю спеціальністю, визначенням обмежень і можливостей щодо розв'язання нею професійних завдань. Визначається коло професійних завдань, виконанням яких буде займатись фахівець, що має порушення зору, в межах даної спеціальності, де з успіхом можна використовувати СІТА як засіб компенсації зорового дефекту.

Цей етап формування змісту підготовки є соціально значущим і визначальним для реалізації інтегрованої соціально-дидактичної мети відповідно до напряму професійної комп'ютерної підготовки осіб із порушеннями зору за тією чи іншою спеціальністю. На ньому особливу увагу слід приділяти поданню інформації, зміст якої буде формувати стійку мотивацію до оволодіння спеціальністю, що забезпечує професійну підготовку та відповідну соціалізацію незрячої й слабозорої людини через активну її участь у соціально-трудових відносинах суспільства.

Окреслене коло професійних завдань за обраним напрямом фахової підготовки дозволяє визначити перелік знань і вмінь, відображених у загальнодержавних освітніх документах, що будуть піддаватись адаптації в процесі уточнення змісту професійної комп'ютерної підготовки осіб із порушеннями зору за певною спеціальністю.

Наступні етапи пов'язуються з формуванням змісту індивідуальної траєкторії навчання зороводепривованого суб'єкта освіти, коли розробляються, оформляються та затверджуються індивідуальні навчальні плани. Деталізація змісту навчання забезпечується через адаптацію та конкретизацію робочих навчальних програм з блоку дисциплін, що підготовлюють майбутнього фахівця до застосування ІКТ. На цьому етапі формується зміст для загально-інформаційного та

базового структурно-організаційних рівнів професійної комп'ютерної підготовки для застосування репродуктивних методів навчання.

Етап продуктивного навчання пов'язаний з оволодінням особою із порушеннями зору професійними комп'ютерними знаннями та вміннями, результатом прояву яких є дії суб'єкта освіти щодо отримання продукту фахової діяльності, яка пов'язана із вирішенням нетипових професійних завдань. На даному етапі формується зміст рівня спеціальної фахової комп'ютерної підготовки.

Етап формування змісту навчання розвитку креативності у фаховій діяльності зороводепривованого суб'єкта освіти пов'язується з рівнем спеціальної фахової комп'ютерної підготовки та рівнем інноваційно-наукової комп'ютерної підготовки, коли зміст навчання сформований таким чином, що засвоєння його потребує оволодіння навичками критичного мислення, розвитку та прояву інтелектуальних здібностей фахівця з порушеннями зору.

Таким чином, у процесі формування змісту професійної комп'ютерної підготовки осіб із порушеннями зору за певною спеціальністю забезпечується структурована адаптація всіх навчальних дисциплін та конкретизація їх змісту відповідно до інваріантної та варіативної частин навчального плану підготовки. Це означає, що на цьому етапі досягнення інтегрованої соціально-дидактичної мети професійної комп'ютерної підготовки осіб із порушеннями зору забезпечується через відбір навчального матеріалу згідно запропонованого підходу, результат якого пов'язується і з адаптацією професійних компетентностей до реальних можливостей фахівця із дефектом зору.

5.2. Дидактичні підходи до формування змісту навчання професійної комп'ютерної підготовки осіб із порушеннями зору

У процесі проведення дослідження ми дотримувались позицій, що педагогічний процес, як категорія дидактики, включає всю систему навчальних і виховних заходів, застосованих у тому чи іншому навчальному закладі та організованих відповідно до вимог педагогіки [29, с. 13].

В цілому педагогічний процес розглядається в контексті розвивальної педагогіки як специфічна форма передачі й засвоєння

соціально-історичного досвіду діяльності людства. У цьому випадку, сутність педагогічного процесу розкривається як бінарна діяльність викладача і того, хто навчається, коли функція викладача полягає у допомозі суб'єкту навчання подолати труднощі в засвоєнні навчального матеріалу [29, с. 262].

Педагогічний процес, як система, піддається декомпозиції на такі основні складові підсистеми: процес викладання та процес учіння (рис. 5.2).

Процес викладання визначається як цілеспрямований вид діяльності, що здійснюється педагогом як організатором навчального процесу, при його активній керівній позиції.

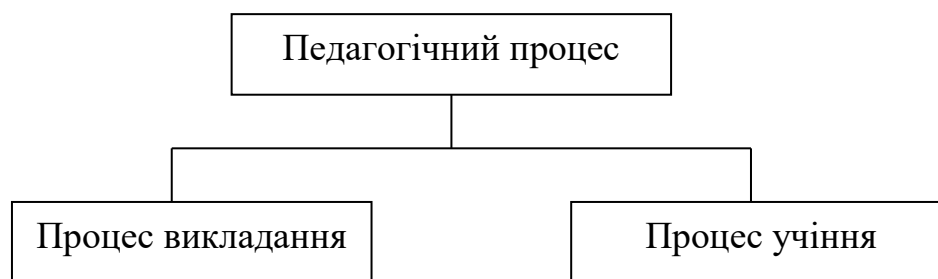


Рис. 5.2. Структурна декомпозиція педагогічного процесу

Під процесом учіння розуміється цілеспрямована діяльність суб'єкта навчання по засвоєнню знань, вмінь, навичок, соціального та професійного первинного досвіду з метою наступного використання їх у майбутній діяльності. Учіння, як категорія дидактики, розкриває діяльність того, хто навчається, під організаційним керівництвом викладача, коли викладач займає пасивно-керуючу позицію [29, с. 14].

Визначення змісту педагогічного процесу, що розробляється для навчального середовища професійної комп'ютерної підготовки осіб із порушеннями зору, розпочинається з постановки дидактичного завдання. Воно передбачає побудову навчального змісту з врахуванням мети навчальної підготовки, що відповідає сучасним підходам до фахової освіти, визначення заданих рівнів підготовки суб'єктів навчальної діяльності як майбутніх фахівців, встановлення обмежень, які накладаються відповідно до умови дотримання принципу природовідповідності, що розкривають специфіку професійної комп'ютерної підготовки осіб із порушеннями зору.

Доцільно зауважити, що сучасний підхід до формування змісту навчальної діяльності відображає загальновизнаний напрям у фаховій

освіті на впровадження компетентнісного підходу. Розробка змісту освіти пов'язується з утворенням нової системи діагностичних засобів, що характеризуються переходом від оцінювання знань до оцінювання рівня компетентності фахівця в цілому.

Комплекс нормативних документів для розробки складових системи галузевих стандартів вищої освіти (у подальшому Комплекс), прийнятий на державному рівні у 2008 р., подає дефініцію поняття «компетентність» як таку, що «включає не тільки когнітивну й операційно-технологічну складові, але й мотиваційну, етичну, соціальну, поведінкову сторони (результати освіти, знання, вміння, систему ціннісних орієнтацій)». У рекомендаціях щодо застосування компетентнісного підходу виділяється особлива роль компетентностей у формуванні змісту освіти та акцентується увага на створенні у закладах освіти навчального середовища на засадах компетентнісного підходу. Підкреслюється узагальнений, інтегральний характер поняття «компетентність» стосовно понять «знання», «вміння», «навички» [17].

Нами визначено, що компетентність майбутнього фахівця розуміється як перелік професійних завдань із прикладної галузі, в якій, він здатний діяти спираючись на знання, вміння, навички та набутий досвід. Сучасні дослідження компетентнісного підходу розкривають потребу в оволодінні суб'єктами освіти переліком ключових компетентностей, які спрямовують розвиток особистості, забезпечуючи формування в майбутнього фахівця як базових компетентностей, так і професійної компетентності [24, с. 120].

Серед ключових компетентностей Комплексом виділяється комп'ютерна компетентність, яка віднесена до спеціалізовано-професійних. Так, спеціалізовано-професійна компетентність за шифром КСП-11 подана в такому трактуванні: «професійно профільовані знання й вміння в галузі теоретичних основ інформатики й практичного використання комп'ютерних технологій». Спеціалізовано-професійна компетентність за шифром КСП-12 визначена як «здатність володіти навичками роботи з комп'ютером на рівні користувача, використовувати інформаційні технології для рішення експериментальних і практичних завдань у галузі професійної діяльності» [17].

Навчальний зміст професійної комп'ютерної підготовки осіб із порушеннями зору, відповідно до компетентнісного підходу буде формуватись згідно переліку комп'ютерних компетентностей

майбутнього фахівця у тій галузі діяльності, до якої він готується, і які визначаються в державних нормативних документах за спеціальністю підготовки.

Перелік професійних компетентностей, що здобувається на кожному організаційному рівні професійної комп'ютерної підготовки, пропонується в процесі визначення підходу до формування змісту навчання інтерпретувати через математичне поняття множини. Множина визначається, як «будь-який набір відмінних один від одного об'єктів нашої інтуїції чи інтелекту, що розглядається як єдине ціле» [26, с. 35].

За результатом такого підходу в системі змісту професійної комп'ютерної підготовки осіб з порушеннями зору нами виділені: множина A , що складається з усіх професійних галузевих компетентностей; множина професійних компетентностей фахівця щодо застосування комп'ютерних технологій – B ; множина C , що відповідає набору професійних компетентностей щодо застосування комп'ютерної техніки, які є доступними для оволодіння зороводепривованими особами із застосуванням допоміжних засобів СІТА.

Для системи професійної комп'ютерної підготовки осіб із порушеннями зору у якості найменших елементів, що складають структуру кожної з професійної компетентності множини C , розглядаємо елементарні дії із комп'ютерною технікою, що можуть виконувати особи з порушеннями зору. Такі елементарні дії отримали назву навчального об'єкту. Під навчальним об'єктом (НО) нами приймається обсяг навчальної інформації, що має самостійну логічну структуру й зміст та дає змогу оперувати цією інформацією в процесі діяльності мислення [25].

Проілюструємо взаємозв'язок між означеними множинами діаграмою Венна в просторі універсіуму навчального середовища U (рис. 5. 3).

Тоді з діаграми співвідношення взаємозв'язку між множинами професійних компетентностей, зміст яких можна розкрити через НО (позначимо x), цілком очевидно впливає така рівність:

$$C \subset B \subset A \Leftrightarrow \forall x(x \in C \rightarrow \forall x(x \in B \rightarrow x \in A)). \quad (5.1)$$

Це означає, що будь-який НО x доступний для оволодіння зороводепривованою особою через допоміжні засоби СІТА і, що входить до професійної компетентності, яка є елементом множини C ,

є елементом множини В професійних компетентностей, що, в свою чергу, визначає його включення до множини професійних галузевих компетентностей А.

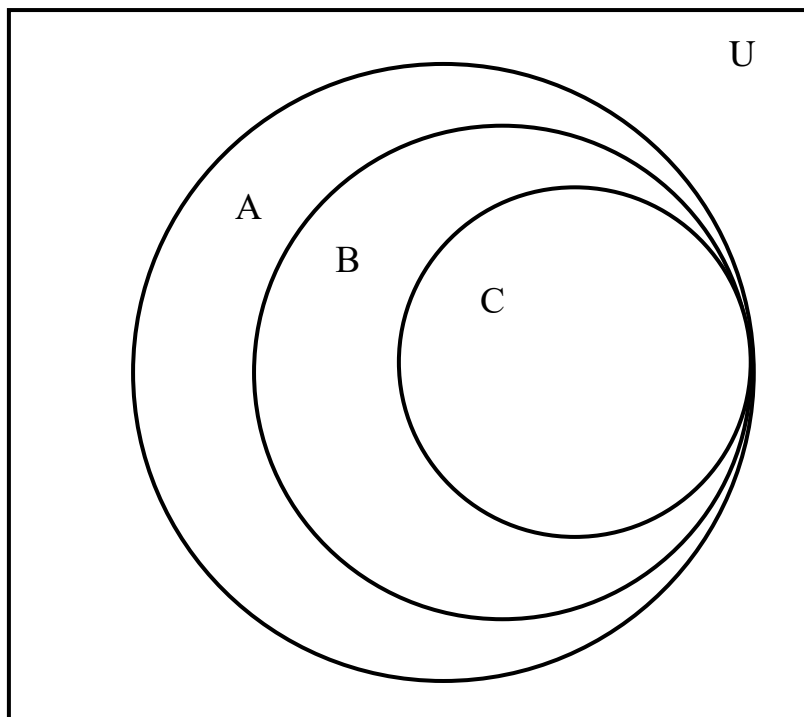


Рис. 5.3. Діаграма Венна взаємозв'язку між множинами компетентностей системи професійної комп'ютерної підготовки

У процесі визначення змісту професійної комп'ютерної підготовки осіб із порушеннями зору для підсистеми процесу викладання, що характеризується переліком компетентностей дидактичного макрорівня і регламентується державними нормативними документами за спеціальністю фахової підготовки, нами виділяються три етапи його адаптації до вимог навчання зороводепривованих суб'єктів освіти.

Перший напрям пов'язаний із окресленням кола навчальних дисциплін, що не потребують значних змін у процесі здійснення навчальної підготовки осіб із порушеннями зору.

На другому передбачається ширше використання засобів інформатизації, застосування яких стає нормою в прикладних галузях професійної діяльності. На цьому етапі забезпечується широка інтеграція загальноосвітніх і тифлопедагогічних спеціальних принципів навчання, що, в свою чергу, зумовлює перегляд предметного змісту навчальних дисциплін на всіх організаційних рівнях підготовки суб'єкта освіти з порушеннями зору.

Третій етап спрямований на переосмислення та уточнення мети і завдань навчальної підготовки під кутом гуманізації та інформатизації навчального процесу. У процесі переосмислення й переструктурування нагромаджених людством знань слід виходити з основного завдання, пов'язаного з формуванням у суспільній свідомості нового уявлення про місце кожної людини в умовах інформатизації, про можливість гармонійної співпраці з тими його членами, які мають особливі потреби.

Зазначимо, для досягнення позитивних результатів використання комп'ютерних технологій при навчанні осіб із порушеннями зору недостатньо лише просто запровадити інформатизацію навчального процесу в спеціалізованому навчальному закладі, або обладнати засобами СІТА навчальний процес у професійно-технічному та вищому навчальному закладі. Необхідною умовою навчання зорозводепривованих осіб є розробка нових предметних програм, які передбачали б використання комп'ютерних технологій протягом усього процесу навчання людей з дефектом зору. У відповідності до цього, в програмах мають бути визначені умови здійснення навчального процесу, а також засоби викладання та характер педагогічної допомоги інвалідам по зору.

Для визначення основних засад формування змісту навчання професійної комп'ютерної підготовки осіб із порушеннями зору пропонується застосувати полісистемний принцип моделювання, який визначає структуру змісту дидактичного мікрорівня – поліізоморфну.

Кожний процес, на думку розробника принципу полісистемного моделювання змісту технологій навчання М. І. Лазарева [20, с. 62], перед тим, як стати дійсністю має спочатку розглядатись у вигляді системи зв'язків процесу навчання та змісту. Запропонований ним підхід попарного розгляду категорій можливостей та дійсності між системою навчального процесу та системою змісту навчання покладений нами в основу моделей формування змісту навчання на дидактичному мікрорівні професійної комп'ютерної підготовки осіб із порушеннями зору .

За результатами застосування цього принципу для структурної декомпозиції системи навчання та системи змісту професійної комп'ютерної підготовки осіб із порушеннями зору отримуємо структурну декомпозицію, зображену на рисунку 5.4.

Згідно даного підходу у процесі проведення декомпозиції, відповідно провідну роль відіграє навчальний процес, тому спочатку визначаються елементи системи педагогічного процесу, а вже потім – відповідні їм елементи системи змісту [20, с. 63].

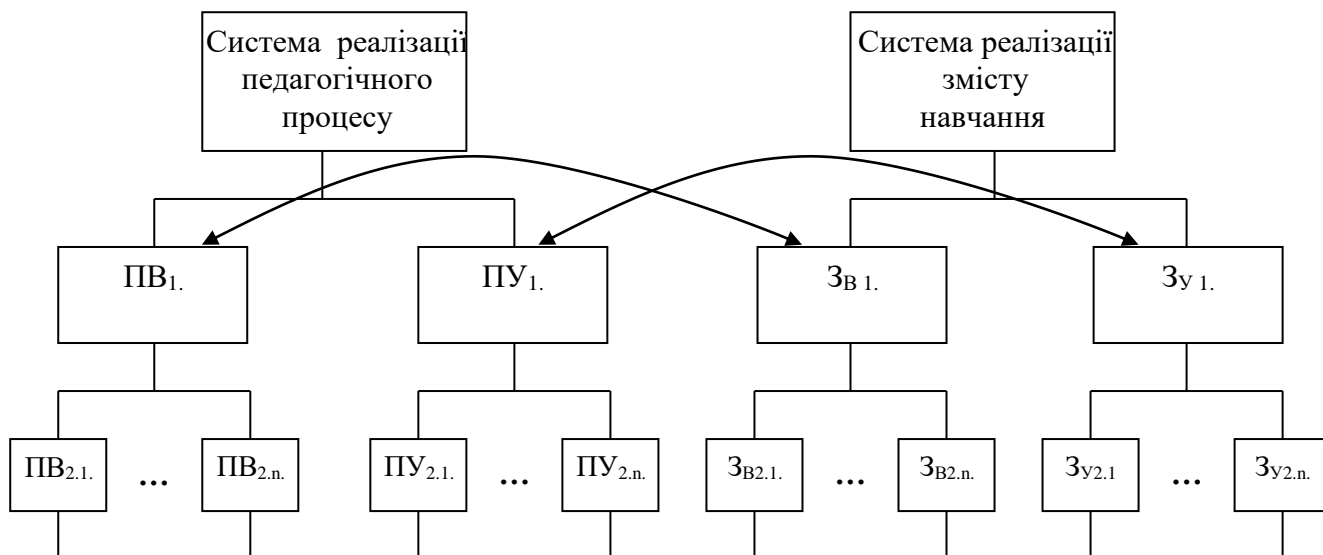


Рис. 5.4. Структурна декомпозиція системи педагогічного процесу та системи змісту навчання осіб із порушеннями зору

Відповідно до попарного розгляду за принципом полісистемного моделювання систему педагогічного процесу та систему змісту навчання професійної комп'ютерної підготовки на першому рівні проведеної декомпозиції можна виділити дві основні категорії підсистем: підсистему процесу викладання (ПВ) та систему процесу учіння (ПУ).

На етапі підсистеми процесу викладання традиційний навчальний процес базується переважно на пояснювально-ілюстративних методах навчання, коли застосовується відповідний зміст навчання $Зв$, який у більшості випадків пов'язаний із широким використанням засобів наочності. Внаслідок нездатності як слабозорих, так і незрячих суб'єктів освіти безпосередньо сприймати наочну ілюстрацію в процесі проведення заняття значний обсяг змісту навчання повинна подаватись для самостійного опрацювання із застосуванням допоміжних засобів СІТА. Такий підхід передбачає збільшення частки процесу учіння в системі професійної комп'ютерної підготовки, що призводить до перегляду та адаптації змісту навчання і, відповідно, до перерозподілу в бік збільшення змісту $Зу$, що відповідає процесу учіння.

В процесі учіння чільне місце посідають індивідуальні аудиторні, самостійні роботи коли той, хто навчається, розв'язує задачі, виконує вправи та різноманітні завдання, розроблені викладачем. Процес учіння відбувається, у більшості випадків, за репродуктивними методами, які передбачають подання зразків розв'язаних прикладів та виконуваних завдань [23, с. 252]. Процес учіння відіграє особливу важливу роль для осіб із порушеннями зору, коли поряд з оволодінням знань, вмінь та навичок відбувається утворення компенсаторних пристосувань до сприймання та відтворення навчальної інформації, яка опрацьовується допоміжними засобами СІТА. Така взаємодія сприяє формуванню взаємного комунікативного зв'язку всередині навчального середовища, що, в свою чергу, підсилює механізми соціалізації зороводепривованих суб'єктів освіти.

Відповідно до психологічних аспектів підготовки осіб із порушеннями зору до використання в своїй діяльності комп'ютерних технологій зороводепривований суб'єкт освіти внаслідок наявного дефекту здійснює перцептивні дії, використовуючи тактильні та слухові способи сприймання інформації про властивості навчального об'єкта. Згідно з цим у системі змісту професійної комп'ютерної підготовки не можуть бути застосовані навчальні дії, де заміна зорового сприймання не можлива допоміжними засобами СІТА.

Виходячи з системних характеристик полісистемного змісту [20, с. 83] на дидактичному мікрорівні, в ході педагогічного процесу професійної комп'ютерної підготовки осіб із порушеннями зору ставиться питання одночасної реалізації двох дидактичних завдань: досягнути дидактичну мету за певним рівнем підготовки відповідно до заданої прикладної галузі та забезпечити розвиток компенсаторних пристосувань як обов'язкового чинника успішності навчання зороводепривованої особистості та оволодіння нею переліком визначених компетентностей.

Особливістю навчальної діяльності осіб із порушеннями зору, визначеною нами на попередніх етапах дослідження, є запровадження такої організації процесу підготовки, коли інтенсивність застосування практичних методів значно переважає інші методи навчання. Тому в процесі визначення змісту професійної комп'ютерної підготовки осіб із порушеннями зору нами акцентується увага на специфіці побудови змісту процесу учіння (рис. 5.5).

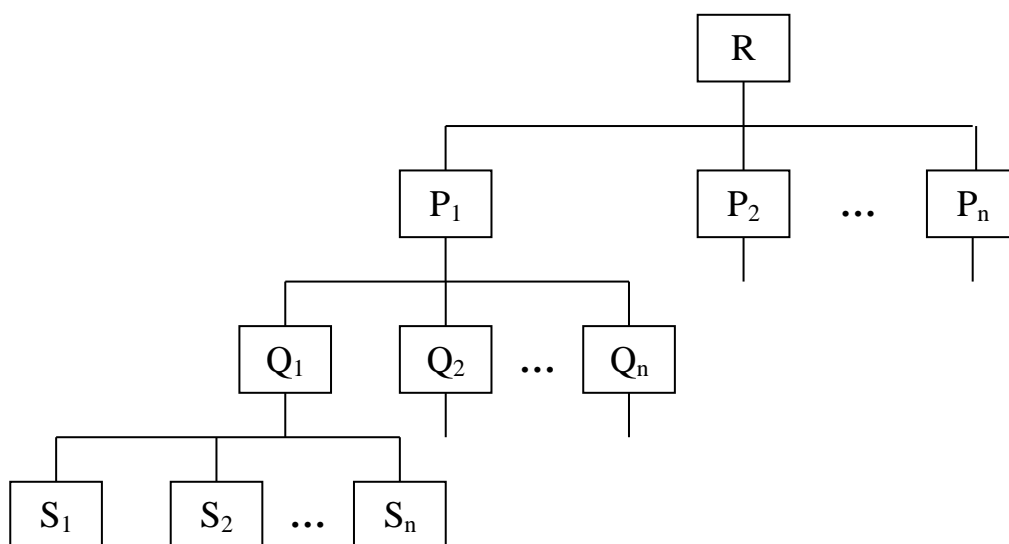


Рис. 5.5. Структурна декомпозиція системи змісту дидактичного мікрорівня професійної комп'ютерної підготовки

Навчальну діяльність R на дидактичному мікрорівні ми пропонуємо визначати як процес засвоєння зороводепривованим суб'єктом освіти сукупності елементів навчального змісту P_i , що відбиває вимоги професійних компетентностей щодо застосування комп'ютерних технологій. Кожен елемент змісту P_i вміщує навчальні завдання Q_j , що складаються із сполучень характеристичних ознак S_l психічного образу об'єкта праці, і які розкривають умови, засоби та прийоми роботи особи з порушеннями зору людини із комп'ютерною технікою через знання і вміння які потрібно засвоїти. Визначення характеристичних ознак S_l , що утворюють найнижчий ієрархічний рівень структури процесу навчальної діяльності, потребує проведення аналізу елементарних сенсорно-перцептивних та психомоторних дій, які доступні зороводепривованій людині у процесі застосування комп'ютерної техніки, якими вона може оволодіти із застосуванням мнемічних механізмів пам'яті (групування за ознаками, визначення зв'язків, встановлення структури).

Результативність педагогічного процесу на дидактичному мікрорівні можна виразити через функціональну модель R навчальної діяльності зорудепривованого суб'єкта, яка розкриває вплив параметрів змісту навчання на формування психічного образу об'єкта.

$$R = f(P, Q, S), \quad (5.2)$$

де $P (P_1, P_2, \dots, P_n)$ – множина елементів навчального змісту, що розкриває вимоги професійних компетентностей щодо застосування комп'ютерних технологій;

$Q (Q_1, Q_2, \dots, Q_m)$ – множина варіацій структур навчальних завдань;

$S (S_1, S_2, \dots, S_k)$ – множина характеристичних ознак психічного

образу об'єкта праці з яких формується НО.

У процесі відбору НО, які будуть складати завдання для навчання застосуванню комп'ютерних технологій осіб із порушеннями зору, необхідно дотримуватись певних правил-висловлювань, сутність яких розкривається так:

1. Всі незрячі і слабоворі студенти з успіхом виконують деякий перелік навчальних завдань (що не потребують візуального сприймання, з опорою на тактильні та слухові аналізатори).

2. Незрячі й слабоворі студенти не виконують навчальні завдання, які містять інформацію в графічному форматі (що унеможлиблює її сприймання в процесі функціонування комп'ютерної системи).

3. Всі навчальні завдання для незрячих і слабоворих студентів не повинні містити інформацію у графічному форматі.

Розкриємо сутність правил-висловлювань формування змісту процесу учіння застосуванню комп'ютерних технологій особами з порушеннями зору формулами алгебри логіки [2, с. 36]. Означені висловлювання дозволяють скласти дерево пошуку [28, с. 507] для вибору НО, які будуть використані в складанні завдань для процесу учіння.

У процесі побудови дерева пошуку було використано апарат логіки предикатів [34, с. 608]. Зв'язок між вузлами дерева визначається законами логіки висловлювань і описується з використанням загальнозначимих формул, розв'язком яких є бінарні значення. Формули складаються з предикатів та вільних змінних.

Дерево пошуку складу навчального завдання Q з множини елементів НО, які братимуть участь у процесі формування комп'ютерної компетентності S_i і визначаються за поданими вище правилами-висловлюваннями, зображено на рисунку 5.6.

Перше правило-висловлювання – «для всіх студентів із порушеннями зору існує деякий перелік навчальних завдань, які вони можуть виконати» розкривається такою формулою логіки предикатів:

$$\forall x(N(x) \wedge \exists y(Q(y) \rightarrow R(x, y))), \quad (5.3)$$

де $N(x)$ - де предикат « x – студент з порушеннями зору»;

$Q(y)$ - де предикат « y – навчальне завдання»;

$R(x, y)$ - двомісний предикат дії «студент із порушеннями зору виконує навчальне завдання».

Друге правило-висловлювання – «всі студенти з порушеннями зору навчальні завдання, що вміщують графічну інформацію, не виконують» – розкривається такою формулою логіки предикатів:

$$\forall N(x) \rightarrow \forall y(G(y) \rightarrow \bar{R}(\alpha, y)), \quad (5.4)$$

де $G(y)$ - предикат « y – навчальне завдання, що містять графічні елементи». Такі завдання роблять неможливим сприймання незрячим студентом усієї навчальної інформації, тому що інформація в графічному форматі не озвучуються допоміжними засобами СІТА.

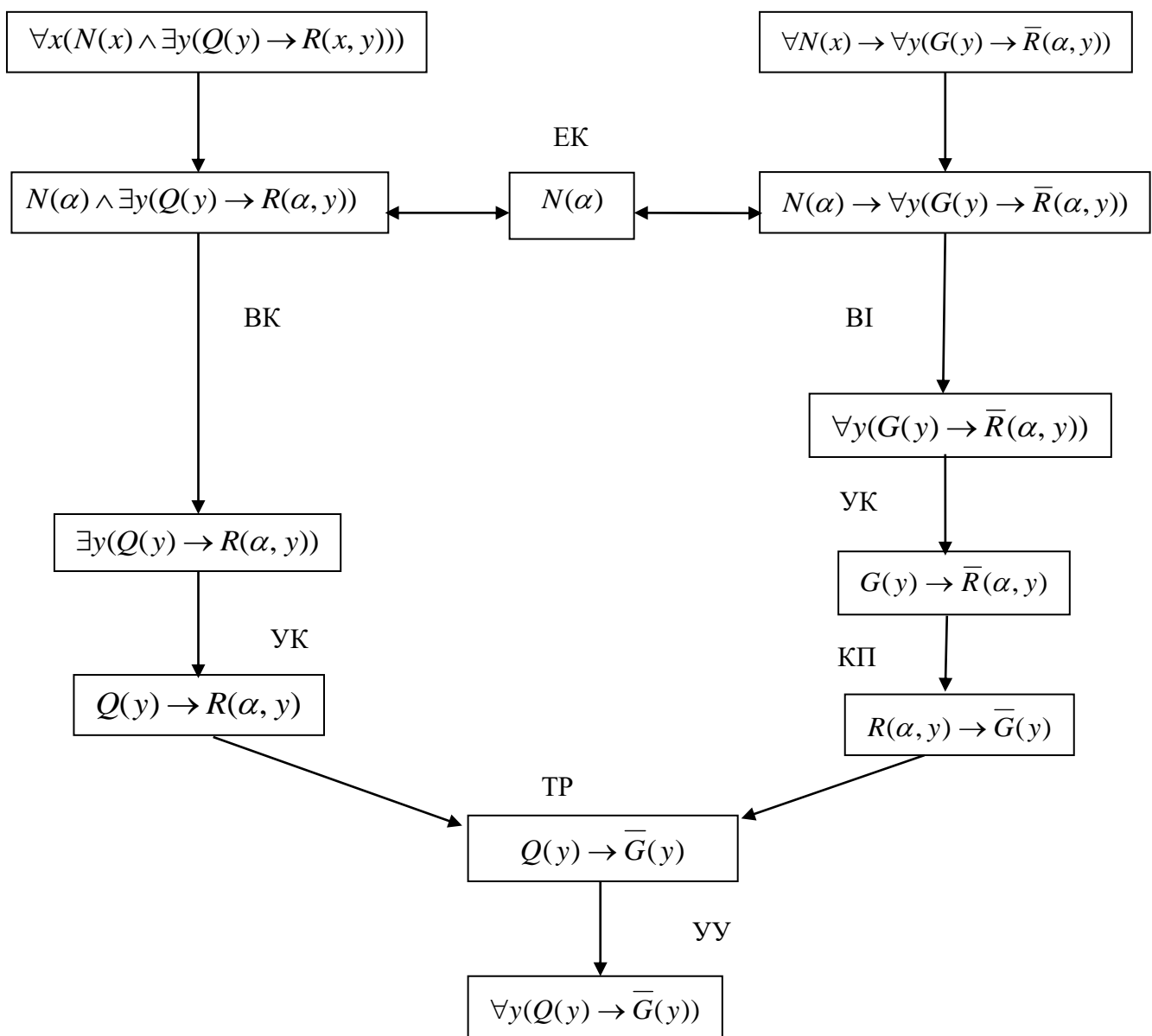


Рис. 5. 6. Дерево пошуку складу навчального завдання у змісті професійної комп'ютерної підготовки осіб із порушеннями зору

У процесі просування по гілках дерева пошуку були виконані перетворення із застосуванням правил та законів доказу за логікою предикатів: правила екзистенційної конкретизації (ЕК), правило вилучення кон'юнкції (ВК), правило вилучення імплікації (ВІ), правила універсальної конкретизації (УК), закону контрапозиції (КП), закону транзитивності (ТР) та правила універсального узагальнення (УУ) [34, с. 618].

Дії з пошуку складу навчального завдання, що можуть виконувати суб'єкти освіти з порушеннями зору, завершуються результативною формулою:

$$\forall y(Q(y) \rightarrow \overline{G}(y)) \quad (5.5)$$

яка розкриває таке висловлювання: «всі відібрані навчальні завдання для незрячих і слабозорих студентів не містять інформацію в графічному форматі».

За результатами вибору НО за такою логікою формується структура завдання Q для навчання осіб із дефектом зору. В процесі складання навчальних завдань необхідно враховувати особливість організації дидактичного процесу осіб із порушеннями зору, яка полягає в багаторазовому повторенні практичних дій із використанням однакових НО. Формування змісту навчального завдання в цьому випадку здійснюється із застосуванням розробленого нами методу багаторазового повторення навчальних об'єктів (БПНО), який полягає у доборі в процесі складання змісту практичних завдань неодноразово вживаної добірки навчального матеріалу.

У процесі визначення множини НО $S = \{S_1, S_2, \dots, S_n\}$, як набору різноманітних об'єктів інтелектуальної навчальної діяльності, нами розглядається така множина з НО, що формує певний обсяг знань, вмінь та навичок, які відповідають компетентності, якою повинна оволодіти особа з порушеннями зору, вивчаючи тематичний розділ певного змістового модуля. Тоді, множина НО, що утворює зміст навчальної діяльності шляхом виконання практичних навчальних завдань для засвоєння характеристичних знак об'єкта праці, може бути розкрита таким чином:

$$R = \{s | s \in C, Q(s)\}. \quad (5.6)$$

Будь-яке навчальне завдання Q_i складається з набору елементів у вигляді їх сполучень S_i . Сполучення НО набуває вигляду кортежу.

Відповідно до визначення кортежу його компоненти можуть повторюватись [26, с. 73].

Основною умовою формування змісту практичної роботи є те, що кількість навчальних одиниць не повинна перебільшувати розмірності кортежу. Для формування структури сполучень НО у кожному навчальному завданні застосовуємо поліномну твірну функцію [2, с. 211; 6, с. 103]

$$\sum_{k=1}^n \binom{n}{k} x^k = (1+x)^n. \quad (5.7)$$

За результатами обчислень біноміальні коефіцієнти будуть давати можливі структури сполучень. Розкриємо принципи цього підходу на прикладі визначення можливих структур навчальних завдань, що формуються з трьох НО S_1, S_2, S_3 при умові їх сполучення до чисельності $n=5$, коли визначені такі характеристичні ознаки: S_1 зустрічається не більше одного разу, S_2 - не більше двох, а S_3 – один або два рази.

Тоді твірна функція набуває такого виду:

$$(1 + S_1 x)(1 + S_2 x + S_2^2 x^2)(S_3 x + S_3^2 x^2).$$

За результатами обчислень отримуємо:

$$S_3 x + (S_1 S_3 + S_2 S_3 + S_3 S_3) x^2 + (S_1 S_2 S_3 + S_2 S_2 S_3 + S_1 S_3 S_3 + S_2 S_3 S_3) x^3 + \\ + (S_1 S_2 S_3 S_3 + S_2 S_2 S_3 S_3 + S_1 S_2 S_2 S_3) x^4 + (S_1 S_2 S_2 S_3 S_3) x^5.$$

З розв'язку маємо такі можливі значення сполучень НО, що можуть бути утворені в процесі складання навчальних завдань з а визначеною умовою:

$$n=1: [S_3];$$

$$n=2: [S_1 S_3], [S_2 S_3], [S_3 S_3];$$

$$n=3: [S_1 S_2 S_3], [S_2 S_2 S_3], [S_1 S_3 S_3], [S_2 S_3 S_3];$$

$$n=4: [S_1 S_2 S_3 S_3], [S_2 S_2 S_3 S_3], [S_1 S_2 S_2 S_3];$$

$$n=5: [S_1 S_2 S_2 S_3 S_3].$$

Однією з переваг запропонованого нами методу визначення змісту навчальних завдань для здійснення процесу учіння в ході практичної навчальної діяльності особами з порушеннями зору є простота у його застосуванні. Такий підхід дозволяє автоматизувати процес формування змісту із застосуванням прикладних математичних програмних засобів. Викладач відповідної кваліфікації, визначивши основні НО, що забезпечують досягнення мети щодо засвоєння прийомів роботи з комп'ютерними технологіями, здійснює

їх нумерацію та визначає характеристичні ознаки НО в системі взаємозв'язку між діями, які вивчаються.

На підставі запропонованих підходів до визначення змісту навчання професійної комп'ютерної підготовки осіб із порушеннями зору можна зробити висновок про те, що чинні традиційні системи змісту, які подані в нормативній навчальній документації, достатньо легко можна адаптувати, використовуючи принцип природовідповідності до процесу навчання суб'єктів освіти із дефектом зору

Вважаємо, що запропонований формалізований підхід до формування змісту навчання, як поліізоморфної системи, є більш ефективним, оскільки не потребує додаткового складного математичного апарату, що дозволяє реалізувати прості алгоритми структурування змісту навчальної діяльності осіб із порушеннями зору. Це створює можливість для впровадження в технологію навчання принципів індивідуального та диференційованого підходів, покладених в основу спеціального педагогічного управління навчально-розвивальним процесом професійної комп'ютерної підготовки осіб із порушеннями зору.

Особливості добору змісту навчання для здійснення професійної комп'ютерної підготовки осіб із порушеннями зору полягає в тому, що навчальний матеріал потрібно сформулювати таким чином, щоб ефективно забезпечити його сприймання за умови, коли у суб'єкта освіти зоровий аналізатор є пошкодженим або повністю виключається його застосування у процесах чуттєвого пізнання. В цьому випадку значна частка навчального матеріалу сприймається зороводепривованою особою через аналізатори слуху та дотику. Як наслідок, процес навчання в закладах освіти, де навчаються особи з порушеннями зору, забезпечується переважно словесними методами подання навчальної інформації.

Застосування словесних методів навчання, а саме словесно-інформаційного, в процесі організації навчальної діяльності осіб із порушеннями зору, в умовах, коли їх навчання здійснюється інклюзивно, потребує проведення семантичного аналізу з подальшим корегуванням дидактичного матеріалу.

Сучасні підходи до структурування навчального матеріалу розвиваються під впливом нових засобів подання інформації. Перехід на комп'ютерні засоби навчання поклав початок науковим напрямам, що розвивають різноманітні підходи до подання знань у стислому,

компактному, зручному для сприймання вигляді. Логічне структурування, продукційні моделі та семантичні мережі знаходять все ширше застосування у процесах спрощення і оптимізації передачі навчальної інформації, що створює відповідні умови для напрацювання нових методів формалізації дидактичного тексту. Одним із таких напрямів формалізації навчального матеріалу є понятійно-тезисний підхід, що використовує апарат семантичних мереж [43, с. 48]. Застосування цього підходу дає можливість скласти навчальні завдання в системах комп'ютерного тестування для оцінювання рівня сформованості фахових знань та вмінь [8, с. 409].

У процесі розробки теоретичних засад професійної комп'ютерної підготовки осіб із порушеннями зору нами запропоновано зміст навчальної діяльності зороводепривованого суб'єкта освіти на мікрорівні дидактичного процесу виражати через функціональну модель (формула 5.2). Відповідно до цього, формалізацію навчального змісту професійної комп'ютерної підготовки пропонуємо здійснювати із застосуванням таких операторів формування змісту:

- на етапах теоретичного навчання за словесно-інформаційними методами

$$P \in \{S|Q(S)\} = \{Q|Q(p) \cap S|S(p)\}; \quad (5.8)$$

а саме, поняття про об'єкт праці P (зміст професійної компетентності) належить вислову-тезі, Q в якому розкривається характеристична ознака S цього об'єкту, тобто множина висловлювань-тез в яких йдеться мова про об'єкт праці є одночасно і множиною характеристичних ознак об'єкта праці;

- на етапах практичної підготовки в процесі застосування репродуктивного навчання

$$Q \in S(p) = \{S|S(Q) \cap Q(p) \neq 0\}; \quad (5.9)$$

а саме, характеристична ознака S розкривається у практичній вправі Q , виконання якої формує образ об'єкту праці P , тобто множина характеристичних ознак об'єкту праці, що розкриваються в практичній вправі, одночасно розкривають сам об'єкт праці.

Результатом здійснення навчальної діяльності осіб із порушеннями зору на цих етапах є набуття ними нових знань, умінь та навичок, що забезпечить успішний перехід на вищі рівні професійної комп'ютерної підготовки, навчання на яких здійснюється

із застосуванням продуктивних, практично-дослідницьких та імітаційних методів.

Досвід спеціальної педагогіки доводить [52, с. 400], що теоретичне навчання із застосуванням словесно-інформаційних методів характеризується наданням переваги такій формі його організації, як бесіда. Значення бесіди неможливо недооцінювати. У процесі проведення бесід суб'єкти освіти з особливими потребами розкривають зміст об'єкта, що вивчався. На підставі їх розповіді викладач має можливість проводити контроль за рівнем засвоєння матеріалу та здійснювати корекцію у змісті навчання. Тому, нами передбачається, поряд із застосуванням традиційних форм словесно-інформаційних методів широко використовувати цю форму навчання, як дієвий засіб діагностування успішності навчального процесу зороводепривованих суб'єктів освіти.

Процес виконання практичних вправ суб'єктами освіти із порушеннями зору за репродуктивним методом навчання нами розглядається не тільки як процес навчання, а й як засіб формування компенсаторних пристосувань із застосуванням СІТА. Тому, процеси навчання та учіння особистості з порушеннями зору, сутність яких була розкрита вище, можна визначати як результат інтеграції всіх психічних процесів (сенсорно-перцептивного, інтелектуального та психомоторного), які реалізуються поєднанням таких освітніх процесів: сприймання матеріалу, що вивчається; розвиток мислення; закріплення в навчальній діяльності професійно значимих компетентностей, що базуються на використанні комп'ютерних технологій.

Проілюструємо процес формалізації навчального матеріалу для кожного з означених нами видів навчання.

На етапі загально-інформаційного рівня комп'ютерної професійної підготовки особа з порушеннями зору здійснює перше знайомство з технічними засобами комп'ютерних технологій у процесі оволодіння теоретичним матеріалом змістового модуля «Архітектура та характеристика основних пристроїв ПК». Так, поняття «конфігурація (будова) ПК» на теоретичному занятті за традиційною формою подання дидактичного матеріалу може бути викладена таким фрагментом навчального змісту [18, с. 33]: «Персональний комп'ютер є універсальною технічною системою. Його конфігурацію (склад устаткування) можна гнучко змінювати в міру необхідності. Існує поняття базової конфігурації, яку вважають

типовою. Поняття базової конфігурації може мінятися. В даний час в базовій конфігурації розглядають наступні пристрої: системний блок, монітор, клавіатуру, мишу.

Системний блок персонального комп'ютера служить для компактного розташування в металевому корпусі центральних та деяких зовнішніх пристроїв комп'ютера».

Результати проведення семантичного аналізу вище поданого поняття про об'єкт вивчення Р (конфігурація ПК), який був виконаний у координатах Вислів-теза – Характеристична ознака, подано у таблиці 5. 1.

Таблиця 5.1.

Семантичний аналіз фрагменту навчального змісту

№	Вислів-теза Q	Характеристична ознака S
1	2	3
1	Персональний комп'ютер є універсальною технічною системою	Є універсальною технічною системою
2	Існує поняття базової конфігурації ПК, яку вважають типовою	Типова конфігурація (склад устаткування)
3	В даний час в базовій конфігурації розглядають наступні пристрої: системний блок, монітор, клавіатуру, мишу	Базова конфігурація ПК
4	Системний блок персонального комп'ютера служить для компактного розташування в металевому корпусі центральних та деяких зовнішніх пристроїв комп'ютера	Для компактного розташування

За результатами проведення семантичного аналізу цього фрагменту змісту можна зробити такі висновки:

1. Сполучення Q1-S1 за смыслом носить загальний характер, характеристичні ознаки S2 та S3 є тотожними, а тому не відіграють значної ролі в процесі утворення уяви незрячої людини.

2. Вислів-теза Q4 вміщує нові понятійні об'єкти (центральні та зовнішні пристрої) для розкриття у подальшому, утворюючи семантичний зв'язок із наступними фрагментами навчального змісту.

3. Поряд з характеристичними ознаками, які є достатніми для суб'єкта навчання «в нормі», для повного сприймання навчального матеріалу особою з порушеннями зору слід додати характеристичну ознаку S5. Вона матиме такий зміст: «прямокутний вертикальний або горизонтальний металопластмасовий корпус системного блоку». Ця характеристична ознака для незрячого користувача буде становити опорну базову ознаку, за якою він зможе розпізнавати системний блок на дотик. Тому вона повинна бути розміщена на початку викладу.

Врахувавши висновки, семантична структура змісту фрагменту навчального матеріалу може бути опрацьована та подана таким чином:

$$S3;Q3;S5 \rightarrow Q4;S4.$$

Розгорнемо зміст фрагменту навчального матеріалу: «За базовою конфігурацією (склад устаткування) ПК складається з системного блоку, що має прямокутний вертикальний або горизонтальний металопластмасовий корпус, з монітору, на який виводиться зображення і з клавіатури, за допомогою якої в комп'ютер вводяться команди та різна інформація. Всі центральні та деякі зовнішні пристрої комп'ютера для компактного розташування знаходяться у середині системного блоку».

Після порівняння вихідного фрагменту навчального матеріалу з новою формалізованою версією бачимо значне спрощення його змісту без втрати смислового навантаження.

Готуючись до подання теоретичного матеріалу викладач, який буде здійснювати навчання осіб із порушеннями зору, повинен дотримуватись основної умови – структурувати зміст фрагментів навчального матеріалу таким чином, щоб утворити суцільний логічний зв'язок усіх фрагментів змісту змістового модуля, коли наступна доза навчальної інформації буде доповнювати та розширювати попередню.

Розкриємо такий підхід на прикладі подання матеріалу змістового модуля «Основні принципи роботи в операційній системі», застосувавши для ілюстрації семантичну мережу (рис. 5.7).

Поняття операційної системи (ОС) є дуже важливим для розуміння незрячою людиною того яким чином функціонує

комп'ютер. Розуміння того, що ОС та встановлені прикладні програми керуються через подання команд, є ключовим в опануванні поняттям «робота в ОС». Внаслідок того, що незрячий користувач здійснює управління комп'ютером тільки шляхом подання команд із клавіатури, він повинен повністю оволодіти основними принципами роботи з операційною системою. Ключовим поняттям у семантичній мережі для всіх чинних ОС із графічним інтерфейсом користувача є поняття «вікно». Вікна забезпечують доступ користувача до системних ресурсів ОС та до прикладних програм, наприклад, таких як текстові редактори.

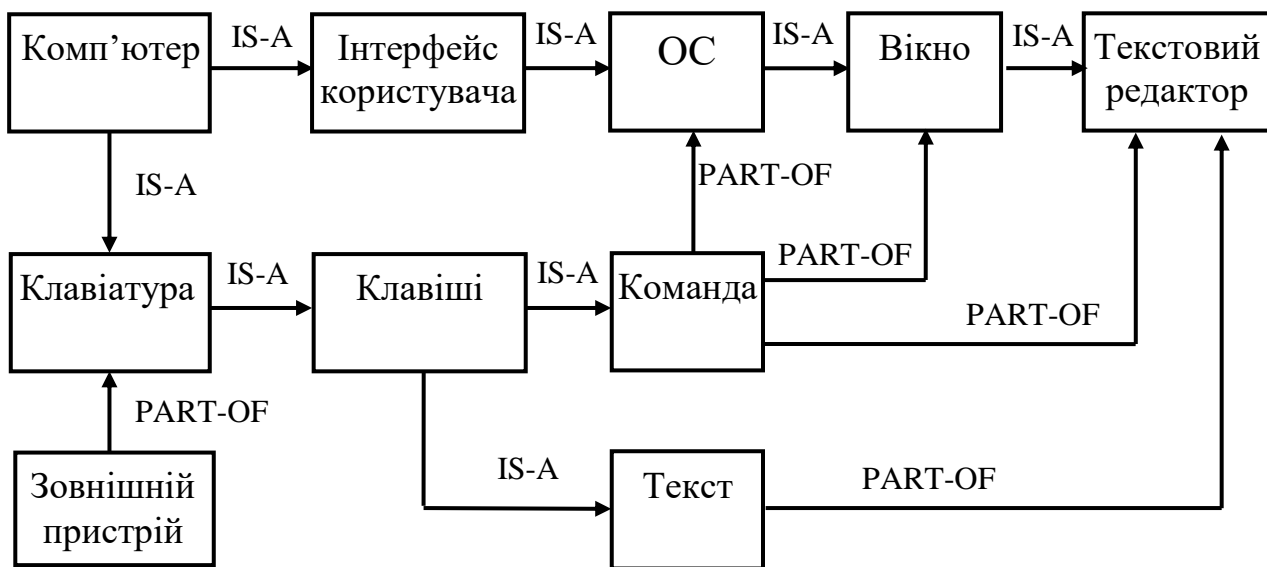


Рис. 5.7. Семантична мережа «Основні принципи роботи в операційній системі»

IS-A- відношення включення або збігу;

PART-OF - відношення «ціле – частина».

Використовуючи відношення семантичної мережі, ми маємо можливість формулювати набір висловлювань-тез, послідовність яких повністю розкриває зміст навчального матеріалу. Наприклад:

«Комп'ютер керується ОС через інтерфейс користувача».

«Інтерфейс користувача в ОС складається з вікон».

«У вікнах після запуску розміщуються прикладні програми, наприклад, текстовий редактор».

«До складу комп'ютера входить клавіатура».

«Клавіатура – це зовнішній пристрій, що має клавiші».

«За допомогою клавiш клавіатури подаються команди до операційної системи, керуються вікна системи та прикладні програми, такі, як текстовий редактор».

«Клавіші клавіатури призначені також для введення тексту, що заноситься до текстового редактору».

Застосувавши запропоновані нами методики формалізації навчального змісту теоретичної підготовки, матеріал, що подається словесно-інформаційними методами, стає більш доступним для суб'єктів освіти з порушеннями зору як у процесі проведення аудиторних занять, так і під час самостійної роботи з теоретичним матеріалом з комп'ютерних технологій.

Процес підготовки змісту практичних завдань на етапах з репродуктивним навчанням повинен враховувати особливості професійної комп'ютерної підготовки із застосуванням СІТА як засобу розвитку компенсаторних пристосувань. Компенсаторні пристосування виникають під впливом виконання навчальних завдань, що розкривають сутність об'єкта професійної діяльності Р через комбінації структури завдань, яка утворюється певним переліком НО, місцеположення яких визначається характеристичною ознакою S.

Оператор формування змісту (формула 5.7) практичної підготовки дозволяє визначити НО з множини характеристичних ознак об'єкта професійної діяльності, які у подальшому подаються як елементи практичних вправ. Запропонований нами метод БПНО дозволяє математично, із застосуванням твірної функції, виконати процес компонування змісту практичних завдань. Застосування багатократно вживаної добірки навчального матеріалу [45, с. 131] дозволяє контролювати процес оволодіння елементами образу об'єкта фахової діяльності.

Процедура компонування та аналізу елементарних дій у процесі добірки БПНО повинна здійснюватися з дотриманням таких припущень:

1. Кількість НО для практичного завдання в процесі формування психічного образу об'єкту професійної діяльності повинна бути чітко визначена і не перебільшувати за доцільну для сприймання.

2. Перелік НО визначається кваліфікованим викладачем або іншим експертом.

3. Кожен НО має бути охарактеризований через Q та S по відношенню до Р.

4. Кваліфікований викладач визначає вхідні умови для складання твірної функції.

5. Обчислюємо твірну функцію з метою отримання коефіцієнтів поліному, що утворюються сполученням НО, піддаємо сполучення аналізу з метою наповнення конкретним змістом.

6. Формування змісту навчальних завдань із застосуванням принципу поетапного формування розумових дій шляхом підбору матеріалу таким чином, що кожне наступне завдання містить елементи новизни.

Проілюструємо процедуру добору та складання практичних завдань для оволодіння матеріалом змістового модуля «Технологія обробки текстових документів у редакторі Word» за темою «Основи створення форматovanого тексту».

Процес добору змісту практичної роботи розпочинається з визначення її мети відповідно до планування практичних занять у робочій програмі. Так, для означеного змістового модуля формуємо мету практичної роботи: «Навчитись використовувати текстовий редактор Word для створення файлів, що вміщують текст із форматуванням».

Відповідно до окресленої мети визначимо певну кількість НО, що в подальшому будуть задіяні для структурування навчальних завдань, які формуються за принципом БПНО. Структурування навчального змісту кожного завдання БПНО полягає у визначенні послідовності НО для засвоєння у вигляді ланцюгів БПНО, які формуються за різними комбінаціями, що не повторюються, і своєю послідовністю виконання підчас практичної підготовки осіб із порушеннями зору забезпечують досягнення поставленої дидактичної мети практичної роботи.

Так, у процесі добору змісту першого практичного заняття ми виділили п'ять НО. Для кожного НО визначається його характеристична ознака, що задає частоту можливої появи у ланцюгу БПНО. Позначаємо НО літерами латинської абетки для зручності у подальших обчисленнях:

- a - запуск програми текстового редактору на виконання - зустрічається не більше одного разу;
- b - створити новий файл - зустрічається не більше одного разу;
- c - встановлення розміру шрифту - не більше двох разів (наприклад, розмір – 12 pt та розмір – 14 pt);
- d - встановлення типу шрифту - один або два рази;
- f - збереження файла - зустрічається не більше одного разу.

З метою автоматизації обчислення здійснюємо в широко доступній системі комп'ютерної математики Mathcad 8 Professional (можна застосувати іншу систему, яка є в наявності).

Складаємо поліномну твірну функцію (форм. 5.7) з врахуванням характеристичних ознак НО. Отриманий вираз піддаємо операції алгебраїчного спрощення:

$$(a \cdot x) \cdot (b \cdot x) \cdot (1 + c \cdot x + c^2 \cdot x^2) \cdot (d \cdot x + d^2 \cdot x^2) \cdot (f \cdot x) \text{ collect, } x \rightarrow$$

$$\rightarrow a \cdot b \cdot c^2 \cdot d^2 \cdot f \cdot x^7 + (a \cdot b \cdot c \cdot d^2 + a \cdot b \cdot c^2 \cdot d) \cdot f \cdot x^6 + (a \cdot b \cdot d^2 + a \cdot b \cdot c \cdot d) \cdot f \cdot x^5 + a \cdot b \cdot d \cdot f \cdot x^4$$

Застосовуємо отриманий результат для структурування змісту практичних завдань. Операцію набирання тексту позначимо через t і введемо у завдання.

Зміст практичних завдань структурований за принципом БПНО, буде складатися з таких комбінацій НО (табл. 5.2).

Таблиця 5.2.

Структура змісту практичних завдань

Практичне завдання БПНО №	Порядковий номер БПНО								
	a	b	c	d	t	c	d	t	f
1	1	1	0	1	1	0	0	0	1
2	1	1	0	1	1	0	1	0	1
3	1	1	1	0	1	0	1	1	1
4	1	1	1	1	1	0	1	1	1
5	1	1	1	0	1	1	1	1	1
6	1	1	1	1	1	1	1	1	1

У таблиці: 0 – це відсутність НО в змісті практичного завдання;
1 – це наявність НО в змісті практичного завдання.

Складаємо з БПНО практичне завдання №1:

«Практичне завдання №1.

Створити файл із текстом «Природа - вічне джерело натхнення», що набраний шрифтом *Arial*.

Послідовність виконання:

НО а - запуск програми текстового редактору на виконання.

Для запуску:

Комбінація клавіш *Ctrl Esc* відкриває головне меню кнопки Windows *Пуск*.

За допомогою клавіш *стрілочка вниз* знаходимо підменю *Все програми* і натискаємо клавішу *Enter* або клавішею *стрілочка вправо* переходимо на список встановлених програмних додатків.

За допомогою *клавіш-стрілок* знаходимо *Microsoft Office* і натискаємо клавішу *Enter* або клавішею *стрілочка вправо* переходимо на список програм пакету *Microsoft Office*.

Переміщайтесь за допомогою *клавіш-стрілок* поки не знайдете *Microsoft Office Word 2007*. Після чого для його запуску натисніть клавішу *Enter*.

Відбувається запуск текстового редактора *Microsoft Office Word 2007*.

НО b - створити новий файл.

Створюємо новий документ - натискаємо клавіші *Ctrl N*.

НО d - встановлення типу шрифту.

Встановлюємо тип шрифту. Натискаємо комбінацію клавіш *Ctrl Shift F*. Вводимо *Ar*. Натискаємо клавішу *Enter*.

Набираємо текст.

У слові «Природа» перша літера повинна бути великою. Натискаємо клавішу *Shift* та вводимо *П*. Решта літер малі, тому відпускаємо клавішу *Shift* і здійснюємо набір тексту повністю. «Природа - вічне джерело натхнення».

НО f - збереження файлу.

Зберігаємо файл документу на диску командою *Сохранить* - натискаємо клавіші *Ctrl S*.

У відкритому вікні *Сохранить как...*, про що нам сповістить голосовий синтезатор, натискаємо клавішу *Табуляція* і уважно слухаємо повідомлення голосового синтезатора. Після оголошення команди *Имя файла* вводимо назву *Вправа1*. Натискаємо клавішу *Табуляція*. Після оголошення команди *Тип файла* клавішею *стрілочка вниз* знаходимо розширення файлу *Документ RTF*. Файл буде збережено з розширенням *rtf*. Клавішею *Табуляція* переходимо на *Окей* та натискаємо клавішу *Enter*.

Вправу закінчено».

Важливим моментом у процесі виконання кожного наступного практичного завдання є систематичне повторення вивченого на попередніх заняттях матеріала. Тому, на кожному етапі процесу формування змісту практичних завдань нами здійснювалось визначення добірки багатократно повторюваних навчальних одиниць. У процесі комп'ютерної підготовки застосування методу БПНО забезпечує потрібну безперервність навчання, яка характеризується рівномірністю і поступовістю оновлення змісту, періодичністю повторення і закріплення навчального матеріалу. Досвід проведення занять із незрячими студентами показує, що за одне практичне заняття необхідно подавати не більше п'яти нових прийомів дії. Лише тоді досягається необхідний рівень засвоєння навчального матеріалу.

Таким чином, розроблені методики формування навчального змісту враховують особливість засвоєння навчального матеріалу незрячими і слабоворими суб'єктами освіти, що дозволяє забезпечити потрібну ефективність формування ЗУН та набуття первинного досвіду в процесі їх професійної комп'ютерної підготовки.

5.3. Методи навчання осіб із порушеннями зору

Становлення особистості з порушеннями зору за професіями та спеціальностями, що передбачають використання комп'ютерної техніки, пов'язано з вивченням ними комп'ютерно-орієнтованих дисциплін, характерних для кожного напрямку підготовки. Насамперед, це навчальні предмети, що тісно пов'язані з галуззю інформатики та з комп'ютерними науками. Оволодіння базовими знаннями з інформатики та сучасних комп'ютерних технологій забезпечує суб'єктам освіти із дефектом зору можливість формування компенсаторних пристосувань на основі СІТА. Навчання за комп'ютерно-орієнтованими дисциплінами, характерними для кожного напрямку підготовки, має на меті практичне набуття незрячими і слабоворими суб'єктами освіти знань, вмінь та первинного досвіду застосування ІКТ у майбутній професійній діяльності.

У відповідності з цим, побудова технології навчання осіб із порушеннями зору повинна базуватись на таких складових педагогічної технології: соціально-інформаційної, предметно-професійної, особистісно-розвивальної.

Соціально-інформаційна складова пов'язана з реалізацією вимог суспільства, в яких сформульоване соціальне замовлення – підготувати людину з порушеннями зору до такого рівня, який забезпечив би їй можливість свідомої активної участі в суспільній діяльності через залучення до соціально-трудових відносин (соціальна адаптація і професійна підготовка) на основі використання зороводепривованим фахівцем комп'ютерної техніки, обладнаною засобами СІТА.

Предметно-професійна складова, її обґрунтування та дослідження пов'язано з організацією тієї частини технології підготовки особистості із порушеннями зору, в якій відбувається формування професійно значимих якостей через набуті фахові знання, вміння та навички.

Особистісно-розвивальна складова характеризує педагогічну технологію професійної комп'ютерної підготовки осіб із порушеннями зору як технологію співробітництва, результатом якої є розвиток пізнавальних здібностей зороводепривованих суб'єктів освіти, формування в них стійкої потреби до творчої самореалізації.

Фахівцями в галузі тифлопедагогіки визначені основні особливості процесу засвоєння знань незрячими і слабозорими суб'єктами освіти. В процесі побудови технологічної послідовності навчальної діяльності потрібно враховувати [37, с. 45]:

1. На етапі первинного ознайомлення з навчальним матеріалом спостерігаються:

- загальмованість, уповільненість сприймання, що пов'язано з наявністю дефекту зору;
- фрагментарність, яка викликана обмеженістю зорового сприймання або його відсутністю, внаслідок чого відбувається швидка втомлюваність того, хто навчається;
- помилки в розумінні навчального матеріалу через вище зазначені труднощі.

2. На етапі осмислення навчального матеріалу:

- аналіз інформації, що сприймається, проходить уповільнено, багатоступенево;
- синтез ускладнюється через неможливість одночасно сприймати всі ознаки предмету, що порушує цілісність сприймання навчального матеріалу;

- порівняння, зіставлення і розрізнення здійснюються за меншою кількістю ознак, що не завжди забезпечує формування повної уяви;

- узагальнення і абстрагування ускладнюються через обмеженість уявлення.

3. Етап оволодіння навчальним матеріалом обумовлює:

- порушення процесу збереження в пам'яті (краще запам'ятовується матеріал на початку, ніж наприкінці);

- відтворення фрагментарне, вербалізоване, схематичне через недостатній практичний досвід

Таким чином, розглянуті особливості процесу засвоєння знань визначають специфіку педагогічної технології професійної комп'ютерної підготовки зороводепривованих суб'єктів освіти, яка буде розкрита в подальших підпунктах дисертаційного дослідження.

Методи навчання осіб із порушеннями зору відрізняються від традиційних методів, що використовуються в процесі навчання суб'єктів освіти «в нормі» [37, с. 37]. Тому викладацький склад задіяний у навчанні суб'єктів освіти, що мають порушення зору, повинен розуміти психофізіологічні особливості їх навчально-пізнавальної діяльності і вміти враховувати це в процесі підбору методів дидактичного впливу на зороводепривовану особистість.

Зазначимо, що у традиційній педагогіці вирізняють п'ять груп методів навчання [27, с. 59]:

1. Словесно-інформаційні: бесіда, розповідь, пояснення, лекція, радіо, телебачення, комп'ютер.

2. Наочно-евристичні: спостереження – складний динамічний процес, який базується на діяльності аналізаторів та абстрактному мисленні суб'єктів освіти; ілюстрація, демонстрація, екскурсія, діаграми, порівняльні графіки, наукові реферати.

3. Практично-дослідницькі: вправи на сприймання інформації; на закріплення інформації; на практичне застосування інформації; складання порівняльної схеми, діаграми, графіків; вправи на розвиток творчого мислення; курсові роботи.

4. Методи стимулювання навчально-пізнавальної діяльності: пізнавальні ігри; навчальні дискусії; емоційний вплив педагога, заохочення до навчальної діяльності.

5. Методи контролю: опитування, письмові роботи, тестування, машинний контроль, самоконтроль.

Специфіка професійної освіти накладає свій відбиток на застосування методів навчання, що пов'язується з потребою розв'язання таких завдань [10, с. 82]:

- засвоєння нових знань про принципи дії, будову і використання об'єктів праці;
- набуття відомостей про принципи і способи здійснення трудових технологічних процесів;
- формування практичних вмінь та навичок поведінки з об'єктами праці, виконання технологічних операцій, організації робочого місця, планування майбутньої діяльності, самоконтролю;
- залучення суб'єктів освіти до суспільно корисної, продуктивної праці;
- перевірка і оцінювання рівня й якості професійної підготовки.

Ці завдання найчастіше вирішуються комплексним поєднанням таких груп методів: словесних, наочних і практичних [27, с. 56].

Невід'ємною внутрішньою ознакою кожної такої групи методів навчання є їх реалізація через здійснення основних педагогічних процедур: організації пояснення і розуміння матеріалу, відпрацювання і контролю над його засвоєнням.

На нашу думку, словесні методи, що широко використовуються для проведення теоретичного навчання, в умовах інклюзивної форми підготовки осіб із порушеннями зору носять комплексний характер. Перед проведенням кожного заняття суб'єкти освіти із порушеннями зору забезпечуються службою супроводу адаптованим навчальним матеріалом у вигляді навчально-методичних підручників, що надруковані рельєфно-крапковим шрифтом Брайля або подані на електронних носіях. Ознайомлення з навчальним змістом до початку заняття дає можливість особам із порушеннями зору мати попередньо сформовану уяву про предмет розгляду, що значно підвищує рівень осмислення та оволодіння навчальним матеріалом у процесі викладу та пояснення, активізує їх поведінку під час бесіди.

У процесі навчальної підготовки незрячих та слабозорих слід особливо виділити роль наочних методів, які в умовах незначного залишку або відсутності зорового аналізатора у суб'єкта освіти, будуються на засадах збагачення сенсорно-перцептивного досвіду, єдності чуттєвого і логічного, конкретизації уяви, розвитку наочно-образного мислення [12, с. 143]. На основі активізації психічних процесів зороводепривованої людини створюються умови для успішного оволодіння нею прийомами та способами сприймання

психомоторних дій, що характеризуються особливостями тієї чи іншої фахової діяльності.

Здійснюючи дослідження ми виходимо з такого, що практичні методи навчання передбачають цілеспрямовану самостійну діяльність незрячих та слабоворих суб'єктів освіти, в процесі якої закріплюються набуті знання, формуються вміння та утворюються навички виконання професійних дій. Серед практичних методів навчання у професійній підготовці найважливіше місце посідає метод вправ [10, с. 93].

За характером пізнавальної діяльності методи навчання можуть бути поділені на репродуктивні і продуктивні [30, с. 285].

Репродуктивні методи навчання пов'язані із оволодінням «готовими» знаннями шляхом їх безпосередньої передачі від викладача до того, хто навчається. Продуктивні методи навчання характеризуються евристичністю та організацією проблемної пошукової діяльності суб'єктів освіти. У професійній освіті продуктивні методи націлені на засвоєння базових та спеціальних знань і вмінь, що становлять основу комплексу органічно сформованих якостей, потрібних майбутньому фахівцю, і виникають як результат сумісної навчальної діяльності суб'єкта освіти під частковим керуванням викладача [31, с. 205].

Особливим різновидом продуктивних методів є методи активного розвивального навчання, які вперше були досліджені та класифіковані А. О. Вербицьким. Ці методи базуються на творчому продуктивному мисленні, активній поведінці суб'єктів освіти, яка реалізується у вигляді навчальної гри [7, с. 99]. Рольові навчальні ігри відіграють дуже важливу роль у процесі формування професійних якостей у зороводепривованих суб'єктів освіти під час проведення практичних занять. За умови групової організації навчання, коли особа з порушеннями зору виконує навчальні дії разом із суб'єктами освіти «в нормі», в неї відбувається активізація процесів формування соціальнозначущих якостей.

Ефективним практичним методом, що сприяє підвищенню рівня інтегрування знань і вмінь з різних сфер науки, техніки і культури, виступає дієвим засобом формування первинного досвіду, розвиває пізнавальні інтереси тих хто навчається, формує вміння самостійно конструювати свої знання та орієнтуватися в інформаційному просторі є метод проектно-орієнтованого навчання, який отримав назву метод проектів. Метод проектів розглядається нами як

особистісно-розвивальний, коли процес навчальної діяльності перетворюється з моделі «викладач над тим, хто навчається» на модель «той, хто навчається співпрацює з викладачем» [13, с. 28].

Метод проектів виник на основі досліджень видатних психологів та педагогів Л. С. Виготського, Джерома Брунера, Жана Піаже, Джона Дьюї, Вільяма Кілпатріка, Савої та Хьюзом. Проведення заняття за методом проектів Савої та Хьюзом пропонується в такій послідовності [13, с. 30]:

- визначення актуальної для навчання проблеми;
- встановлення зв'язку між проблемою і світоглядом тих, хто навчається;
- побудова теми навколо проблеми;
- заохочення до співробітництва;
- очікування результатів у вигляді проекту.

Аналіз дидактичних методів, що застосовуються в процесі навчання суб'єктів освіти «в нормі» і визначення специфіки навчальної діяльності зороводепривованих суб'єктів освіти спонукали в процесі побудови навчальної технології професійної комп'ютерної підготовки осіб із порушеннями зору застосувати багаторівневий підхід до вибору методів навчання (рис. 5.8). Відповідно до такого підходу методи навчання будуть ефективно впливати на якість формування знань, вмінь, навичок та первинного соціально-трудового досвіду на всіх рівнях структурно-організаційної моделі комп'ютерної підготовки осіб із порушеннями зору.

Багаторівневий підхід до вибору методів навчання ґрунтується на результатах дослідження психофізіологічних особливостей навчальної діяльності людей із дефектом зору [36, с. 202]. Було визначено, що методи навчальної діяльності зороводепривованих суб'єктів освіти повинні базуватись, на підсиленні ролі перцептивних дій та посиленні репрезентативних механізмів психіки, що сприятиме, під дією механізмів рефлексії, утворенню компенсаторних пристосувань, як результату оволодіння прийомами роботи з комп'ютерною технікою з використанням допоміжних засобів СІТА. Тому, в контексті рефлексії методи, що застосовуються на початкових етапах професійної комп'ютерної підготовки, повинні передбачати широке застосування трьох характерних ознак розвитку особистості із порушеннями зору: розуміння – розпізнавання – відтворення. Розуміння виступає як ознака сприймання властивостей об'єкту навчання, розпізнавання – як ознака його осмислення,

узагальнення і абстрагування, відтворення – як ознака сформованості інформаційної основи діяльності людини із дефектом зору над об'єктом навчання або праці.

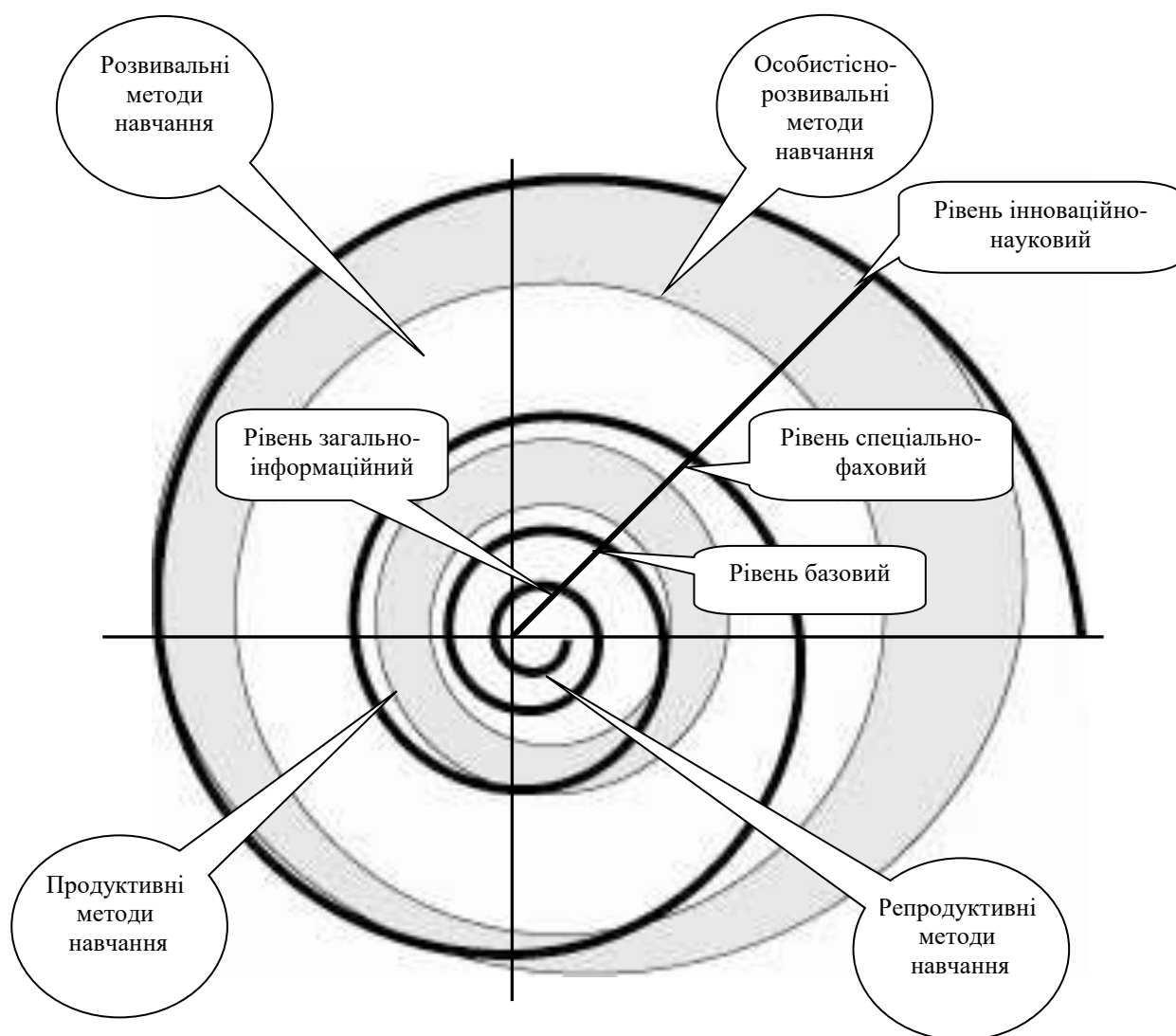


Рис. 5.8. Багаторівневий підхід до вибору методів навчання в системі професійної комп'ютерної підготовки

На загально-інформаційному та базовому рівнях навчальної діяльності зороводепривованих суб'єктів освіти перевага надається реалізації репродуктивних методів. На цих етапах комп'ютерної підготовки репродуктивні методи застосовуються на основі інформаційно-рецептивного зв'язку між тим, хто навчається, викладачем та об'єктом вивчення. Подання „готового” знання шляхом інформаційного викладу повністю керується викладачем.

Педагогічна процедура організації пояснення і розуміння матеріалу дає можливість зороводепривованій особі на основі

використання перцептивних дій досягти відповідного рівня розуміння та розпізнавання об'єкту навчання.

Педагогічні процедури відпрацювання і контролю над засвоєнням навчального змісту взаємопов'язані і реалізуються ланцюжком таких видів навчальної діяльності особи з порушеннями зору (рис.5.9).

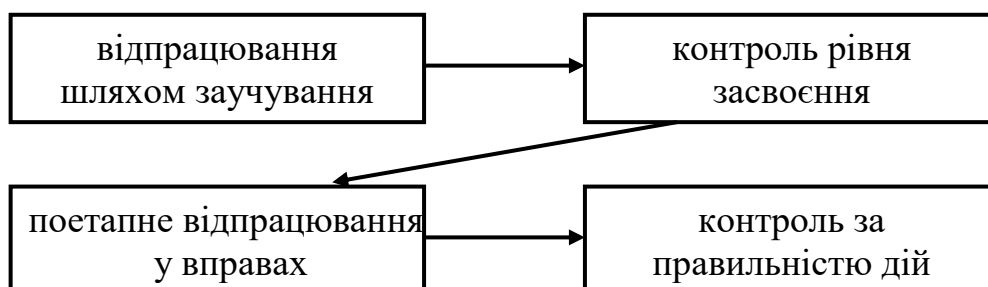


Рис.5.9. Ланцюжок видів навчальної діяльності особи з порушеннями зору

У визначенні ролі репродуктивних методів в структурі навчального процесу професійної комп'ютерної підготовки осіб із порушеннями зору психологічною основою вважається вплив перцептивних дій на посилення репрезентативних механізмів психіки, які під дією механізмів рефлексії утворюють компенсаторні пристосування. Результатом цих процесів є формування у зороводепривованої особистості інформаційної підсистеми свідомості для здійснення цілеспрямованої діяльності, у нашому випадку, інформаційної основи діяльності, яка виступає мотиваційним структурним компонентом психіки, що стає основою формування інформаційно-комунікативної компетентності в процесі професійної комп'ютерної підготовки.

Перехід до продуктивних методів навчання через модифікацію словесно-інформаційних та практично-дослідницьких методів І. П. Підласий визначає як систему навчання, посилену практикою і вільну від усього, що заважає досягненню мети, яка характеризується як цілеспрямована. Продуктивне – на думку І. П. Підласого, – «означає необхідні, дієві, міцні, постійно актуальні, сформовані на належному рівні знання та вміння». Він наголошує, що основним продуктом навчальної підготовки є людина, особистість [31, с. 45].

Продуктивне навчання І. П. Підласий визначає її як «Прямий і Успішний рух до наміченої Цілі» (ПрУц) [31, с. 239].

- ПрУц - це базова модель продуктивної технології, яка передбачає:
- поділ мети навчання на конкретні завдання;
 - повне розуміння і прийняття тими, хто навчається, цілей, що ставляться перед ними;
 - поділ процесу навчання на окремі кроки за кількістю поставлених завдань;
 - добір необхідної кількості вправ для повного засвоєння кожного кроку;
 - досягнення точності виконання завдань не менше 85-90% на кожному етапі і 100% – на заключному;
 - забезпечення наступності при переході до нових завдань.

Для вирішення завдань професійного навчання ПрУц трансформується в продуктивні методи навчання, особливість яких полягає у використанні навчально-трудої діяльності суб'єктів освіти з порушеннями зору для повідомлення їм знань та вироблення вмінь і навичок з отримання (виготовлення) корисного продукту. Відповідно до цього методу, практичні роботи, вправи, лабораторні заняття, вирішення різноманітних завдань підлягають модифікації. В системі продуктивних методів завжди потрібно визначати головний логічний зв'язок [31, с. 52], схематично який проілюстровано на рисунку 5.10.

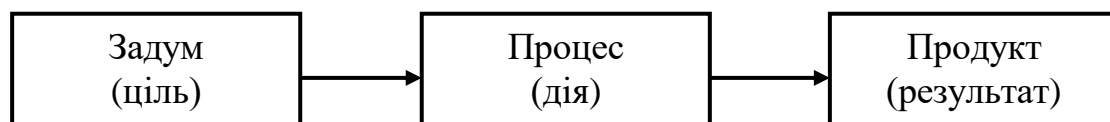


Рис. 5.10. Логічний зв'язок у системі продуктивних методів навчання

Досліджуючи особливості застосування продуктивних методів навчання, акцентуємо увагу на тому, що вони в системі професійної комп'ютерної підготовки осіб із порушеннями зору відіграють соціально-спрямовану роль. Під час реалізації продуктивних методів потрібно розв'язати дві основні функції:

- розвивальну, коли відбувається становлення зороводепрерованої особистості як фахівця;
- соціально-адаптивну, яка допомагає людині з порушеннями зору через формування відповідних вимог всередині навчального середовища увійти в розгалужену структуру соціальних та соціально-трудоих відносин.

Кінцевий результат навчальної діяльності становитиме «продукт» процесу інтеграції у соціально-трудої відносини.

Відповідно до цього, найбільш ефективними виступають такі продуктивні методи:

- метод повідомлення проблеми студентам та її спільного розв'язання шляхом дедуктивного виведення [29, с. 115]. Викладач створює проблемну навчальну ситуацію, показує зародження істини шляхом управління процесом проблемного мислення, формує у суб'єктів освіти логічний підхід та розвиваючи інтерес до навчання;

- метод висування гіпотез і ідей [30, с. 286]. Викладач зосереджує свій спрямований вплив на евристичній діяльності того, хто навчається, підштовхуючи його мислення ближче до сфери знаходження шуканого.

Такі підходи в системі професійної комп'ютерної підготовки зороводепривованих людей розширюють загальнодидактичне трактування розуміння сутності методів навчання від «Як навчати?» до «Як навчати, щоб формувати соціально активну особистість із порушеннями зору, що здатна активно включатись у соціально-трудові відносини?» На нашу думку, це і є основним результатом професійної комп'ютерної підготовки.

Етап продуктивного навчання стає підґрунтям для конструктивної та творчої діяльності суб'єкта освіти із депривацією зору, формує когнітивну базу для реалізації активних методів навчання.

Серед активних методів навчання для професійної підготовки осіб із порушеннями зору перевагу слід надавати розвивальним методам таким як рольові навчальні ігри. Застосування в навчальному процесі ігр [3, с. 46] дозволяє, на думку М. В. Бірючкова, відтворити в активній, наочно-дієвій формі для суб'єкта освіти із порушеннями зору значно ширшу сферу дійсності, що далеко виходить за межі попередньо набутої ним особистої практики. За твердженням Л. І. Солнцевої, ігрова діяльність незрячої особи забезпечує розвиток можливостей уяви та запам'ятовування образів об'єктів предметної діяльності, формує вміння їх розпізнавати та застосовувати у відповідних життєвих ситуаціях [39, с. 36].

На практиці підготувати рольову гру за участю зороводепривованих студентів потребує від викладача значних зусиль щодо формування основних ознак, характеристик та властивостей виконавчих дій того суб'єкта ігрового сценарію, роль якого буде виконуватись особою з порушеннями зору. Досягнення задовільного результату можливе лише за умови включення у підготовчі дії інших учасників рольової гри - суб'єктів освіти

«в нормі», які на підготовчому етапі «наочно-ілюстративно» разом із викладачем ознайомлять незрячого виконавця із сутністю його ролі, використовуючи прийом взаємозалежних дій.

Педагогічна технологія навчання професійної комп'ютерної підготовки осіб із порушеннями зору, що розробляється на заключному етапі спеціальної фахової підготовки та на етапі інноваційно-наукової підготовки, має інноваційний характер і реалізується із застосуванням методу проектів.

Метод проектів є одним з напрямів реалізації запропонованої І. С. Якиманською системи особистісно-орієнтованого розвивального навчання, що передбачає поєднання технології індивідуально-диференційованої форми навчальної роботи з технологією педагогічного супроводу самостійної діяльності зороводепривованого суб'єкта освіти [51, с. 54].

Враховуючи це, нами в процесі професійної комп'ютерної підготовки осіб із порушеннями зору проектна діяльність визначається як комплекс навчальних продуктивних дій, спеціально організованих викладачем, для самостійного виконання суб'єктом освіти з депривацією зору і, який обов'язково завершується створенням корисного фахового продукту.

В процесі навчання осіб із порушеннями зору метод проектів є достатньо ефективний, оскільки забезпечує розвиток навичок і формування первинного досвіду фахової діяльності на самостійному та колективному рівні. Проект в системі професійної комп'ютерної підготовки виконується особою з порушеннями зору як індивідуально (максимально спрямований на розвиток професійної компетентності майбутнього фахівця у визначені мети, прийнятті рішення та виконанні функціональних дій), так і в групі із суб'єктами освіти «в нормі» (максимально спрямований на розвиток комунікативної компетентності у професійній діяльності).

Таким чином, запропонований підхід у виборі та застосуванні методів навчання в процесі професійної комп'ютерної підготовки дозволяє досягнути основної мети впровадження навчального середовища для суб'єктів освіти з депривацією зору – побудувати навчальний процес таким чином, щоб забезпечити протягом усього періоду навчання сталий поступовий розвиток функціонально важливих компонентів компенсації дефекту зору, формування потрібних професійних якостей та відповідного інтелектуального рівня.

5.4. Засоби навчання осіб із порушеннями зору

Навчальні засоби відіграють важливу роль у передачі змісту освіти в будь-яких дидактичних системах. Особливість застосування їх для забезпечення навчального процесу професійної комп'ютерної підготовки осіб із порушеннями зору полягає в тому, що дія засобів навчання спрямовується, в першу чергу, на компенсацію наявного дефекта в суб'єкта освіти, забезпечуючи най повнішу функцію передачі змісту навчальної та трудової діяльності, що Б. І. Коваленко охарактеризував як «створення нормальних умов» [14, с. 46].

Серед традиційних навчальних засобів для учнів та студентів із порушеннями зору чільне місце займають навчальна книга, що надрукована рельєфно-крапковим шрифтом Брайля (для незрячих) або збільшеним шрифтом з адаптованими кольоровими ілюстраціями (для слабовзорих) [37, с. 55], спеціальні наочні засоби у вигляді рельєфних планшетів, рельєфних глобусів, рельєфних таблиць, муляжів та барельєфів [19, с. 146], тифлотехнічні засоби, такі, як прилади для писання шрифтом Брайля, прилади для рельєфного креслення [3, с. 24], інші різноманітні прилади для переведення інформації в сигнали, що доступні для сприймання на слух та дотик [37, с. 58].

Засоби навчання для осіб із порушеннями зору сприяють підвищенню інтенсифікації розвитку наочно-дієвих, наочно-образних та понятійних форм мислення [38, с. 160]. На думку Л. І. Солнцевої, компенсація в цьому випадку виступає не лише як інструмент для зменшення впливу дефекту, а й значно підсилює та розширює потенційні можливості людини зі сліпотою [39, с. 142].

В системі професійної комп'ютерної підготовки осіб із порушеннями зору інформаційні тифлотехнічні засоби на основі комп'ютерної техніки застосовуються як засіб навчання та як предмет підготовки. У процесі навчання зороводепривований суб'єкт освіти готується для використання програмного комп'ютерного забезпечення на принципах СІТА. Це забезпечує йому доступ до навчальної інформації, її опрацювання, використання комп'ютерів для формування в особи з порушеннями зору інформаційних та фахових знань, вмінь і навичок, створює умови щодо оволодіння первинним досвідом з виготовлення продукту професійної діяльності.

Розвиток адаптивних допоміжних технологій розпочався з введення у спеціальну педагогічну освіту осіб із порушеннями зору

мовних методів в поєднанні з сучасними технічними засобами навчання. Під час проведення тифлопедагогічних досліджень [15, с. 50] було відзначено, що в системі навчання незрячих і слабоворих особливу роль відіграє супровід занять голосом та підготовка навчального аудіоматеріалу у вигляді, так званої, «книги, що розмовляє».

«Розмовляючі книги» знайшли широке застосування у Радянському Союзі з 1962 року. Їх розробкою та випуском займався спеціальний цех звукозапису «Логос» всеросійського товариства сліпих [3, с. 36].

За всі роки застосування принципу «книги, що розмовляє», у відповідності до конкретних освітніх завдань, подання навчального матеріалу знаходило своє поширення у таких формах: аудіолекція, аудіотренажер, аудіотест, аудіодопомога до самостійної роботи.

Дослідження використання «книг, що розмовляють» для навчання незрячих виявили значну перевагу мовних методів подання інформації над тактильними. Шведські тифлопедагоги Н. Тровалд та Б. Ліндквіст [15, с.51] спостерігали за роботою незрячих з «книгами, що розмовляють». Результати дослідження показали, що постійна і систематична робота з такою «книгою» дозволяє більшості незрячих школярів, починаючи з 6-го класу, перевершувати своїх зрячих однолітків у сприйманні та запам'ятовуванні навчальної інформації. Сучасний досвід навчання осіб із порушеннями зору підтверджує цей факт.

Різні етапи розвитку методик застосування спеціальних засобів подання навчальної інформації – від її озвучування за допомогою платівок та магнітофонів до використання сучасної комп'ютерної техніки у навчально-виховному процесі людей із вадами зору – характеризуються поширенням мовних методів у тифлопедагогіці, на розвиток яких безпосередній вплив здійснюють сучасні тенденції поступу науково-технічного прогресу.

Досвід технічного супроводу навчання осіб із порушеннями зору [41, с.36] розкриває важливе значення запровадження інноваційних навчальних технологій на базі ІКТ у процес проведення та забезпечення відповідним матеріалом семінарських та практичних занять, а також інформаційного супроводу самостійної роботи студентів. Сьогодні комп'ютерна техніка, у склад якої входить програмне забезпечення адаптивних допоміжних технологій, маючи доступ до глобальної мережі Internet, значно розширює незрячим та

слабозорим межі доступу до інформації, а також дозволяє здійснювати спілкування один з одним у режимі OnLine. Застосування комп'ютерної техніки, як і при підготовці суб'єктів освіти «в нормі» стимулює цілеспрямованість незрячого та слабозорого учня і студента до активної навчальної діяльності.

У нашому дослідженні застосування комп'ютерної техніки на базі СІТА розглядається як основний засіб стимулювання навчально-пізнавальної діяльності, який дозволяє формувати і підтримувати достатній рівень мотивації суб'єкта освіти з депривацією зору до професійної підготовки.

Першим важливим завданням формування мотивації стає визначення тих сфер професійної діяльності, в які інвалід по зору може бути включений із усіма своїми особливостями, в яких він зможе знайти себе і самореалізуватися, використовуючи комп'ютерну техніку як засіб компенсації наявного в нього дефекту. Професійна комп'ютерна підготовка значно розширює межі професійного становлення зороводепривованих людей. На можливість підготовки за спеціальностями, що передбачають застосування ІКТ, вказують дослідження, проведені за останні роки в тифлопедагогіці [16; 47].

У процесі роботи з комп'ютерною технікою особи з порушеннями зору застосовують спеціальні програмні засоби, сукупність яких дозволяє опанувати комп'ютер з використанням допоміжних технологій. Допоміжні технології, загальновідомі у світі під назвою «Assistive Technologies», допомагають людям з глибокими порушеннями зору прискорити навчання, створити додаткові шляхи доступу до інформації та загалом дозволяють їм інтегруватись до світу працюючих. Допоміжні технології сприяють незрячим в отриманні інформації для навчання та для роботи за рахунок отримання голосової підтримки при користуванні сучасною мікропроцесорною технікою.

Проведені нами дослідження показали, що для успішного оволодіння допоміжними технологіями особам із порушеннями зору потрібна допомога кваліфікованого спеціаліста-реабілітолога, який повинен у своїй роботі орієнтуватись на специфічні методики навчання з використанням засобів допоміжних технологій голосового супроводу (Jaws for Windows), збільшення зображення на екрані монітору (екранна лупа ОС Windows, MAGIC), розпізнавання та читання звичайної друкованої інформації (OpenBook).

Технологія Jaws for Windows ґрунтується на виведенні інформації, розміщеної на екрані монітора, голосовим інформаційним супроводом. Технологія екранної лупи ОС Windows та MAGIC полягає у великомасштабному відображенні об'єктів, зображених на дисплеї. Вона досить ефективна для осіб, що мають залишковий зір, однак непридатна для людей із повною втратою зору. Технологія OpenBook дозволяє розпізнавати текстову та деяку графічну інформацію. Ця технологія, в основному, використовується всіма категоріями незрячих для читання книжок та певного навчального матеріалу, який подається в електронному форматі. На рисунку 5.11 поданий алгоритм, що дозволяє враховувати індивідуальні особливості та потреби осіб у процесі вибору програмного забезпечення.

Найбільш універсальною є технологія Jaws for Windows, до основних переваг якої відносять можливість роботи не тільки з операційною системою та прикладними програмами, а й розширені можливості для роботи у глобальній інформаційній мережі Internet. Це забезпечується завдяки таким перевагам:

- надання повної інформації при роботі з web-сторінкою, незалежно від структури, шляхом оголошення гіперпосилань, таблиць, списків та тексту, що з ними пов'язаний, забезпечуючи можливість повної орієнтації в електронному документі;

- наявність переліку «гарячих клавіш» дозволяє швидко і просто пересуватись по сайтівській інформації;

- зупинка автоматичних завантажувальних web-сторінок, що встановлюється у налагодженнях середовища;

- зручність пересування між фреймами HTML. Ці та інші переваги технології Jaws for Windows зробили її найбільш популярною серед незрячих користувачів комп'ютерної техніки.

Аналізуючи результати досліджень чеських тифлопедагогів В. Ганьо та І. Подзимека [15, с. 44], ми звернули увагу на твердження, де наголошується, що використання голосового супроводу в поєднанні з конкретизованим змістом, який підкріплюється «наочним» поданням із застосуванням тактильного сприймання, значно підвищує ефективність навчальної підготовки.

Враховуючи це, визначаючи напрями навчальної діяльності в системі професійної комп'ютерної підготовки акцентуємо увагу на тому, що одним із напрямів формування «наочної» уяви в процесі навчання осіб із порушеннями зору є застосування прийомів

створення рельєфного зображення для тактильного сприймання із застосуванням спеціальних тифлотехнічних приладів.

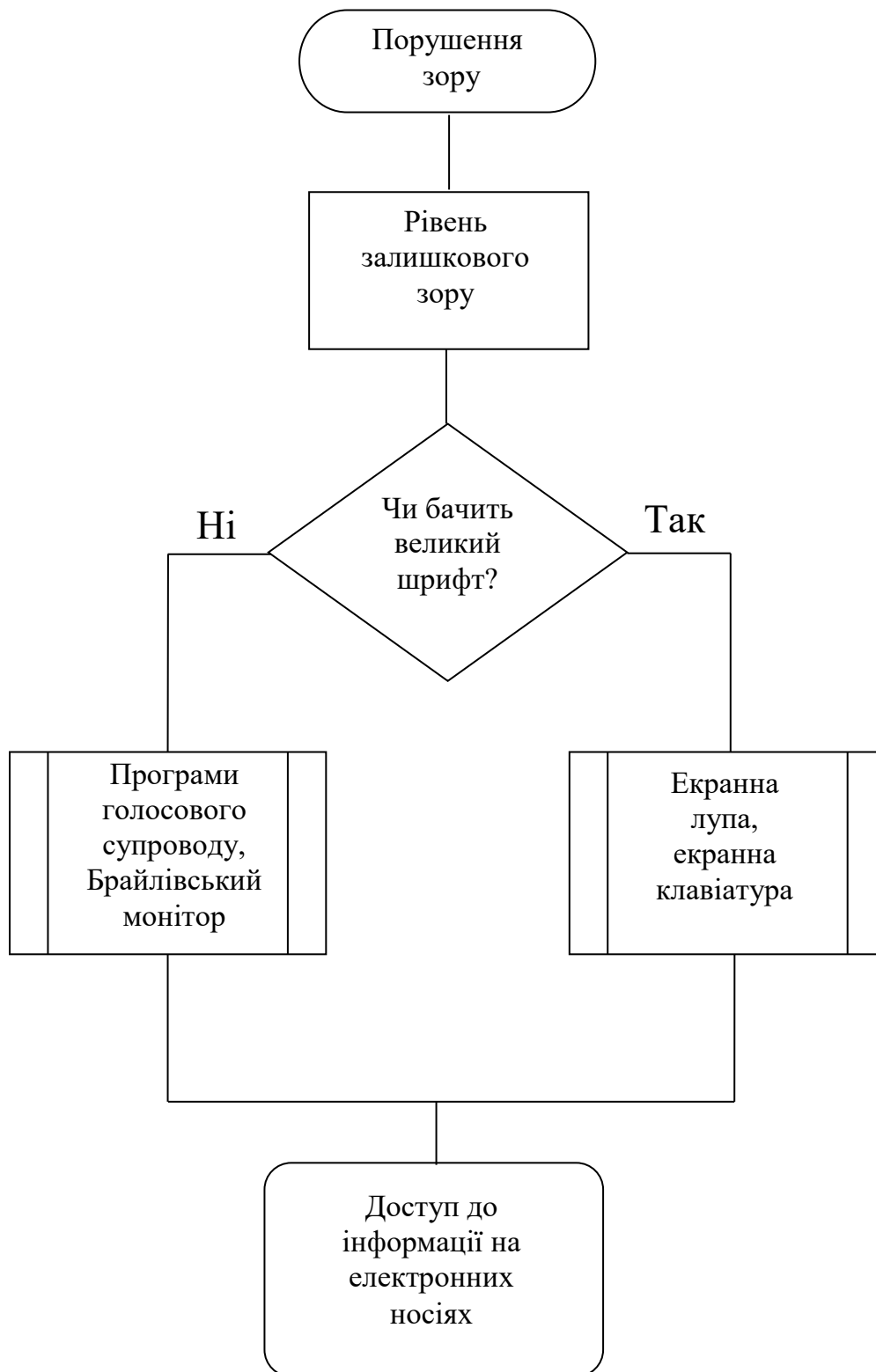


Рис.5.11. Процедура вибору тифлопедагогічних програмних засобів для супроводу навчання осіб із порушеннями зору

На важливість застосування тифлотехнічних приладів у навчально-розвивальному процесі вказує російський дефектолог Н. М. Назарова [40, с. 142]. Водночас спеціальні дослідження В.П. Єрмакова та Г.О. Якуніна свідчать, що широке застосування графічних зображень у навчально-виховному процесі та трудовій діяльності дозволяє незрячим та слабозорим наблизитись до наукового пізнання, набути художнього та соціального досвіду, формувати технічне творче мислення за різними видами праці [12, с. 165]. У цьому зв'язку вони виділяють особливу роль пізнавальної функції графіки. Тому, рельєфні малюнки, креслення незрячими та слабозорими створюються із використанням спеціальних технічних навчальних засобів.

Висловлені міркування завершує висновок, що зображення, побудоване незрячим суб'єктом освіти із застосуванням технічних засобів рельєфного креслення, дозволяє здійснювати контроль за правильністю процесів формування їх уяви. Вміння користуватись методами рельєфного креслення відіграють важливу роль у професійній підготовці та розвитку особистості із дефектом зору.

За результатами науково-пошукового дослідження з питання застосування засобів навчання в системі професійної комп'ютерної підготовки осіб із порушеннями зору нами запропонована концепція, яка полягає у реалізації процесу компенсації зорового дефекту із використанням адаптивних допоміжних технологій у поєднанні з методами рельєфного креслення. Це на нашу думку створює передумови для оволодіння незрячими особами знань і вмінь та дозволяє сформувати навички відтворення графічних зображень засобами комп'ютерної графіки.

Проведений аналіз використання навчальних засобів у процесі підготовки осіб із порушеннями зору дозволяє стверджувати, що спеціальні тифлотехнічні засоби для побудови рельєфного креслення у поєднанні із СІТА в процесі використання комп'ютерної техніки для відтворення графічних зображень здатні значно розширити можливості навчально-розвивальної, а в подальшому, і трудової діяльності осіб із порушеннями зору.

Контингент суб'єктів освіти в системі професійної комп'ютерної підготовки може складатись із зороводепривованих осіб, серед яких певна частина є слабозорими, а інша частина – незрячими. У порівнянні із тотально-сліпими людьми слабозорі завдяки наявності залишкового зору можуть частково орієнтуватися у фізичному

просторі навколишнього середовища, завдяки чому отримують значно ширші можливості в процесі сприймання предметів та засобів навчання. Однак, використання комп'ютерної техніки як засобу візуального сприймання, для слабозорих суб'єктів освіти слід вилучати, внаслідок шкідливості, для збереження та підтримування рівня залишкового зору, згідно з медико-санітарними нормами. Виходячи з цього, процес навчання в системі професійної комп'ютерної підготовки слабозорих та незрячих осіб слід спрямовувати переважно на застосування СІТА, що забезпечують голосовий та тактильний супровід. Це, в свою чергу, підвищить ефективність процесу компенсації зорового дефекту.

5.5. Форми організації навчального процесу професійної комп'ютерної підготовки осіб із порушеннями зору

Основною метою цієї частини нашого дослідження є визначення основних відмінностей форм організації навчального процесу професійної комп'ютерної підготовки осіб із порушеннями зору в порівнянні з традиційними, що здійснюються в навчальних закладах професійної та вищої освіти.

У дослідженнях технології навчання А. М. Алексюк, І. Є. Булах, В. К. Буряк, Р. С. Гуревич, В. І. Євдокимов, Л. В. Кондрашова, А. С. Нісімчук, І. О. Смолюк, Д. В. Чернілевський виділяють важливу роль форм організації дидактичного процесу для модернізації системи професійного навчання. Так, на думку Д. В. Чернілевського, форми навчання, результатом яких є підготовка до оволодіння новими знаннями, засвоєння нової інформації, закріплення і повторення навчального матеріалу, формування відповідних вмінь та навичок, систематизація і перевірка знань у процесі запровадження того чи іншого навчального середовища, визначаються чітко окресленою дидактичною метою [30, с. 266].

За результатами аналізу чинних класифікацій форм організації навчання [5, 10, 27, 30], в основу побудови навчального середовища професійної комп'ютерної підготовки осіб із порушеннями зору покладений підхід до організації навчального процесу за формами аудиторного та позааудиторного навчання [10, с. 291].

Виходячи з цього, нами пропонується така структура форм організації навчального процесу професійної комп'ютерної підготовки осіб із порушеннями зору в ПТНЗ та ЗВО (рис. 5.12).

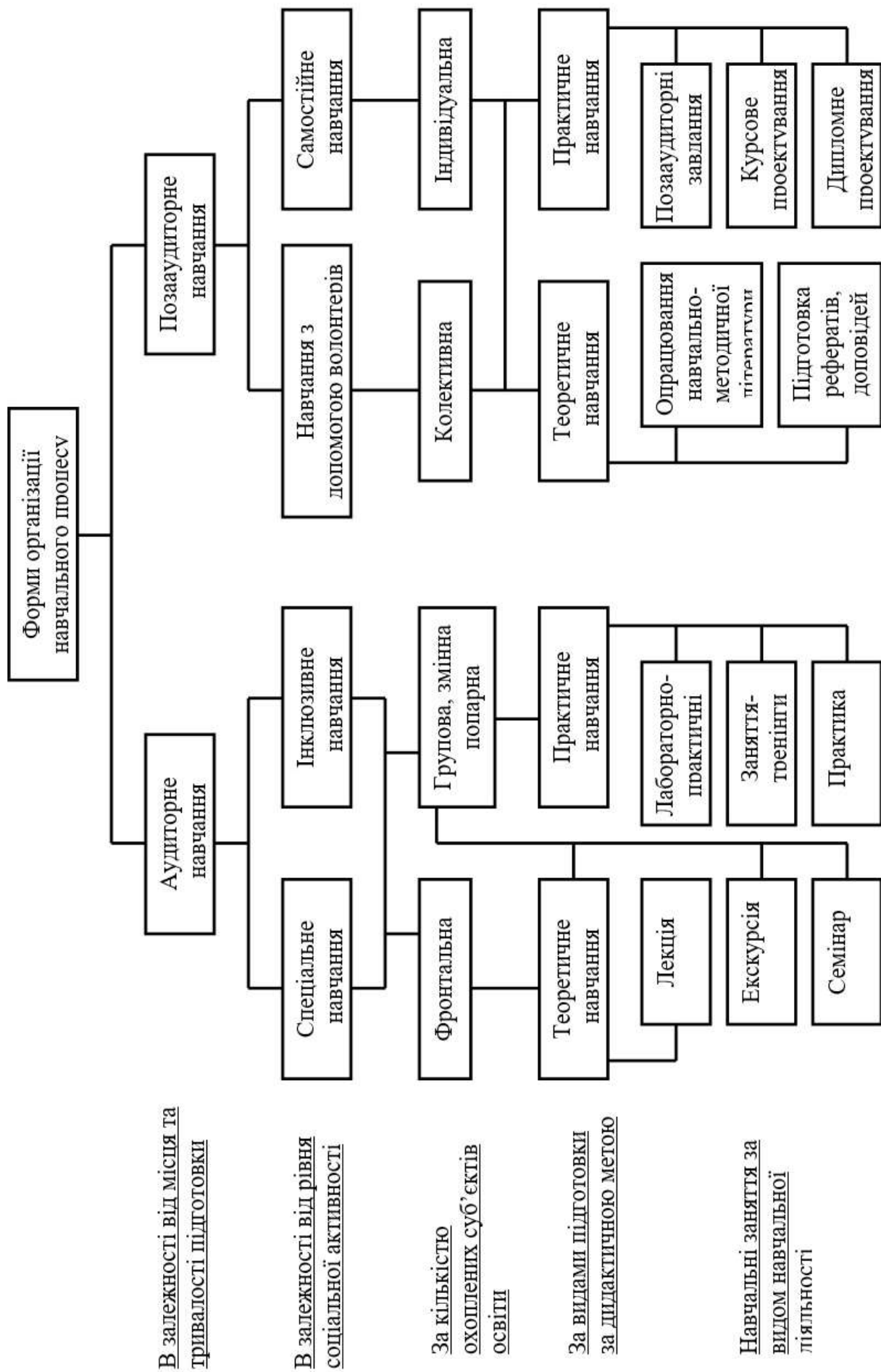


Рис. 5.12. Структура форм організації навчального процесу професійної комп'ютерної підготовки осіб із порушенням зору в професійно-технічних та вищих навчальних закладах

Сьогодні напрями аудиторного навчання в системах соціальної реабілітації та професійної підготовки інвалідів, відповідно до загальнодержавних підходів, що характеризуються процесами розбудови суспільства на засадах гуманістичності, реалізуються за двома рівнями організації навчальної підготовки, які різняться за ступенем соціальної активності суб'єктів освіти з особливими потребами [4, с. 93]:

1. В системі спеціальної професійної освіти у центрах професійної реабілітації та спеціально визначених професійно-технічних навчальних закладах. Спеціальне навчання, як форма організації підготовки здійснюється на засадах спеціальної освіти, коли суб'єкти освіти з порушеннями зору об'єднуються в академічні групи за ознакою наявного психофізичного стану.

2. В системі вищої освіти, коли студенти із депривацією зору навчаються у складі звичайних академічних груп разом з суб'єктами освіти «в нормі». Такий підхід отримав назву інклюзивного навчання. Ключовий принцип інклюзивного навчання – створення умов для якомога меншої соціальної депривації особистості, тобто максимального введення її в середовище звичайних людей на етапах професійної підготовки, набуття поряд з практичними навичками діяльності за фахом соціального досвіду, відповідної комунікативної компетентності у спілкуванні, виконанні спільних трудових дій в колективі разом з особами «в нормі».

Аналіз сучасного стану соціальної реабілітації та професійної підготовки інвалідів по зору, виконаний у першому розділі монографії, переконливо доводить прогресивність та перспективність розповсюдження інклюзивного навчання на всі ланки системи професійної підготовки людей із особливими потребами. Інклюзивна освіта дозволяє забезпечити поряд із фаховою підготовкою сприятливі умови для більш ефективного процесу інтегрування зороводепривованої особи в соціально-трудові відносини [9, с. 78].

Враховуючи це, на даному етапі нашого дослідження акцентуємо увагу на інклюзивній формі організації професійного підготовки осіб із порушеннями зору. Тому, наступним кроком дослідження є визначення специфічних характерних ознак, що набувають традиційні форми дидактичної організації процесу професійної комп'ютерної підготовки за умов, коли в навчальний процес залучені особи з порушеннями зору.

У системі професійної комп'ютерної підготовки осіб із порушеннями зору реалізуються такі форми організації навчального процесу, у структурі яких провідну роль відіграє принцип активної співпраці між усіма суб'єктами навчально-виховного процесу: суб'єктом освіти з депривацією зору, викладачами та волонтерами.

Оскільки особи з порушеннями зору в системі професійної комп'ютерної підготовки навчаються не окремо, а інклюзивно, тобто разом з іншими своїми одногрупниками, то кожен викладач робить свій внесок у впровадження ефективних форм і методів навчання, погоджуючи їх із фахівцями-тифлопедагогами у центрах супроводу навчання інвалідів по зору.

Провідною формою теоретичного навчання у ЗВО є лекція. Лекція реалізує фронтальну форму організації. Головна мета проведення лекційних занять – це формування мотиваційної та базової основи для засвоєння студентами теоретичного матеріалу.

Зазвичай традиційне лекційне заняття будується у вигляді доповіді, коли викладач інформаційний текстовий матеріал супроводжує ілюстраціями та прикладами. Сучасні лектори широко використовують мультимедійний супровід, який значно розширює сприймання навчальної інформації суб'єктами освіти «в нормі». Це досягається завдяки тому, що текстовий та ілюстративний матеріал готується із застосуванням сучасного способу структурування навчальної інформації за фреймовою моделлю.

Перевагою такого підходу щодо подання навчального матеріалу є те, що фреймовий спосіб систематизації і наочного відображення навчальної інформації ґрунтується на виявленні суттєвих і стереотипних зв'язків між елементами знання та створення «жорсткої», універсальної структури, яка використовується для структурування змісту навчання. При цьому, в ході складної аналітико-синтетичної та навчально-пізнавальної діяльності здійснюється згортання вербальної інформації у стислі, місткі словесні конструкти текстів, утворюючи завершені взаємопов'язані інформаційні сегменти. Під час взаємодії з аудиторією сегменти у визначеній послідовності виводяться на екран, а викладач голосом супроводжує їх, розкриваючи зміст кожного фрейму інформації, зупиняючись більш детально на тих моментах, які потребують конкретної деталізації для усвідомленого сприйняття. У такий спосіб реалізується прямий канал подання навчального матеріалу. Наприкінці заняття викладач відводить час на запитання, ініціюючи

таким чином дискусію між ним та аудиторією. Це забезпечує реалізацію зворотного каналу, який дозволяє поглибити сприйняття та і засвоєння змісту лекції.

У процесі здійснення навчання осіб із порушеннями зору, що реалізується у формі інклюзивного освітнього середовища, коли навчальна аудиторія є змішаною, а навчальний матеріал подається за традиційною технологією або із застосуванням фреймової моделі, проведення лекційного заняття не може забезпечити якісний рівень засвоєння змісту лекції особами, які за своїм психофізичним станом є суб'єктами освіти з порушеннями зору.

У цьому випадку найбільш ефективним методом проведення лекційного заняття є взаємодія викладача та студентів з реалізацією СПРИНТ-технології у режимі інтенсивного діалогу після презентації кожного фрейму навчальної інформації. СПРИНТ-технологія являє собою екрано-презентаційну інтенсивну технологію взаємодії з аудиторією в режимі зворотнього зв'язку. Вперше вона була застосована Г. О. Цейтліним під час читання курсу «Вступ до алгоритміки» [49, с. 3].

Інтенсифікація взаємодії з аудиторією, коли викладач ініціює включення зворотнього каналу при опрацюванні кожного інформаційного сегмента, дозволяє реалізувати функцію контролю за засвоєнням матеріалу всіма студентами в аудиторії, включаючи і таких, що мають порушення зору.

Обов'язковою умовою для проведення лекційного заняття за СПРИНТ-технологією є надання у розпорядження студентів попередньо підготовлених навчальних матеріалів заняття. Для студентів, що мають порушення зору, матеріали слід подавати в електронному вигляді, де весь ілюстративний матеріал, який у фреймах буде подано у вигляді графіки, замінюється детальним описом його змісту.

Таким чином, ця технологія з успіхом може використовуватись як для навчання звичайних студентських аудиторій, так і студентів, що мають порушення зору в умовах інклюзивного навчального середовища при наявності необхідних навчальних методичних матеріалів.

Запровадження СПРИНТ-технології для проведення занять за словесно-інформаційними методами не призводить до виконання викладачем «зайвої роботи» і не вимагає додаткових витрат зі сторони навчального закладу. Запровадження СПРИНТ-технології в

навчальний процес значно сприятиме підвищенню якості проведення лекційних занять для студентів «в нормі» та забезпечить створення умов до запровадження інклюзивного навчального середовища для професійної підготовки суб'єктів із депривацією зору.

Особливу увагу в системі професійної підготовки осіб із порушеннями зору слід надавати наочно-евристичним методам, однією з організаційних форм яких є екскурсія. Екскурсія може з успіхом бути застосована для формування певного рівня знань у зороводепривованих студентів.

У педагогіці навчальна екскурсія визначається, як форма організації навчально-виховної роботи, яка дозволяє організувати спостереження та вивчення різних явищ, предметів, процесів у природних умовах. Для осіб із порушеннями зору місцем проведення ознайомчих екскурсій можуть виступати установи та фірми, в яких знаходяться обладнані робочі місця, на яких незрячий фахівець можливо, у майбутньому, буде працювати. Тут він може ознайомитись із процесом виробництва, умовами праці тощо.

У процесі проведення екскурсії основною проблемою для суб'єктів освіти з порушеннями зору є те, що більшість інформації повинна бути сприйнята пошкодженим у них зоровим аналізатором. Тому для людини, що має дефект зору, доступ до такої інформації для її опрацювання та аналізу обмежений або зовсім недосяжний. На практиці студенту з порушеннями зору інформація про об'єкт, який є предметом екскурсійного огляду, «транслюється» за допомогою помічника-секретаря, який є волонтером. Він докладно розповідає про те, що спостерігається, розкриває характеристики об'єкта вивчення, розтлумачує зміст того, що відбувається. Поряд із інформацією, яка отримується від помічника-секретаря, незрячий та слабозорий студент у ході екскурсії застосовує усі непошкоджені аналізатори відчуттів. Він запам'ятовує звуки, запахи, власні емоції, які супроводжують його під час проходження екскурсії.

Досвід реабілітації людей із порушеннями зору просторовому орієнтуванню [46, с. 34] вказує на те, що досить хороший результат приносить попереднє ознайомлення з предметом вивчення на стадії підготовчого етапу [35, с. 133]. Тому перед проведенням екскурсії слід детально ознайомити студентів із порушеннями зору із метою екскурсії, основними характеристиками об'єкта, що подаються для вивчення та запам'ятовування.

У процесі застосування наочно-евристичних методів, до яких відноситься екскурсія, суб'єкт освіти з порушеннями зору має, як було зазначено вище, потенційні можливості включатись у процес абстрактного мислення, здійснюючи всі розумові дії, які передбачаються цими методами навчання: уявлення, уяву, визначення, судження та умовивід. Тому включення у навчальну роботу осіб із депривацією зору за наочно-евристичними методами обов'язково повинно мати групову форму організації, коли студента з порушеннями зору включають у групу студентів «в нормі» для спільного опрацювання матеріалу. В умовах інклюзивного навчання досягти цього досить не складно.

Наступною формою, яка є одним із засобів досягнення інтегрованої соціально-дидактичної мети професійної комп'ютерної підготовки осіб із порушеннями зору, є семінарські заняття. Дидактичною метою семінарських занять є поглиблення теоретичних знань, оволодіння студентами науковими методами аналізу явищ і проблем, спонукання їх до активної роботи з науковою та методичною літературою. Головною соціальною метою семінарських занять, які проводяться в системі інклюзивного навчання, коли одним із суб'єктів навчального процесу є студенти із порушеннями зору, є формування в них вміння колективного творчого обговорення проблеми дослідження, набуття навичок комунікативної взаємодії зі своїми колегами «в нормі». Це забезпечує зороводепривованій особі розширення свого життєвого простору, оволодіння новими прийомами сенсорного сприймання, набуття необхідного для професійної діяльності соціального досвіду.

Проведення семінарського заняття у змішаній групі студентів, зазвичай, не потребує від викладача значної перебудови навчального процесу. Основною вимогою є приділення більшої уваги до зороводепривованих студентів з метою висловлення власної думки, подання доповіді, участі у дискусії, бесіді. У процесі підготовки до проведення семінару, осіб із порушеннями зору необхідно забезпечити літературою на електронних носіях, адресами веб-сайтів, інформацію з яких потрібно опрацювати.

Основною особливістю навчального процесу в системі професійної комп'ютерної підготовки є лабораторно-практичні заняття, практичні тренінги та проходження практики за спеціальністю. У фаховій підготовці всі ці види практичної

навчальної діяльності відіграють важливу роль для формування вмінь та навичок, закріплення фахових знань.

Під лабораторними заняттями у системі професійної та вищої освіти [29, с. 137] визначається форма навчального заняття, за якою студент (учень) «під керівництвом викладача особисто проводить природничі або імітаційні експерименти чи досліди з метою підтвердження окремих теоретичних положень цієї навчальної дисципліни, набуває практичних навичок роботи з лабораторним устаткуванням, обладнанням, обчислювальною технікою, вимірною апаратурою, методикою експериментальних досліджень у певній предметній галузі».

Практичне заняття – «це вид навчального заняття, за якої викладач організує детальний розгляд окремих теоретичних положень навчальної дисципліни та формує певні вміня і навички практичного застосування їх через індивідуальне виконання студентами відповідно сформульованих завдань» [29, с. 138].

Заняття-тренінги, що можуть проводитись як на практичних заняттях так і у процесі виробничого навчання в ПТНЗ, потрібні для оволодіння складними видами професійної діяльності. Провідна мета виробничого навчання полягає у тому, що воно повинно привчити учня, з одного боку до цілеспрямованої доцільної організації своєї виробничої діяльності, а з іншого, – до автоматизованого виконання необхідних трудових дій [10, с. 94]. Виходячи з цього, нами надається особливого значення розробці навчальних завдань виробничого навчання для осіб із порушеннями зору, що є максимально наближеними до умов виробництва.

Зазвичай, у процесі теоретичного та практичного навчання краще засвоєння нового матеріалу та нових способів дії відбувається в процесі активної діяльності студентів за умови, коли до нього вносять елементи новизни. Особливо важливим є використання спеціальних мнемічних засобів, тобто засобів запам'ятовування і зберігання інформації. До них належать: смислове групування матеріалу, виділення головної думки, складання плану-конспекту, логічних образних схем, виділення в них основних зв'язків і відношень. У процесі навчання осіб із порушеннями зору такий підхід є основним інструментарієм словесно-інформаційних та практично-дослідницьких методів навчання. Враховуючи понижений темп сприйняття навчальної інформації при структуруванні змісту, слід створити необхідні умови для його запам'ятовування шляхом

розподілу матеріалу на логічні частини та багаторазового повторення понять, що описують об'єкти вивчення.

Процес практичного аудиторного навчання на різних рівнях професійної комп'ютерної підготовки осіб із порушеннями зору має свої характерні відмінності. Так, на етапі загально-інформаційної підготовки досягаються первинні завдання соціально-дидактичної мети щодо розширення процесу соціальної реабілітації через формування компенсаторних пристосувань за результатами навчання роботі з комп'ютерною технікою, обладнаною засобами СІТА. Навчання із застосуванням репродуктивних методів потребує виконання практичних завдань, зміст яких враховує понижений темп сприймання навчальної інформації та відтворення виконавчих дій. Застосування запропонованого нами методу БПНО дозволяє забезпечити нівелювання цих особливостей сприймання осіб із порушеннями зору.

Проводячи практичні заняття з використанням репродуктивного методу викладач формує суб'єктів освіти з депривацією зору в групи по три-п'ять осіб. Кожній групі виділяється помічник-волонтер, до обов'язків якого входить озвучування завдання та перевірка правильності його виконання незрячими і слабозорими суб'єктами освіти. При цьому, потрібно зважати на індивідуальні особливості пам'яті кожної особи і розраховувати не на найсильнішу, а на середньо розвинену. Таким чином, ми не будемо перевантажувати тих зороводепривованих суб'єктів освіти, яким навчальний матеріал дається дещо гірше, що забезпечить ритмічність роботи всієї групи. Результат праці буде значно помітнішим і в тому випадку, коли час від часу запроваджувати заняття з елементами так званої взаємодопомоги (слабший учень чи студент працює на комп'ютері, а сильніший допомагає йому, підказує за необхідності певний матеріал, який той не знає). Цю методику слід застосовувати на етапі повторення матеріалу. Тоді досягається достатньо високий результат засвоєння матеріалу, але цим не слід зловживати. Часте використання може призвести до погіршення працездатності не тільки сильнішого суб'єкта освіти, а й всієї групи в цілому.

Застосування продуктивних методів у процесі професійної комп'ютерної підготовки осіб із порушеннями зору на лабораторно-практичних заняттях, заняттях-тренінгах та в процесі проходженні практики потрібно здійснювати на основі парної або групової форми організації, коли у кожному групі включається лише один суб'єкт

освіти з порушеннями зору. Правильно організована робота в парах, групах чи мікрогрупах дозволяє забезпечити активну участь у виконанні завдання особами з порушеннями зору. У такому колективі передбачається розподіл обов'язків між його членами, коли незрячий або слабозорий виконавець виконує такі дії, які йому доступні. В процесі такої навчальної діяльності зороводепривовані суб'єкти освіти проявляють організаційну та виконавчу ініціативу, набувають досвід як самостійної діяльності, так і активної узгодженої співпраці, за умови роботи в команді над розв'язанням конкретного завдання. Результатом такої організації є поглиблення не лише фахових якостей, а й рівня соціальної адаптації осіб із порушеннями зору.

Позааудиторна форма навчальної діяльності зороводепривованих суб'єктів освіти полягає в опрацюванні навчально-методичної літератури, підготовці рефератів та доповідей, виконанні індивідуальних завдань, курсових та дипломних робіт. За рівнем складності навчальних завдань особи з порушеннями зору можуть виконувати їх самостійно, коли їм це дозволяє рівень попередньої підготовки, або разом із помічниками-волонтерами, які забезпечують допомогу в сприйманні та розумінні навчального матеріалу.

Таким чином, реалізація запропонованої структури форм організації навчального процесу професійної комп'ютерної підготовки осіб із порушеннями зору в професійно-технічних та вищих навчальних закладах створить сприятливі умови для ефективного формування готовності людей, що мають дефект зору, до застосування комп'ютерних технологій та забезпечить їм достатній рівень входження у соціальні відносини.

5.6. Модульна організація процесу професійної комп'ютерної підготовки осіб із порушеннями зору

При організації навчального процесу необхідно враховувати комплекс мотивів і потреб суб'єкта освіти, глибину особистісних знань та структурованість змісту навчання, що передбачає засвоєння на даному етапі підготовки. У працях з управління програмованим навчанням Н. Ф. Тализіна зауважує, що в процесі організації засвоєння будь-яких знань потрібно заздалегідь планувати діяльність, якою будуть займатись ті, хто навчається, і яка забезпечує досягнення тих цілей, заради яких організовується засвоєння [42, с. 53].

З урахуванням психолого-педагогічних аспектів змісту навчання професійної комп'ютерної підготовки осіб із порушеннями зору слід зазначити, що формування психічних функцій, фахових компетентностей та соціальної свідомості зороводепривованого суб'єкта освіти через структурні компоненти навчально-розвивального процесу здійснюється шляхом регуляції навчальної діяльності.

За А. О. Вербицьким [7, с. 65], види навчальної діяльності (безпосередньо навчальна, квазіпрофесійна та навчально-професійна) розглядаються в контексті педагогічного процесу підготовки до професійної діяльності, який у дослідженні ми поділяємо на такі складові компоненти: процес викладання та процес учіння.

Процес викладання (навчальна діяльність за А. О. Вербицьким) у системі професійної комп'ютерної підготовки осіб із порушеннями зору відображає діяльність академічного типу, що проявляється через оволодіння суб'єктом освіти базових знань, умінь та навичок у взаємопов'язаній із викладачем діяльності.

Процес учіння, як квазіпрофесійна діяльність, у процесі підготовки зороводепривованої особистості до оволодіння фаховими компетентностями відбувається під організаційним керівництвом викладача.

Навчально-професійна діяльність суб'єктів освіти з порушеннями зору передбачена на тих етапах підготовки, на яких набувається та закріплюється первинний фаховий досвід: всі види навчально-виробничих практик, індивідуальна навчально-дослідна робота, виконання кваліфікаційно-атестаційних робіт.

За результатами дослідження ми прийшли до висновку про важливість поєднання цих трьох видів навчальної діяльності у системі модульної організації навчально-розвивального процесу професійної комп'ютерної підготовки (рис. 5.13).

Модульна організація навчально-розвивального процесу передбачає подання змісту навчання шляхом структурування його через модулі, які в свою чергу, поділяються на змістові модулі. На схемі системи модульної організації професійної комп'ютерної підготовки осіб із порушеннями зору модуль визначає підсистему об'єктів предметної області і виступає в якості модульної одиниці (МО), а змістовий модуль розглядається як модульний елемент (МЕ).

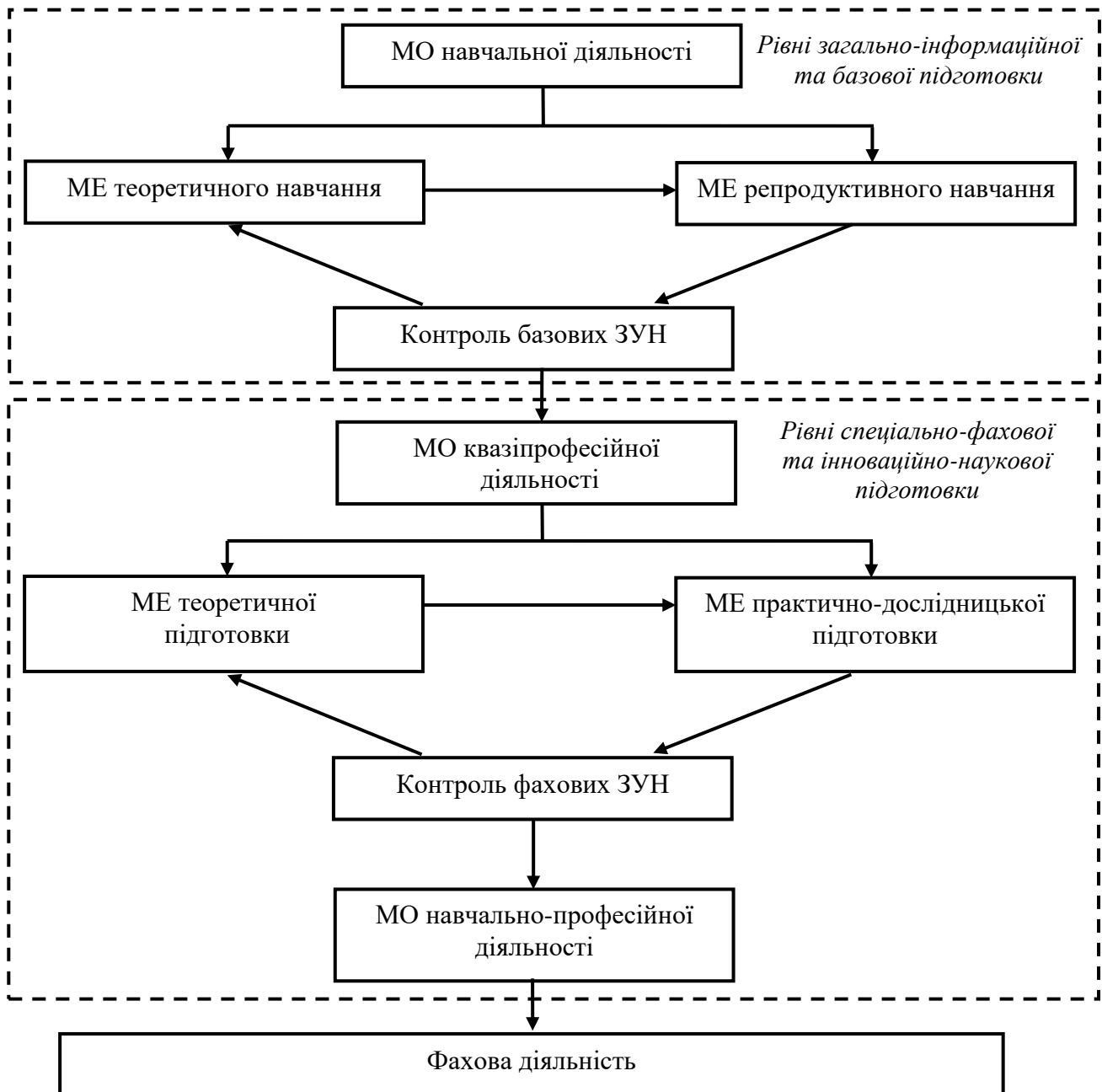


Рис. 5.13. Схема системи модульної організації підготовки

Відповідно до системи модульної організації навчально-розвивального процесу, навчальна діяльність здійснюється в процесі професійної комп'ютерної підготовки на етапах оволодіння зороводепривованими суб'єктами освіти загально-інформаційним та базовим рівнями. Це викликано тим, що особи з порушеннями зору на цих етапах навчання внаслідок недостатньої сформованості рівня компенсаторних пристосувань ще не в змозі у повному обсязі опанувати базовим переліком знань, умінь та навичок, що подаються

їм у процесі професійної підготовки, без допомоги зі сторони викладача, який виконує навчаючу та асистуючу роль. Тому, на цьому етапі підготовки, поряд з оволодінням компетентностями у галузі ІКТ, особливу увагу слід приділяти розвивально-компенсаторним методам навчання. Цього можна досягти лише в умовах групової організації.

Організація групової форми – основної на стадії репродуктивного навчання, повинна базуватись на принципі врахування психофізіологічних особливостей суб'єктів освіти з депривацією зору. Групи кількістю 3-5 осіб із порушеннями зору слід формувати за ознакою рівня наявного дефекту. Так, слабозорі об'єднуються в групи із слабозорими, а незрячі в групи разом із незрячими. Такий підхід до групування буде, у свою чергу, визначати особливості подання змісту навчання та методів його засвоєння. Таким чином, ми не будемо перевантажувати тих суб'єктів освіти, наприклад, тотально незрячих, які навчальний матеріал сприймають значно повільніше, і тим самим забезпечимо ритмічність роботи всієї групи.

Оскільки не кожен студент може відразу запам'ятати поданий обсяг матеріалу, а в подальшому його повністю відтворити, то такий матеріал потрібно закріпити на основі виконання навчальних вправ. Спочатку студенти з порушеннями зору виконують вправи безпосередньо під керівництвом викладача (не менше трьох вправ, залежно від складності), після чого отримують індивідуальне завдання, зміст якого потребує відтворення значної частини засвоєного матеріалу, і виконує його самостійно. Вправи та завдання не повинні бути громіздкими і виконуватись з незначним зусиллям зороводепривованого особи. До змісту завдань доцільно включати матеріал, засвоєний студентами на попередніх заняттях. Таким чином відбувається активізація опорних знань і вмінь студентів, що підвищує ефективність процесу підготовки на етапі навчальної діяльності.

На етапі – квазіпрофесійної діяльності для ефективного виховання і розвитку творчої особистості майбутнього фахівця з метою оволодіння потрібними компетентностями необхідно створити особі з порушеннями зору такі психолого-педагогічні умови [50, с. 135], які забезпечили б реалізацію принципів інклюзивної освіти осіб з порушеннями зору, що розкриті у монографії.

Серед дидактичних принципів слід виділити: створення достатнього рівня мотивації до навчання; необхідний рівень початкової набутої підготовки на кожному освітньому етапі; активний характер дидактичної діяльності; відповідність методів навчання особливостям формування професійних знань, умінь та навичок; природовідповідність процесу навчання; поступове підвищення складності вправ і завдань; створення емоційності процесу навчання; підготовка за умов, максимально наближених до реальної професійної діяльності; своєчасність та об'єктивність оцінювання навчальної підготовки.

Визначені нами психолого-педагогічні принципи професійної комп'ютерної підготовки осіб із порушеннями зору ґрунтуються на активізації формування у зороводепривованої особистості знань для подальшого їх використання при вирішенні конкретних теоретичних і практичних завдань. Особа з порушеннями зору, акумулюючи базові знання та знання з професійної діяльності, застосовує їх у процесі розв'язку теоретичних завдань, для пояснення будь-якого явища, обґрунтування причин, визначення рівня впливу зовнішніх і внутрішніх чинників процесу. При вирішенні практичних завдань на основі отриманих знань використовуються сформовані професійні дії. Становлення компетентного професіонала, який володіє достатнім рівнем компетентностей, у даному випадку, пов'язано з процесом розвитку в особи з порушеннями зору здатності до цілеспрямованого, ефективного і творчого використання отриманих знань, простих і складних умінь та навичок для вирішення професійних завдань.

У відповідності до цього пропонуємо на етапах квазіпрофесійної діяльності суб'єктів освіти з порушеннями зору в процесі професійної комп'ютерної підготовки використовувати підхід багаторівневого модульного навчання (рис. 5.14), що розкриває особистісно-орієнтовані, розвивальні принципи управління процесом навчання. Такий підхід реалізує, відповідно до теорії поетапного формування розумових дій, метод проектів як комплекс спеціально організованих навчальних продуктивних дій.

Запропонована модель дозволяє активізувати пізнавальну саморозвивальну (СР) діяльність суб'єктів освіти з порушеннями зору, і, як наслідок, сприяє ефективному формуванню в них нових знань, умінь і навичок (ЗУН) через систему змістових модулів (Мз_i) на базі сформованого раніше рівня підготовки, використовуючи встановлені міжпредметні зв'язки (МПЗ). Основна відмінність від

традиційних моделей - модульна структура, формування якої відбувається як під організаційним керівництвом викладача (спеціально-фаховий рівень), так і в процесі досягнення максимального саморозвитку особистості (інноваційно-науковий рівень). Це дозволяє врахувати індивідуальні здібності кожної особи з порушеннями зору, а також дати їй можливість для самовираження.

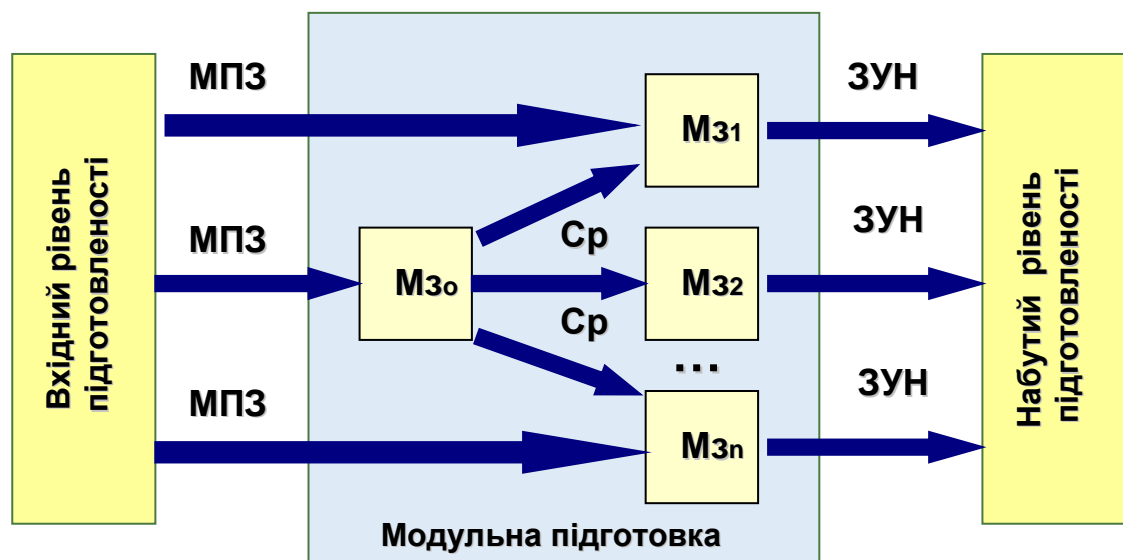


Рис. 5.14. Схема багаторівневого модульного навчання

У процесі навчання за модульною системою підготовки після засвоєння рівня базового змістового модуля *Мз0*, провідним компонентом якого є «наукові знання», особам із порушеннями зору, що навчаються, надається можливість вибору для самостійного вивчення змістових модулів *Мз1 - Мzn* з провідним компонентом «професійні дії». Суб'єкт освіти, засвоюючи матеріал вибраного змістового модуля, повинен виконати індивідуальне завдання. На етапі формулювання індивідуального завдання він використовує знання, отримані при вивченні модулів циклу базового рівня підготовки або будь-якого модуля, який був успішно ним засвоєний на попередніх етапах навчання і узгоджується із встановленими міжпредметними зв'язкам його початкового рівня підготовленості.

Запропонована структура моделі забезпечує відповідність означеним нами дидактичним принципам на всіх етапах реалізації та сприяє активізації пізнавальної саморозвивальної діяльності особи з порушеннями зору.

Проведений нами аналіз науково-методологічних аспектів професійної комп'ютерної підготовки осіб із порушеннями зору

дозволив виокремити у межах системо-утворюючих концептів основні критерії, яким відповідає запропонована модель. До них відносяться: мотиваційний, когнітивний, інформаційно-технологічний, креативний, контроль-діагностичний, соціально-особистістний і саморозвивальний.

Свобода і самостійність вибору індивідуального завдання пов'язана з мотиваційним критерієм (М). Когнітивний критерій реалізований вивченням навчального матеріалу, що відповідає новому рівню знань (ЗН).

Інформаційно-технологічний критерій надає можливість використовувати самостійно або під керівництвом викладача доступ до інформації (ДІ) для опрацювання інформаційних джерел. Вирішення завдань певного рівня, нових для того, хто навчається, спонукає до креативного мислення, до генерації розвиваючих ідей (ГРІ). Контроль-діагностичний критерій реалізується спільною діяльністю з викладачем у процесі контролю рівня (КР) виконання розділів завдання на етапах поточних консультацій і допуску до захисту виконаної роботи. Комплексність вирішуваних завдань, тісний контакт з однокурсниками, з викладачем при виконанні роботи, публічне подання і захист результату дозволяють розвивати у особи з порушеннями зору комунікативність (К), що відповідає соціально-особистістному критерію моделі.

Рівень реалізації саморозвиваючого критерію (СР) запропонованої моделі можна оцінити залежністю, яка включає показники всіх шести базових критеріїв:

$$СР = f (М, ЗН, ДІ, ГРІ, КР, К). \quad (5.10)$$

У основу моделі покладена ідея, яка розкриває сутність поняття «індивідуальна траєкторія навчання». Запровадження індивідуальної траєкторії навчання сприятиме в межах практично-дослідницької підготовки особам з порушеннями зору здійснювати евристичну освітню діяльність в системі професійної комп'ютерної підготовки. Такий підхід є найбільш вдалим для врахування індивідуальних особливостей, психофізичного стану суб'єктів освіти з дефектом зору та застосування продуктивних методів в процесі навчально-розвивального навчання.

Зазначимо, що індивідуальність виконання навчальних дій реалізує як диференційований, так і особистістно-орієнтований розвиваючий підхід у системі професійної комп'ютерної підготовки осіб із порушеннями зору.

Особам з порушеннями зору для підвищення мотивації до оволодіння професійними компетентностями пропонується самотійно або після консультації з викладачем обрати напрямок виконання навчальних робіт або тематику дослідження. Такий підхід підсилює впевненість того, хто навчається, в досягненні бажаного результату і підвищує його активність.

На етапі креативної діяльності реалізуються дії, що характеризуються активним пошуком алгоритмів розв'язання поставлених завдань. В основі креативної діяльності студента лежить послідовність методів розвитку, внаслідок чого творче мислення можна представити у вигляді ступінчастого процесу з фазами підготовки, інкубації, прозріння, верифікації і переробки [48].

Підготовка полягає у свідомому вивченні завдання і спробі розглянути його з логічної точки зору, використовуючи стандартні засоби. На етапі підготовки здійснюється критичне осмислення проблеми поряд із підсвідомим її опрацюванням. Інкубація передбачає абстрагування від проблеми, можливість погляду на неї зі сторони. Після інкубації настає евристична фаза прозріння, що характеризується синтезом нового рішення проблеми. Верифікація пов'язана із доведенням вірності синтезованого розв'язку проблеми. Фаза переробки включає подальші за моментом творчості дії.

У процесі творчої діяльності реалізується мотивація досягнення поставленої мети, що пов'язується з основним стимулом творчості - задоволеністю досягнутим результатом. Ефективне управління креативністю виконання роботи забезпечується постійним підведенням підсумків і обговоренням різних розвиваючих ідей на етапі поточних консультацій [44, с. 176].

Процес реалізації підходу багаторівневого модульного навчання пов'язаний із розв'язанням викладачем контрольної-діагностичної завдання, що полягає в ефективній допомозі у досягненні визначеної мети через постійне спілкування з суб'єктом освіти з порушеннями зору при здійсненні контролю за його навчальними діями. Дієвим інструментом на цьому етапі роботи стають регулярні консультації того, хто навчається, з викладачем, коли він може висловити власне запропоноване рішення, а викладач спільно з ним оцінити рівень досягнення результату.

Такий принцип формування саморозвивальної діяльності осіб з порушеннями зору пов'язаний із систематичним поетапним оцінюванням виконуваних ними творчих дій. Для цього викладач

має розробити чіткі критерії оцінювання досягнутих результатів відповідно до кожного етапу індивідуальної траєкторії навчання. Одночасно він у процесі реалізації контрольної-діагностичних дій не лише оцінює, а й допомагає зороводепривованому суб'єкту освіти в формуванні структури роботи, доступі до нової навчальної інформації, у правильному виборі розвиваючої ідеї, готує до проведення захисту результатів роботи.

Процес захисту індивідуальної роботи обов'язково повинен проводитися публічно. Поприлюдне представлення результатів роботи, відстоювання запропонованих рішень у колективній дискусії забезпечує не лише відкритість процесу захисту, але й формує професійні якості особи з порушеннями зору, трансформує набуті компетентності до рівня компетентності, утворює первинний досвід соціальної комунікації.

У процесі організації багаторівневого модульного навчання варто застосовувати групові та змінні попарні форми навчальної підготовки. Комплексне завдання на роботу для колективу з 2-3 суб'єктів освіти, серед яких є суб'єкти освіти «в нормі» і один зороводепривований, дозволяє активізувати розвиток соціалізуючих комунікативних якостей особи з порушеннями зору. Саморозвивальний та соціалізуючий ефект, у цьому випадку, досягається при спільному вирішенні групою проблеми. Активність групи формується під впливом контексту, настанов, стану, когнітивних процесів, каналів комунікації і правил взаємодії між членами групи. Творча активність суб'єктів освіти, що мають дефект зору, на всіх етапах є гарантією досягнення результату їх соціального та професійного розвитку.

Активізація навчального процесу в рамках запропонованої форми організації відображає основні аспекти дидактичної системи: мотивацію і стимулювання до розвитку, проектувальну діяльність, керування навчально-розвивального процесу, контроль і корегування на всіх етапах засвоєння навчального матеріалу.

Таким чином, сучасний соціально-економічний розвиток суспільства, який породжує тенденції розширення освітніх можливостей людей із особливими потребами, при дотриманні вимоги підготовки творчо мислячих та соціально активних фахівців, ставить завдання на впровадження нових організаційних форм навчального процесу професійної комп'ютерної підготовки осіб із порушеннями зору.

Основними передумовами для успішного впровадження організації багаторівневого модульного навчання в систему професійної комп'ютерної підготовки осіб із порушеннями зору повинна стати реалізація у навчальних закладах, де здійснюється їх підготовка таких умов:

1. Розробка комплексів навчально-методичних матеріалів на засадах дотримання принципу орієнтації на модульну структуру в системі особистісно-орієнтованого розвивального навчання з перенесенням акценту на творчу самостійність навчальної роботи.

2. Забезпечення тісного зв'язку між вищими навчальними закладами і організаціями, які відповідають галузі професійної підготовки фахівців, що готуються, із залученням їх провідних спеціалістів на стадіях практичної підготовки, як рецензентів індивідуальних робіт.

3. Створення умов для активізації вибору суб'єктами освіти з порушеннями зору змістових модулів навчання за напрямом підготовки, зміст яких безпосередньо пов'язаний із перспективою їх працевлаштування.

4. Надання можливостей для доступу до сучасних інформаційних джерел.

5. Розробка і впровадження системи контролю рівня засвоєння матеріалу на етапі завершення вивчення кожного змістового модуля, що дозволить забезпечити активну діагностику освітнього процесу осіб з порушеннями зору, можливість внесення необхідних коректив у процес навчання.

Список використаної літератури:

1. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения (Общедидактический аспект) / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1977. – 256 с.
2. Бардачов Ю. М. Дискретна математика : підручник / Ю. М. Бардачов, Н. А. Соколова, В. Є. Ходаков ; за ред. В. Є. Ходакова. – К. : Вища школа, 2002. – 287 с.
3. Бирючков М. В. Книга, несущая свет / М. В. Бирючков – М. : Всерос. о-во слепых, 1995. – 74 с.
4. Біла книга національної освіти України [Електронний ресурс] / Акад пед. наук. України; за ред. В. Г. Кременя. – К. : , 2009. – 185 с. – (Популярная технология) – Режим доступу : http://terpug.at.ua/news/bila_kniga_nacionalnoji_osviti_ukrajini/2009-09-27-845. – Назва з екрану.

5. Бондар В. І. Дидактика / В.І. Бондар. – К. : Либідь, 2005. – 264 с.
6. Бронштейн Е. М. Производящие функции / Е. М. Бронштейн // Соровский обозревательный журнал. – № 2. – 2001. – С. 103–108.
7. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе : контекстный подход / А. А.Вербицкий. – М. : Высш.шк., 1991. – 207 с.
8. Гагарін О.О. Практична реалізація технології автоматизації тестування на основі понятійно-тезисної моделі / О.О.Гагарін, С.В. Титенко // «Освіта і Віртуальність» (ВИРТ-2006) : Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. 19-23 вересня 2006 р. м. Ялта. – Харків : ХНУРЕ, 2006. – С. 401–412.
9. Гребенюк Т. М. Вивчення проблеми соціально-психологічної адаптації інвалідів по зору в студентських інтегрованих групах / Т. М. Гребенюк // Інформаційні технології у соціально-трудовій реабілітації інвалідів : Матеріали міжнародного семінару – Київ : ВО УФЦ-БФ «Візаві», 2001. – С. 76–79.
10. Гуревич Р. С. Теорія і практика навчання в професійно-технічних закладах : монографія / Р.С. Гуревич. – Вінниця : Тов «Планер», 2009. – 410 с.
11. Дьюи Джон. Цитата из Дьюи Дж. [Электронный ресурс] : Демократия и образование. Пер. с англ. – М. : Педагогика-Пресс, 2000. – 384 с. – Режим доступа : <http://www.uic.unn.ru/pustyn/lib/ddewey01.ru.html>. – Название с экрана.
12. Ермаков В. П. Основы тифлопедагогтики : развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. П. Ермаков, Г. А. Якунин – М. : Туманит, изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 240 с.
13. Інформаційні технології в навчанні / Microsoft Corporation ; пер. з англ. – К. : Видавнича група ВНУ, 2006. – 240 с.
14. Коваленко Б. И. Возвращение ослепших к трудовой жизни / Б. И. Коваленко. – М. : Учпедгиз, 1946. – 192 с.
15. Коваленко Б. И. Тифлопедагогика / Б. И. Коваленко, Н. Б. Коваленко, Н. И.Куличева. – Выпуск 4. – М. : Педагогика, 1975. – 180 с.
16. Коваленко Л. В. Від Брайля до комп'ютера / Л. В. Коваленко // Комп'ютерні технології та вища освіта людей з особливими потребами. Дистанційне навчання в системі соціально-трудової реабілітації : зб. наук. доп. і статей ; [уклад. Л. В. Коваленко]. – К. : Вища школа, 2002. – С. 7–16.
17. Комплекс нормативних документів для розроблення складових системи галузевих стандартів вищої освіти. Лист «Щодо

- нормативно-методичного забезпечення розроблення галузевих стандартів вищої освіти» МОН України № 1/9-484 від 31.07.2008. [Електронний ресурс] : (Правова бібліотека України) – Режим доступу : <http://uapravo.net/akty/law-resolution/akt3dpit8n/index.htm>. – Назва з екрану.
18. Конспект лекцій з дисципліни «Інформатика» для студентів напряму підготовки 6.030508 «Фінанси і кредит» (Професійне спрямування «Банківські технології та процеси», «Фінанси») та 6.030505 за напрямом підготовки «Управління персоналом та економіка праці» / Укладач З. Д. Коноплянко. – Львів : ЛІБС УБС НБУ, 2010. – 451 с.
 19. Кулагин Ю. А. О наглядных пособиях для школ слепых, воспринимаемых с помощью осязания / Ю. А. Кулагин. // Хрестоматия по истории тифлопедагогике. За ред. Г. Н. Воскресенского. – М.: Просвещение, 1987.– С. 146–147.
 20. Лазарев М.І. Полісистемне моделювання змісту технологій навчання загальноінженерних дисциплін : монографія / М. І. Лазарев. – Харків : Вид-во НфаУ, 2003. – 356 с.
 21. Леднев В. С. Понятие о содержании образования и его источниках [Электронный ресурс] / В. С. Леднев. – (Педагогика © 2011 All Rights Reserved.) – Режим доступа : <http://paidagogos.com/?p=79>. – Название с экрана.
 22. Лернер И. Я. Человеческий фактор и функции содержания образования [Электронный ресурс] / И.Я. Лернер // Советская педагогика.– 1987.– № 1 – Режим доступа : http://www.lerner.edu3000.ru/Moskva-2007/lerner_chelovech_factor.htm. – Название с экрана.
 23. Лозниця В.С. Психологія і педагогіка : навч.посібник / В. С. Лозниця. – К. : «ЕксОб», 2001. – 304 с.
 24. Мальований Ю. Післямова до стандарту / Ю. Мальований // Шлях освіти. – 2005. – № 3. – С. 2–4.
 25. Навчальний об'єкт [Електронний ресурс] : Словник законодавчих термінів. – (Правові системи НаУ. NAU-Online) – Режим доступу : <http://zakon.nau.ua/doc/?uid=1078.16288.0>. – Назва з екрану.
 26. Нікольський Ю. В. Дискретна математика / Ю. В. Нікольський, В. В. Пасічник, Ю. М. Щербина. – К. : Видавнича група ВНУ, 2007. – 368 с.
 27. Нісімчук А. С. Педагогіка : підручник / А.С. Нісімчук. – К. : Атіка, 2007. – 344 с.
 28. Основи дискретної математики / Ю. В. Капітонова, С. Л. Кривий, О. Л. Летичевський, Г. М. Луцький, М. К. Печурін. – К. : Наукова думка, 2001. – 580 с.

29. Педагогіка вищої школи : навч. посібник / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова [та ін.] ; за ред. З. Н. Курлянд. – К. : Знання, 2007. – 495 с.
30. Педагогіка вищої школи : підручник / [Д. В. Чернілевський, І. С. Гамрецький, О. А. Зарічанський, І. М. Луцький, О. В. Пшеничнюк] ; за ред. Д. В. Чернілевського. – Вінниця : АМСКП, Глобус-Прес, 2010. – 408 с.
31. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології : інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти / І.П. Підласий. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2004. – 616 с.
32. Подласый И. П. Педагогика : Новый курс : учебник. Кн.1: Общие основы. Процесс обучения. / И. П. Подласый. В 2 кн. – М. : Гуманит. изд.центр ВЛАДОС, 2003. — 576 с.
33. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий : В 2-х т. Т. 2. / Г. К. Селевко – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.
34. Сикорский В. П. Математический аппарат инженера / В. П. Сикорский. – К. : Техніка, 1975. – 768 с.
35. Симончук Н.В. Зовнішнє середовище і реабілітаційний процес людей з вадами зору /Н.В. Симончук, Ю.П. Симончук // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія : Збірник наукових праць. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008. – № 12. – с.128 – 134.
36. Синьова Є. П. Тифлопсихологія : Підручник / Є. П. Синьова. – К. : Знання, 2008. – 365 с.
37. Синьова Є. П. Тифлопедагогіка : Підручник. / Є. П. Синьова, С. В. Федоренко. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. – 325 с.
38. Солнцева Л. И. Система компенсации слепоты в раннем и дошкольном возрасте / Л. И. Солнцева // Хрестоматия по истории тифлопедагогтики. За ред. Г. Н. Воскресенского. – М. : Просвещение, – 1987. – С. 159–162.
39. Солнцева Л. И. Тифлопсихология детства / Л. И. Солнцева. – М. : «Полиграф-сервис», 2000. – 250 с.
40. Специальная педагогика : учеб. пособие для студ. пед. вузов / Аксенова Л. И., Архипов Б. А., Белякова Л. И., Богданова Т. Г. [и др.]; под. ред. Н. М. Назаровой. – М. : Академия, 2001. – 394 с.
41. Таланчук П. М. Супровід навчання студентів з особливими потребами в інтегрованому освітньому середовищі : навчально-методичний посібник / П. М. Таланчук, К. О. Кольченко, Г. Ф. Нікуліна. – К. : Соцінформ, 2004.– 128 с.

42. Талызина Н. Ф. Компьютеризация и программированное обучение / Н. Ф. Талызина // Вопросы психологии. – 1987. – № 3. – С. 52–58.
43. Титенко С. В. Генерація тестових завдань у системі дистанційного навчання на основі моделі формалізації дидактичного тексту / С. В. Титенко // Наукові вісті НТУУ «КПІ». – 2009. – № 1(63). – С. 47–57.
44. Тулашвілі Ю. Й. Методологічні засади моделювання процесу підготовки інженерно-педагогічних кадрів / Ю.Й. Тулашвілі // Педагогічний альманах : Збірник наукових праць. – Херсон : РПО, 2010. – Вип. 5. – С. 171–178.
45. Тулашвілі Ю. Й. Технологічні аспекти комп'ютерного навчання людей з вадами зору : монографія / Ю. Й. Тулашвілі. – Луцьк : ВМА «ТЕРЕН», 2010. – 264 с.
46. Федорець П. С. Навчання просторовому орієнтуванню інвалідів по зору : навч. посібник / П. С. Федорець, Т. В. Дувалкіна. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. – 118 с.
47. Федорець П. С. Технічні засоби в реабілітації інвалідів по зору : навч. посіб. / П.С. Федорець; Укр. т-во сліпих, Реабілітац. центр УТОС, Ін-т корекц. педагогіки та психології Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2006. – 74 с.
48. Філософія : підручник [Електронний ресурс] / Адріанова Л.А., Андрейченко Г.В., Грачов В. Д., Єрохін А.М. [та ін.] ; Під загальною редакцією Г. В. Андрейченко, В. Д. Грачова. – Ставрополь : Вид-во СГУ, 2001. – 245 с. – (ua-referat.com.) – Режим доступу : <http://ua-referat.com/Філософія>. – Назва з екрану.
49. Цейтлин Г. Е. Введение в алгоритмику / Г. Е. Цейтлин. – К. : Сфера, 1998. – 312 с.
50. Яблонко В. Я. Психолого-педагогічні основи формування особистості : навч. посібник / В. Я. Яблонко. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 220 с.
51. Якиманская И.С. Развивающее обучение / И.С. Якиманская. – М. : Педагогика, 1979. – 144 с.
52. Özlem Uçar. Teaching social skills via cognitive process approach / Özlem Uçar, Volkan Kulikoğlu // International scientific conference UNITECH 09 : proceedings. – Volume III – Bulgaria, Gabrovo : Technical university of Gabrovo, 2009. – P. 399–405.

РОЗДІЛ 6. ОСНОВИ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Тулашвілі Ю.Й.

6.1. Методика інформатичної підготовки осіб з порушеннями зору

У розділі 5 монографії (с. 217-223) розкрито методики формалізації навчального теоретичного матеріалу та формування змісту навчальних вправ, що готуються викладачем для застосування на заняттях за репродуктивним методом навчання.

За ціми методиками підготовлені заняття які було проведено у 2012 році на базі Волинського обласного центру реабілітації інвалідів зору та у 2018 році на базі центру професійно-технічної освіти державної служби зайнятості у місті Рівно.

Сценарії занять подано нижче.

Тема1. Файлова система

Файлова система – це система апаратних і програмних засобів для зберігання, використання і опрацювання файлів.

Файл – це послідовність однотипних даних (записів), що зберігаються в пам'яті комп'ютера та опрацьовуються під одним іменем. З фізичної точки зору, файли – це ділянки пам'яті на магнітних чи інших носіях інформації. Повне ім'я файла складається з основного імені і розширення (типу файла), між якими ставиться крапка. Для першої ОС для ПК MS DOS основне ім'я складалось не більше з 8 символів, а розширення містило не більше 3 символів. Загальна довжина імен файлів в ОС Windows не повинна перевищувати 255 символів, розширення може містити більше, ніж 3 символи (так звані «довгі» імена файлів). Основне ім'я формується довільно. В ОС MS DOS в іменах файлів можна використовувати латинські літери, цифри та знак підкреслення, малі та великі літери не розрізняються. В ОС Windows в іменах файлів використовують будь-які символи кодової таблиці, в тому числі літери кирилиці та пробіли.

Кожне розширення пишеться латинськими літерами і має свою специфіку. По ньому розпізнають, до якого типу належить інформація, що зберігається у файлі. Приклади типових розширень є:

.com, .exe – виконавчі програми;

.dat – файли даних;

.txt, .doc, .docx – файли текстових документів;

- .xls** – файли електронних таблиць;
- .hlp** – файли довідкової інформації;
- .bmp, .jpg, .gif** – файли з графічними даними;
- .bas, .pas, .c** – програми на мовах програмування Бейсік, Паскаль, Сі.

Файли на дисках об'єднуються в каталоги.

Каталоги містять інформацію про файли (імена, розміри, дату і час створення) та інші каталоги, що називаються підкаталогами. На кожному диску **C** один кореневий (головний) каталог. Його підкаталоги є каталогами 1-го рівня. Кожен підкаталог, у свою чергу, містить файли і підкаталоги. Прийнято в іменах каталогів розширень не використовувати. Організація файлової системи у вигляді каталогів зручна для впорядкування інформації за різними темами; тексти, ігри, прикладні програми, робочі файли різних користувачів тощо. Поділ на підкаталоги може бути довільним. Взаємозв'язки між каталогами мають деревоподібну структуру.

В операційній системі Windows каталоги називають папками.

При роботі з файлами доводиться використовувати їх специфікації. Специфікація файла включає в себе ім'я диска, шлях доступу до каталогу, де зберігається файл та повне ім'я файла. Між іменами каталогів та файлів ставиться символ слеш. Наприклад, специфікація

C:/MSOffice/WinWord/WinWord.exe

означає, що файл winword.exe знаходиться в каталозі WinWord, який є підкаталогом каталогу MSOffice на логічному диску C. Перша слеш у специфікаціях файлів є вказівкою на кореневий каталог. Специфікацію файла називають ще шляхом до нього.

У кожний момент часу один із доступних для роботи дисків є активним, а на ньому є активним один із каталогів.

При пошуку групи файлів запит формується у вигляді групового імені (шаблону, маски), в якому використовується символ “*” (що замінює будь-яку кількість довільних символів) та символ “?” (що замінює не більше одного символу). Наприклад,

a*.txt – групове ім'я всіх txt-файлів, основні імена яких розпочинаються з літери a,

??.* – групове ім'я файлів, в основних іменах яких міститься не більше двох символів,

***.doc** – групове ім'я усіх doc-файлів,

. – групове ім'я всіх файлів.

Вправа

Завдання. Навчитися запускати декілька програм та працювати з ними по черзі. Навчитися зберігати файл.

1. Запустимо текстовий редактор **Блокнот**. Для цього натиснемо комбінацію клавіш **Ctrl + Esc**, і відкриємо головне меню **Пуск**.

2. За допомогою **клавіш-стрілочок** знайдемо підменю яке називається **Програми**, і натиснемо **Enter** для його відкриття.

3. Використовуючи **клавіші-стрілочки**, знайдемо назву теки **Стандартные** і натиснемо **Enter**. Відбудеться перехід до переліку стандартних програм.

4. Переміщаємось вертикальними стрілочками і знаходимо **Блокнот**, після чого натискуємо **Enter** для його запуску.

Голосовий синтезатор оголосить назву запущеної програми **Блокнот**.

5. З клавіатури наберіть такий текст: **На столі у вазі лежить три яблука та чотири груші. Ми поклали ще дві сливи. Скільки було фруктів і скільки стало фруктів у вазі?**

6. Не будемо закривати **Блокнот**, а лише виведемо з фокусу **Windows**. Це можна зробити, згорнувши його вниз на **Панель задач**. Для цього натиснемо комбінацію клавіш **Windows + M**. Така дія називається мінімізація, тому і клавіша **M**.

7. Запустимо програму **Калькулятор** з підменю **Стандартные** меню **Пуск**. Для цього натиснемо комбінацію клавіш **Ctrl + Esc** і відкриємо головне меню **Пуск**.

8. За допомогою **клавіш-стрілочок** знайдемо підменю, яке називається **Програми**, і натиснемо **Enter** для його відкриття.

9. Використовуючи **клавіші-стрілочки** знайдемо назву теки **Стандартные** і натиснемо **Enter**. Відбудеться перехід до переліку стандартних програм.

10. Переміщаємось вертикальними стрілочками, знаходимо **Калькулятор** і натискаємо **Enter** для його запуску.

Голосовий синтезатор оголосить назву запущеної програми **Калькулятор**.

11. Розв'яжемо задачу, умову якої набрали у **Блокноті**. Для цього на клавіатурі натиснемо по черзі клавішу **3**, клавішу **Плюс**, клавішу **4** та клавішу **Дорівнює**. Голосовий синтезатор оголосить результат

обчислення. Він дорівнює 7. Очистимо отриманий результат, натиснувши на клавішу **Esc**. Натискаємо клавішу 7, клавішу **Плюс**, клавішу 2, клавішу **Дорівнює**. Голосовий синтезатор оголосить результат. Запам'ятайте його.

12. Перейдемо до програми **Блокнот** для внесення результату розв'язання задачі. Для цього застосовуємо **список завдань**, який активується натиском на клавішу **Alt**. Не відпускаючи, натискаємо клавішу **Tab**. Переходимо на програму **Блокнот**.

13. Для того, щоб прослухати набраний попередньо нами рядок, натискаємо клавіші **Insert + Стрілочка вгору**.

14. Вводимо з клавіатури отриману відповідь розв'язку задачі.

Було 7 фруктів. Стало 9 фруктів.

15. Закриємо програму **Калькулятор**. Для цього застосовуємо **список завдань**, який активується натиском на клавішу **Alt**. Не відпускаючи, натискаємо клавішу **Tab**. Переходимо на програму **Калькулятор**. Для її закриття натискаємо комбінацію клавіш **Alt + F4**.

Фокус отримує програма **Блокнот**, про що оголосить **JAWS**.

16. Для збереження файлу програми **Блокнот** із створеним у ньому текстом натискаємо комбінацію клавіш **Ctrl + S**. З'явиться **вікно збереження файлу**, про що повідомить голосовий синтезатор.

17. Клавішею **Tab** переходимо на **Перегляд списку і**, натискаючи клавішу **Стрілочка вниз**, переходимо на **Мій комп'ютер**. Натискаємо **Enter**. Знаходячись у режимі **Перегляд списку**, натискаємо клавішею **Стрілочка вниз** і переходимо на **Локальний диск D**. Не виходячи з режиму **Перегляд списку** при наголошенні, що нічого **не виділено**, натискаємо **Shift + F10** для входження у контекстне меню. У контекстному меню, натискаючи клавішу **Стрілочка вниз**, переходимо на підменю **Создать** і обираємо **Папку** для створення нової папки-каталогу. Натискаємо **Enter**.

18. На запит **редактирование Новая папка** вводимо назву папки, наприклад, **Вивчаємо комп'ютер**. Натискаємо **Enter** для входу до створеної папки.

19. Для введення назви файлу, що зберігається, клавішею **Tab** переходимо на **Имя файла**. Вводимо назву: **Задача про фрукти**. Клавішею **Tab** переходимо на **Сохранить**. Натискаємо **Enter**. Файл збережено.

20. Для закриття програми **Блокнот** натискаємо комбінацію клавіш **Alt + F4**.

Усі програми, що були нами запуснені завершили свою роботу.

Вправу закінчено.

Тема2. Папки файлової системи

Щоб об'єднати групу файлів на одному носіїві за певною ознакою створюють папки. Імена для папок обираються відповідно змісту даних, що зберігаються. Папки не маю розширення.

Папка (каталог, директорія) – спеціальний файл, в якому зберігаються відомості про всі файли, які знаходяться в даній папці (імена файлів, час створення, розмір і т.п.)

Коріневий каталог – головний каталог на диску, каталог найвищого рівня; позначається символом \

Диски С, D є корневими. У них в свою чергу є інші папки, це папки I рівня, далі II рівня і т.д. Така структура папок і файлів називається ієрархічною або деревовидною.

Шлях до файлу (адреса) – складається з імені запам'ятовуючого пристрою і послідовності імен папок від корневої до папки, в якій зареєстрований файл,

Операції з файлами

Після відкриття файлу з ним можна виконувати різні операції – читати з нього інформацію чи, навпаки, записувати в нього дані. Операції введення/виведення закінчуються при закритті файла. Після закриття файла його можна перейменувати, скопіювати і видалити.

Напрямок передавання даних (читання чи записування) визначається щодо оперативної пам'яті: *читання* – це передавання даних із файла в оперативну пам'ять, а *записування*, навпаки, - з оперативної пам'яті у файл.

По відкритті файла покажчик файла встановлюється на початок першого запису. Під час читання запису дані копіюються в оперативну пам'ять, а покажчик файла переміщується на початок наступного запису. При записуванні у файл дані з оперативної пам'яті копіюються у файл у поле запису, на початку якого знаходиться покажчик файла.

На відміну від масиву, у якому кількість елементів задається заздалегідь, у файлі кількість записів довільна вона попередньо не задається й обмежується тільки розмірами диска. Наприкінці файла (після останнього запису) операційна система поміщає ***маркер кінця файла***. Нові записи додаються у файл після останнього запису, при

цьому маркер кінця файла відсувається далі. Спроба прочитати запис після кінця файла призводить до помилки.

Важливим для користувачів є відновлення видалених файлів. Як відомо, видаляючи файли, операційна система не знищує інформацію, що міститься в них, а всі кластери, зайняті файлом, позначає як вільні і замінює в імені видаленого файла першу літеру спеціальним символом. Інформація, що міститься у виділених файлах, може бути пошкоджена або знищена згодом при записуванні на диск нових файлів, бо зайняті видаленими файлами кластери позначені як вільні. Тому якщо після видалення файла на цей диск не записувалося нової інформації, видалений файл можна відновити. У 16-розрядних операційних системах для цього використовують зовнішню команду DOSundelete.

У графічних оболонках Windows видалені файли тимчасово переміщуються в папку *Корзина*, з якої потім їх можна відновити. Однак при видаленні файлів з флешки або з жорсткого диску з натиснутою клавішею файли не потрапляють у папку *Корзина* і тому за її допомогою їх уже неможливо відновити.

В утилітах NC (Norton Commander) передбачена програма UnEraseWizard (Майстер відновлення), за допомогою якої можна відновити файли, захищені від необережного знищення, як за допомогою папки *Корзина*, так і засобами програми NortonProtection, що має ширші можливості, даючи змогу відновлювати перезаписані файли й ті, що видалені командами операційної системи.

Майстер відновлення проводить користувача через усі етапи відновлення, показуючи на екрані всі видалені файли, що задовольняють умов. Файли можна переглянути не відновлюючи їх.

Файл можна відшукати також за частиною його імені, використовуючи символ шаблону “*”, “?”. Текстові файли можна відшукати за словами, з яких вони складаються.

Вправа

Завдання.

1. Ознайомитись з теоретичною частиною вправи.
2. Набрати у текстовому редакторі **Блокнот** фрагмент тексту теоретичної частини.
3. Відповісти на питання:
 1. Що таке папка.
 2. Які диски є корневими.
 3. Що таке шлях до файлу (адреса).

4. Які операції можна виконувати після відкриття файлу.

5. Що таке відновлення видалених файлів.

Для відповіді у текстовому редакторі Блокнот набрати питання так, як подано тут. Знайти текст відповіді, скопіювати його. Після цього вставити відповідь до файлу Блокнот.

Вправу закінчено.

Тема 3. Форматування тексту

Прослухайте теоретичні відомості:

Форматування тексту передбачає зміну виду, розміру та кольору шрифтів, розміру абзацного відступу, відстані між абзацами, відстані між рядками (міжрядкового інтервалу), положення тексту відносно полів (зміщення); вирівнювання абзаців відносно полів; нумерацію та маркування абзаців; нумерацію рядків; встановлення чи заборону переносу слів; встановлення параметрів розрідження (ущільнення) та зсуву фрагментів тексту; встановлення параметрів колонок тощо.

Форматування шрифту

за розміром:

Ctrl + Shift + P – для вибору розміру шрифту у діалоговому вікні;
для швидкої зміни стандартизованого розміру шрифту;

Ctrl + [(квадратна дужка відкрита) – зменшує розмір шрифту на одну позицію;

Ctrl +] (квадратна дужка закрита) – збільшує розмір шрифту на одну позицію;

за типом:

Ctrl + Shift + F – для вибору типу шрифту у діалоговому вікні;

за видом:

Ctrl + B – напівжирний вид шрифту;

Ctrl + I – курсивний вид шрифту;

Ctrl + U – підкреслений вид шрифту.

Для відступу першого слова нового абзацу застосовуйте клавішу **Табуляція** один раз.

Перевірити параметри форматування тексту з визначенням виду шрифту слова, що знаходиться з права можна комбінацією **Jaws** з двох клавіш **Ins + F**.

(Це вказівка:

Виконайте введення тексту у новому документі. Після набору деяких слів їх треба виділити для форматування відповідно напівжирним, курсивом або підкресленим відповідно до вказівок.

Класичний персональний комп'ютер (виділити напівжирним) складається з комп'ютерного блоку з прямокутним вертикальним або горизонтальним металопластмасовим корпусом, монітору, на який виводиться зображення, та клавіатури, за допомогою якої в комп'ютер вводяться команди й різна інформація. Всі центральні та деякі зовнішні пристрої комп'ютера розташовані всередині комп'ютерного блоку.

Характеристиками ПК (виділити курсивом) є параметри його архітектурної організації та техніко-експлуатаційні характеристики. Під архітектурою обчислювальної машини розуміють її логічну організацію, опис внутрішньої структури з точки зору ресурсів, які можуть бути надані обчислювальному процесу з обробки даних.

Ядром обчислювального процесу в комп'ютері є його мікропроцесор. *Мікропроцесор* (виділити курсивом) – це мікросхема (надвелика інтегральна схема), яка керує роботою всіх апаратних компонентів комп'ютера, забезпечує виконання програм, виконує арифметичні та логічні операції.

Оперативна пам'ять (виділити курсивом) призначена для зберігання даних та програм протягом одного сеансу роботи з комп'ютером (від моменту включення комп'ютера до моменту його виключення). До ОП інформація записується, після чого читається з неї. У ній зберігаються дані, з якими ведеться оперативна робота, та програми для їх обробки.

У постійній пам'яті (виділити курсивом) містяться програми, які забезпечують функціонування обчислювальної системи (зокрема, програми початкового завантаження комп'ютера та тестування його складових елементів, BIOS) та деякі програми з базового програмного забезпечення комп'ютера. Цю пам'ять називають постійною тому, що інформація в ній зберігається після виключення комп'ютера. З постійної пам'яті інформацію можна лише читати, записати туди користувач нічого не може. Разом ОП і ПП утворюють основну пам'ять. Технічною реалізацією запам'ятовуючих пристроїв для організації основної пам'яті є мікросхеми пам'яті.

Кеш-пам'ять (виділити підкресленням) – це невелика за розміром буферна (внутрішня) пам'ять, яка дозволяє пришвидшувати процеси обміну даних між МП і ОП. Це досягається за рахунок значно

меншого часу доступу до даних у *кеш-пам'яті* (у порівнянні з часом доступу до ОП) та структурованого розташування в ній даних, що найчастіше використовуються МП.

Системна магістраль (виділити підкресленням) – це сукупність шин для обміну даними, адресами та керуючими сигналами між центральними та зовнішніми пристроями. Кожна *шина* – це деяка кількість паралельних ліній-дротів (ця кількість визначає розрядність шини), по яких у вигляді електричних сигналів передається інформація від одного пристрою до іншого.

Інтерфейсні блоки (виділити підкресленням) використовуються для узгодження роботи центральних та зовнішніх пристроїв. Технічною реалізацією інтерфейсних блоків є контролери, адаптери, відеоплати, синтезатори звуку тощо.

Скопіюйте в тексті та розмістіть нижче назви всіх основних складових частин персонального комп'ютера.

Тема 4. Форматування тексту (продовження)

Прослухайте теоретичні відомості:

Форматування тексту передбачає зміну виду, розміру та кольору шрифтів, розміру абзацного відступу, відстані між абзацами, відстані між рядками (міжрядкового інтервалу), положення тексту відносно полів (зміщення); вирівнювання абзаців відносно полів; нумерацію та маркування абзаців; нумерацію рядків; встановлення чи заборону переносу слів; встановлення параметрів розрідження (ущільнення) та зсуву фрагментів тексту; встановлення параметрів колонок тощо.

Форматування шрифта

за розміром:

Ctrl + Shift + P – для вибору розміру шрифта у діалоговому вікні;
для швидкої зміни стандартизованого розміру шрифта;

Ctrl + [(квадратна дужка відкрита) – зменшує розмір шрифта на одну позицію;

Ctrl +] (квадратна дужка закрита) – збільшує розмір шрифта на одну позицію;

за типом:

Ctrl + Shift + F – для вибору типу шрифта у діалоговому вікні;

за видом:

Ctrl + B – напівжирний вид шрифта;

Ctrl + I – курсивний вид шрифта;

Ctrl + U – підкреслений вид шрифту.

Вирівнювання рядків здійснюється комбінаціями гарячих клавіш:

Ctrl + L – по лівому краю;

Ctrl + R – по правому краю;

Ctrl + E – по центру;

Ctrl + J – по ширині.

Команди вирівнювання абзацу, які застосовуються до одного абзацу, впливають на текст всього документу чи кількох абзаців, які розташовані поруч.

Для відступу першого слова нового абзацу застосовуйте клавішу **Табуляція** один раз.

Встановити міжрядковий інтервал можна використанням таких комбінацій з двох клавіш:

Ctrl + 1 – для одинарного інтервалу;

Ctrl + 5 – для інтервалу півтора;

Ctrl + 2 – для подвійного інтервалу.

Перевірити параметри форматування тексту з визначенням виду шрифту слова, що знаходиться з права можна комбінацією **Jaws** з двох клавіш **Ins + F**.

Виконайте введення тексту, що має заголовок, у новому документі відповідно до вказівок.

Встановлення форматування здійснюйте на початку введення.

(Це вказівка: Наступний заголовок розмістити по середині і друкувати напівжирним)

Основи роботи з текстом

(Це вказівка: Основний текст по ширині, шрифт нормальний)

Найбільш поширеними програмами загального призначення є програми опрацювання текстової інформації або текстові редактори (процесори).

(Це вказівка: слово текст – курсивом та напівжирним, далі шрифт нормальний)

Текст – це інформація, яка подається за допомогою символів, що вводяться з клавіатури. Прикладами текстів є листи, звіти, статті, документи тощо. Основною перевагою текстового редактору для створення текстових документів є те, що він дає змогу скільки завгодно виправляти текст, дописувати новий тощо.

(Це вказівка: наступне ціле речення підкресленим, далі шрифт нормальний)

Введення тексту з клавіатури і занесення його в пам'ять комп'ютера називають введенням текстової інформації. виправлення помилок, внесення змін до тексту, певне розміщення його окремих частин називають *редагуванням* тексту.

(Це вказівка: слова за текстом Windows і Блокнот – курсивом та напівжирним)

Текстовий редактор забезпечує виконання всіх операцій, необхідних для введення і редагування тексту. Існують редактори з різними наборами операцій для редагування. Найпростіші з них входять до набору системних команд операційної системи і використовуються щоразу при введенні інформації з клавіатури. Найпростішим текстовим редактором у ОС **Windows** є **Блокнот**, що входить до переліку стандартних програм.

Функціональні можливості різних систем для роботи з текстом істотно відрізняються одна від одної. Якщо, окрім найпростіших операцій з введення та редагування тексту (заміна, вставка, вилучення), система для роботи з текстом надає більш ширший перелік функцій, то така система називається – *текстовий процесор*. Переважна більшість *текстових процесорів* має засоби для реалізації таких функцій:

(Це вказівка: текст з нумерацією – курсивом та напівжирним)

- 1) введення тексту в комп'ютер;
- 2) редагування тексту;
- 3) пошук необхідної інформації у тексті;
- 4) форматування тексту (встановлення лівої межі тексту, вирівнювання правого краю, встановлення позиції відступу першого рядка абзацу, встановлення міжрядкового інтервалу, розміру шрифту тощо);
- 5) перенесення і копіювання фрагментів тексту;
- 6) виділення частин тексту;
- 7) розбиття тексту на сторінки;
- 8) робота з декількома документами одночасно;
- 9) друкування тексту з заданою щільністю та якістю тощо;
- 10) збереження тексту в електронному форматі на дисках.

(Це вказівка: слова за текстом Текстові процесори, Word та Microsoft Office – курсивом та напівжирним)

Текстові процесори для професійної діяльності дозволяють вставляти малюнки, таблиці, діаграми, обробляти структуровані тексти.

Прикладом текстового процесора є редактор **Word** з переліку програм пакету **Microsoft Office**, який широко використовується для створення різноманітної офісної документації.

Текстовий процесор **Word** є багатовіконним редактором. В середині вікна редактора може існувати декілька вікон з документами. Користувач має можливість встановлювати розмір і положення кожного вікна традиційними для **Windows** засобами.

(Це вказівка: нижче цього тексту перелічить основні функції текстових процесорів)

Тема5. Форматування тексту (продовження)

Прослухайте теоретичні відомості:

Форматування тексту передбачає зміну виду, розміру та кольору шрифтів, розміру абзацного відступу, відстані між абзацами, відстані між рядками (міжрядкового інтервалу), положення тексту відносно полів (зміщення); вирівнювання абзаців відносно полів; нумерацію та маркування абзаців; нумерацію рядків; встановлення чи заборону переносу слів; встановлення параметрів розрідження (ущільнення) та зсуву фрагментів тексту; встановлення параметрів колонок тощо.

Форматування шрифта

за розміром:

Ctrl + Shift + P – для вибору розміру шрифта у діалоговому вікні; для швидкої зміни стандартизованого розміру шрифта;

Ctrl + [(квадратна дужка відкрита)– зменшує розмір шрифта на одну позицію;

Ctrl +] (квадратна дужка закрита) – збільшує розмір шрифта на одну позицію;

за типом:

Ctrl + Shift + F – для вибору типу шрифта у діалоговому вікні;

за видом:

Ctrl + B – напівжирний вид шрифта;

Ctrl + I – курсивний вид шрифта;

Ctrl + U – підкреслений вид шрифта.

Вирівнювання рядків здійснюється комбінаціями гарячих клавіш:

Ctrl + L – по лівому краю;

Ctrl + R – по правому краю;

Ctrl + E – по центру;

Ctrl + J – по ширині.

Команди вирівнювання абзацу, які застосовуються до одного абзацу, впливають на текст всього документу чи кількох абзаців, які розташовані поруч.

Для відступу першого слова нового абзацу застосовуйте клавішу **Табуляція** один раз.

Встановити міжрядковий інтервал можна використанням таких комбінацій з двох клавіш:

Ctrl + 1 – для одинарного інтервалу;

Ctrl + 5 – для інтервалу півтора;

Ctrl + 2 – для подвійного інтервалу.

Перевірити параметри форматування тексту з визначенням виду шрифту слова, що знаходиться з права можна комбінацією **Jaws** з двох клавіш **Ins + F**.

Виконайте введення тексту, що має заголовок, у новому документі відповідно до вказівок.

Встановлення форматування здійснюйте на початку введення.

(Це вказівка: Наступний заголовок розмістити по середині друкувати напівжирним, всі літери великі – Arial, 16 пунктів)

ОСНОВИ СТВОРЕННЯ ФОРМАТОВАНОГО ТЕКСТУ

(Це вказівка: Основний текст по ширині, шрифт нормальний – Times New Roman, 14 пунктів)

(Це вказівка: слова текстовому процесорі – курсивом та напівжирним)

(Це вказівка: слова Формат Форматування – напівжирним, вся решта слів шрифт нормальний)

У будь-якому *текстовому процесорі* широко представлені операції форматування. Засоби форматування, зазвичай, розміщуються в рядку операційного меню в опції команд під назвою **Формат** та на панелі інструментів **Форматування**.

(Це вказівка: текст з нумерацією – після цифри ставити закриту круглу дужку)

(Це вказівка: слова Форматування тексту, що набирається вперше – курсивом та напівжирним)

У процесі роботи з текстовим документом можна застосовувати різні способи форматування:

1) **Форматування тексту, що набирається вперше.** Якщо задати параметри форматування на початку набирання тексту і відразу ж після цього почати вводити з клавіатури новий текст, то задані параметри форматування будуть відноситися до тексту, що

набирається. В процесі введення кожної частини тексту можна встановлювати потрібні параметри форматування. Змінювати параметри форматування тексту, що набирається, можна стільки, скільки це буде потрібно.

(Це вказівка: слова Форматування виділеного тексту – курсивом та напівжирним)

(Це вказівка: слова Shift та Стрілочка вправо – напівжирним, вся решта слів шрифт нормальний)

2) **Форматування виділеного тексту.** Для цього слід перемістити позицію курсору в середину потрібної ділянки тексту і, натиснувши клавішу **Shift** та клавішу **Стрілочка вправо**, здійснити виділення частини тексту й задати команди форматування. Решта тексту збереже попередній режим форматування.

(Це вказівка: слова форматування цілого абзацу – курсивом та напівжирним)

3) Для **форматування цілого абзацу** слід здійснити вирівнювання його рядків відносно лівого й правого країв документа, по центру та по всій ширині. Це можна зробити завданням типу вирівнювання першого або заголовного рядка абзацу на початку введення тексту або після виділення.

Вирівнювання по лівому краю – найбільш часто застосовуваний режим вирівнювання тексту. При цьому всі рядки абзацу, крім першого, буде вирівняно ліворуч, оскільки праві кінці рядків не вирівнюються, рядки будуть мати різну довжину, і правий край тексту буде нерівним.

При вирівнюванні тексту по правому краю все відбувається навпаки. Всі рядки абзацу притискаються до правого краю документа, а лівий край абзацу буде нерівним. Вирівнювання по правому краю можна застосовувати при наборі шапок заяв або листів.

Вирівнювання тексту по центру застосовується переважно для заголовків розділів частин документу.

(Це вказівка: нижче цього тексту перелічить основні способи форматування тексту)

Терпелюк В.В.

6.2. Організація роботи соціально-педагогічного інтерактивного театру (СПТ) у загальноосвітньому закладі в умовах інклюзії

Включення дітей із вадами зору у діяльність СПТ передбачає застосування низки інтерактивних методів, прийомів і технік, вибір яких визначався метою роботи на кожній із стадій соціально-педагогічного інтерактивного театру.

Слід зазначити, що на початкових стадіях роботи СПТ доцільним є використання психогімнастичних вправ (системи рухів, міміки і пантоміміки). Як на підготовчій, так і на діагностично-формульвальній стадії роботи СПТ психогімнастичні вправи сприяють забезпеченню рівноправності усіх учасників, зняттю напруги, необґрунтованих страхів, розвитку чутливості як до власної рухової активності, так і до активності інших учасників, зменшенню емоційної дистанції між дітьми-учасниками, формуванню у них здатності виражати свої почуття та розуміти невербальну поведінку оточуючих [22, с.208]. З цією метою при їх використанні слід обов'язково проводити групове обговорення.

Роботу на підготовчій стадії доцільно починати із використання психогімнастичних вправ-розминок, потім поступово переходити до психогімнастичних вправ так званої загальної тематики. Психогімнастичні вправи-пантоміми можна використовувати на діагностично-формульвальній стадії паралельно із психодраматичними вправами, а зміст тем для пантоміми повинен орієнтуватися як на окремих учасників, так і на групу загалом.

Зауважимо, що спочатку блоки психогімнастичних вправ можуть виступати як самостійні заняття. Однак із часом їх роль і призначення змінюється. Так, для них доцільно відводити, наприклад, 10-15 хвилин кожної зустрічі з метою активізації групової роботи, оскільки психогімнастичні етюди, сприяючи корекції віктимних рис дітей з інвалідністю, забезпечують більш ефективно їх входження у роботу. Поряд із цим, психогімнастичні вправи можуть бути періодично повторені й на інших етапах роботи, особливо, якщо ведучий помічає наростання напруги у групі чи необхідність просто «змінити тему», якщо виникає необхідність прояснити взаємовідносини у групі, здійснити профілактику домінування дезінтеграційних процесів.

Приклади психогімнастичних вправ для роботи на різних стадіях соціально-педагогічного інтерактивного театруСПТ

Приклади психогімнастичних вправ-розминок для роботи на підготовчій стадії СПТ

Стадія роботи – підготовча.

Мета роботи – розкріпачення учасників театру та створення невимушеної, вільної від зайвого контролю обстановки.

Вправа «Привіт, мені дуже подобається...»

Мета: закріплення позитивних емоцій відносно кожного з учасників групи.

Проводиться на першій стадії формування групових процесів.

Методика проведення: вітання проводиться з обов'язковим використанням фрази: «Привіт, мені дуже подобається...». Учасник має право закінчити бесіду на свій розсуд, але початок повинен бути саме таким.

Вправа «Метафоричний самопортрет»

Мета: спираючись на психологічний механізм проєкції та ідентифікації, застосувати метафору для надійнішого забезпечення психологічного захисту, "зниження опору й тривожності" в групі, подання про себе значно повноціннішої інформації, ніж за прямих висловлювань.

Методика проведення: кожен з учасників вибирає якийсь предмет, тварину чи явище, яке асоціюється з його власною особистістю, й протягом кількох хвилин говорить про риси, якості та проблеми об'єкта. Можна надати розповіді сюжетно-психологічної форми.

Вправа «Вітання»

Мета: закріплення позитивних емоцій відносно кожного з учасників групи.

Методика проведення: Учасникам пропонується встати в коло і, рухаючись хаотично у колі, привітатися з учасниками дії різними способами:

- як люди дуже сором'язливі;
- як люди кудись поспішають;
- як люди, які не бачили один одного декілька років.

Необхідно продемонструвати глядачам всі дії гри.

Вправа «Вузол»

Мета: створення позитивного емоційного настрою і атмосфери безпеки в групі.

Методика проведення: Учасникам пропонується зав'язати вузол з тіл, рухаючись поволі в центр кола і тримаючись за руки, при цьому руки опускати не можна. Коли буде вже неможливо виконувати дії, учасники зупиняються і починають розплутувати вузол.

Вправа «Людина до людини!»

Мета: активізація та зближення групи.

Методика проведення: Учасники стають в пари. Ведучий пропонує парам зробити вправу: спільно прийняти якусь позу. Через деякий час дається команда знайти іншого партнера: «Людина до людини!» Той, біля кого не опиняється пари, дає завдання і гра продовжується.

Вправа «Гіпноз»

Мета: створення атмосфери довіри і прийняття кожного учасника групи

Методика проведення: Учасники розташовуються в парах. Один грає роль гіпнотизера, інший – гіпнотизованого. Гіпнотизер поволі рухає рукою, тримаючи долоню перед обличчям другого учасника, що гіпнотизується, поволі і синхронно намагається слідувати за рухом руки, направляючи погляд в центр долоні. Потім учасники міняються ролями. Ще більш цікаво виконувати вправу в трійках, вона так само, як і попередня, передбачає зміну ролей. Вправу краще виконувати під музичний супровід.

Слід ще раз підкреслити, що при виконанні всіх вправ «розігрівання» необхідно дуже строго дотримуватися техніки безпеки, щоб уникнути зіткнень і травм.

Вправа «Те, що нас об'єднує!»

Мета: створення позитивного емоційного настрою і атмосфери безпеки в групі, активізація та зближення групи, зменшення напруги, підвищення впевненості в собі.

Матеріал: клубок ниток.

Методика проведення: учасники стоять або сидять у колі. Ведучий ловить погляд одного із них і кидає йому клубок ниток зі словами: «Привіт! Мене з тобою об'єднує...» Далі можуть бути такі відповіді: «нитка, усмішка, ріст, навчання, розум, краса, стать і т.д.». Далі він дає інструкцію: «Виберіть будь-кого в групі, хто вам здається чимось схожим на вас, піймайте його погляд, перекиньте йому клубок, але, при цьому свою частину нитки залиште у себе в руках».

В якийсь момент ведучий уточнює інструкцію: «Прагніть перекинути клубок тому, хто ще не ловив його». В результаті всі учасники об'єднуються однією ниткою – павутиною ниткою, що тягнуться від одного до іншого. Це важливий емоційний момент, для того, щоб почати говорити про те, що пов'язує людей в житті.

Вправа «Предмет, що розказав історію»

Мета: створення атмосфери довіри і прийняття кожного учасника групи.

Ця вправа найбільш цінна під час найпершої групової взаємодії, оскільки поживляє атмосферу і розкриває особисті історії, що стоять за предметами, про які говорять учасники групи.

Методика проведення: у ході розповідей учасників про особливі предмети і деталі, що роблять їх неповторними в цій групі, про предмети, які «бережуть» їх історії: (телефон, ланцюжок, годинник і т.д.) – викликати зацікавленість тим, що відбувається, розкрити маленькі секрети, ближче познайомитися з ведучим і учасниками. Робота в парах, потім партнери представляють один одного та «історії предметів» один одного, потім відбувається обговорення в групі.

Вправа «З насіннячка в дерево»

Учасники групи лежать або сидять в ембріональній позі, підібгавши коліна до голови. Ведучий пропонує уявити себе насіннячком дерева, яке впало в кінці літа на землю. На початкових стадіях сесії можна використовувати пов'язки на очах, але потім, коли буде напрацьований досвід, відмовитися від них.

Ведучий. Насіннячко поступово йшло все далі під землю і нарешті опустилося на якийсь рівень. Спочатку було тепло, гріло сонце. Але наступила осінь і подув вітер... Обпало з дерев листя... Деревця стоять голі, вони сплять. Так само спокійно зараз спить насіння в землі. Землю скував мороз, падає сніг, а насіння спить у землі. Лютує завірюха, але йому тепло. Час іде... Наближається весна. Сонечко починає пригрівати все сильніше і сильніше. Тане сніг, по землі тече вода. Поступово вода проникає в землю, і насіння потихеньку починає розгортатися. Спочатку із сім'я проростає паросток, він поволі рухається до поверхні землі. Йде час, і з'являється деревце, воно росте, міцніє. Його гілки-руки колишуться, тягнуться до сонця, до світла. Вітер посилюється, але деревце міцно тримається коренями за землю. Воно росте.

В цій вправі «зростання» виражене символічно: шляхом зміни положення учасника щодо землі. Вона підіймається з найнижчого положення до найвищого (в кінці вправи вона стоїть в повен зріст «на пальчиках», витягнувши руки вгору, навіть пальці спрямовані вгору, до «сонця»). Тобто упродовж цієї динамічної медитації крок за кроком зменшується площа зовнішньої опори тіла, і це може бути компенсовано зміцненням внутрішньої опори людини (її впевненості в собі та довір'я до своїх можливостей).

Вправа виконується дуже поволі, плавно, з перетіканням з однієї пози в іншу, без різких поштовхів і зупинок. Такий характер рухів дозволяє підліткам краще зануритися в себе, сконцентруватися на своїх емоційно-тілесних відчуттях.

В цілому схема виконання вправи може виглядати таким чином.

Пояснення учасникам основного принципу руху, його образності (важливо пояснити підліткам, що тут недоречні дії за командою, рухатися треба, спираючись не тільки на слова ведучого, але і на власні тілесні відчуття і зорові образи, що виникають).

Виконання вправи (з музичним супроводом).

Обговорення вражень.

Що ви відчували, виконуючи цю вправу?

В який момент ви відчули себе (найменш) найбільш комфортно?

Чим ви можете це пояснити?

Як ви відчуваєте себе зараз, після виконання вправи?

Чи відрізняється ваш справжній стан від того, що було перед початком вправи? Якщо так, то чим?

Вправа «Я хочу тобі подарувати...»

Мета: створення позитивного емоційного настрою в групі та розвиток умінь робити подарунки і компліменти.

Методика проведення: вітаючи один одного і обмінюючись люб'язностями, кожний учасник повинен подарувати партнеру подарунок, але не реальний, а гіпотетичний. Привітавшись із партнером, потрібно піднести йому свій подарунок, виходячи з особистих особливостей співбесідника. Питати «Що тобі подарувати?» або «Що ти хочеш?» не можна. При цьому аргументується вибір подарунка конкретній людині.

Вправа «Подарунки»

Мета: вираження іншим своїх емоцій і ставлення у вигляді «подарунка».

Методика проведення: група розташовується у колі, учасники (по черзі) сідають у центрі з метою вручення кожному членові групи «подарунка».

Інструкція. Не вживаючи слів, вислови своє почуття й ставлення до конкретної людини (в контексті її психологічних якостей). Передай те, що й могло б бути корисним, доповнювало б її особистість або досвід, який можна почерпнути із групового матеріалу. Якщо є необхідність, можна вжити лише окремі слова, скористатися мімікою, рухами, жестами, а також предметами, змодельовати сценки.

Словами опиши, які психологічні якості ти хотів би йому подарувати. Після виконання вправи здійснюється аналіз усього, що відбулося, члени групи висловлюють своє враження.

Адаптовано автором за матеріалами:

1. Еделева Е. Форум – театр : інтерактивна техніка групової роботи : теорія і методика на практиці [Електронний ресурс] / Елена Еделева // Школьный психолог – Первое сентября : метод. газета для учителей. – 2004. – № 15 (апрель). – С. 12-15. – Режим доступа : <http://psy.1september.ru/articlef.php?ID=200401509>.
2. Осухова Н. Применение психодрамы в психотерапии с детьми, пережившими насилие [Электронный ресурс] / Наталия Осухова // Школьный психолог – Первое сентября : метод. газета для учителей. – 2000. – № 43. – Режим доступа : http://psy.1september.ru/view_article.php?ID=200004306.
3. Психологическая гостиная для учащейся молодёжи : методическое пособие / Ю. И. Чепик, С. В. Мицкевич. – Мн., 2008. – 60 с.
4. Яценко Т. С. Психологічні основи групової психокорекції / Т. С. Яценко. – К. : Либідь, 1996. – 262 с.

Терпелюк В.В.

6.3. Приклади соціально-педагогічного інтерактивного театру (СПТ) у загальноосвітньому закладі в умовах інклюзії

Приклади психогімнастичних вправ загальної тематики для роботи на підготовчій стадії СПТ

Стадія роботи – підготовча.

Мета роботи – розкріпачення учасників театру та створення невимушеної, вільної від зайвого контролю обстановки.

Загальні теми

1. Представити пантомімічні символи на картках (конфлікт, згода, незрозуміння, радість, роздратування, співчуття і т. д.). Способи представлення інтерпретуються та обговорюються в групі.

2. Вручення подарунків, які могли б принести радість даній людині.

3. «Мотивовані» біг та ходьба («біжу в магазин», «від грози», «поспішаю до школи», «повертаюся з дискотеки», «іду до лікаря», «іду по воді», «іду по гарячому піску», «іти проти вітру», «іти туди, куди не хочеться», «іти так, щоб кого-небудь не розбудити» і т. д.).

4. Біг: назад, щоб ні на кого не впасти; вперед, так, щоб не наскочити на інших.

5. Біг: біг, що змінюється ходом, з мотивом, який частіше за все має соціометричне значення – йти із симпатичною чи несимпатичною тобі людиною; йти з веселою людиною і з тим, хто нагадує кого-небудь із життя; з тим, хто завдав прикрості і т.д.

6. Побачення з тим, із ким довго не бачилися.

7. Звернути на себе увагу групи.

8. Людина та її тінь.

9. Людина-Дзеркало.

10. Настрій.

11. «Людина та її тінь» «Звернути на себе увагу»,

12. Рукостискання по колу.

13. Дограти почату партнером дію.

14. Передача відчуття по колу: що передав, що повернулося.

15. Із заплющеними очима сісти (стати) на стілець.

16. Перетягування каната.

17. Примусити партнера звільнити стілець, вийти з телефонної будки і т.д.

18. Місток (розійтися із партнером на вузькому містку).

19. Скульптура – ідеальне ставлення до людини.

20. Скульптор – глина.

21. Впізнати члена групи: по волоссі, по руках.

Повсякденні життєві ситуації

22. Вихід із дому.

23. Свято.

24. Чужине ставлення до кого-небудь.

25. Яким я є.

26. Яким я хотів би бути.

Приклади психогімнастичних вправ-пантомім для роботи на діагностично-формульальній стадії СПТ

Стадія роботи – діагностично-формульальна.

Мета роботи – діагностика учасників своїх можливостей у використуванні різних соціальних ролей, зіставлення своїх можливостей з ідеальними нормами поведінки.

Сім'я

1. «Моя сім'я». Учасник вибирає собі членів сім'ї з членів групи і розставляє їх в просторі так, щоб фізична дистанція приблизно відповідала ступеню емоційної близькості з членами сім'ї (або найближчим оточенням).

Відносини в групі

2. Показати своє ставлення до інших.

3. Вибір членів сім'ї.

4. Перебування на безлюдному острові.

Ставлення до групи СПТ

5. Почуття, з якими я йшов на заняття.

6. Ставлення до СПТ та групи.

7. Що робила б група, якби не було керівника та ін.

Типові людські конфлікти

8. Совість.

9. Відмовитися від чогось важливого.

10. Подолання труднощів (члени групи по черзі зображають, як вони долають життєві труднощі; перешкоду зображає портфель, стілець або інший предмет; йдучи по доріжці, вони натикаються на перешкоду, група спостерігає, як кожний справляється з даною перешкодою).

11. Заборонений плід. Учасники по черзі показують, як вони поведуться за ситуації, коли їх бажання розходяться із зовнішніми або внутрішніми нормами (роль забороненого плоду може також грати який-небудь предмет). Як правило, «заборонений плід» кладеться на стілець, що знаходиться в центрі групи. Член групи повинен підійти до стільця і вирішити, як поступити із забороненим плодом.

12. Перехрестя шляхів.

13. Зустріч на вузькій стежці.

Фантазії та казки

14. Безлюдний острів: уявляють, що всі знаходяться безлюдному острові. Що б робили?

15. Якою б твариною я міг бути?

16. Що б ти робив, якби був чарівником (добрим або злим)?

17. Ким із казкових персонажів ти міг би бути?

18. Бал-маскарад

19. Ким би ти хотів стати, якби чаклун урахував твої бажання?

Скульптор

20. Члени групи роблять своє тіло «м'яким», що піддається ліпленню. Наприклад, один з учасників АСПО намагається зобразити члена групи до початку занять і зараз – його минуле і його майбутнє, його особливості і конфлікти.

Приклади рольових ігор для роботи на пізнавально-формульвальній стадії СШТ

Стадія роботи – пізнавально-формульвальна.

Мета роботи – діагностика учасниками своїх здатностей у використуванні різних соціальних ролей, зіставлення своїх можливостей з ідеальними нормами поведінки.

Гра «Рольове інтерв'ю»

Мета: зняття психологічних бар'єрів між учасниками, встановлення довірливої атмосфери.

Методика проведення. У кожної людини по черзі всі охочі беруть інтерв'ю. Задають питання такого характеру:

— Чи любиш ти вірші?

— Твій улюблений колір?

— Твій улюблений вислів?

— Чи любиш ти бачити сни?

— Якби тобі запропонували роль у фільмі («Три мушкетери» і т. д.), кого б ти схотів зіграти? (Артистичні дані значення не мають).

— Чи є у тебе хобі?

— Улюблене ім'я?

— Чого ти найбільше боїшся?

— Що ти найбільше цінуєш в людях? і т.п.

Кожному не більш 5-7-ми питань. В одне заняття можна проінтерв'ювати 3-4 учасники. В перші заняття слід учасникам дати таку установку: відповідати в будь-якій мірі відвертості. Можна з повною відвертістю, можна з частковою, а можна взагалі – в «масці»,

відповідати «ніби не про себе, а про іншого». Ця обов'язкова умова, яка допоможе зняти психологічний бар'єр у багатьох учасників. Якщо в процесі ігрових занять встановиться довірлива атмосфера, то прагнення «маскуватися» відпаде саме собою.

Необхідно, щоб всі учасники занять пройшли «інтерв'ювання».

Можна проводити ускладнений варіант «інтерв'ювання». Учасники гри задають питання «в ролях»: від імені працівників дитсадка, космонавтів, марсіан, директора, Червоної Шапочки, Чебурашки, батьків і т.д. Гумор – завжди ефективний прийом для залучення до ігрового стану.

Доцільно проводити рольове інтерв'ю на кожному занятті – 2-3 хв як розминку.

Вправа «Стратегія діалогу»

Мета: тренування вербальної взаємодії: уміння говорити і слухати іншого.

Методика проведення:

а) ведучий викликає двох учасників. Кожний із них одержує таємно від аудиторії та один одного завдання. Перший – підтримувати діалог у своїй звичайній манері. Другий – утримати лідерство в процесі діалогу будь-яким способом. Тема задається ведучим, пропонується аудиторією або вибирається самими дійовими особами. (Наприклад, обговорення нового фільму, телепередачі, можливість контакту з інопланетянами, переваги нової марки магнітофона і т. д.). Стратегія діалогу потім обговорюється;

б) все те ж саме, але другий партнер одержує протилежне завдання: примусити напарника стати лідером розмови;

в) обидва одержують завдання вести діалог певним чином. Один стверджує якусь думку, а другий повинен спочатку дослівно повторити, як він зрозумів думку першого, а потім виказати своє. Перший, відповідно, повинен повторити (бажано дослівно) виказане партнером, потім продовжити обговорення теми. Такий діалог йде хвилин п'ять. Бажано, щоб хто-небудь із учасників фіксував кількість спотворень кожним партнером в переказі слів свого співбесідника. Через цю вправу повинні пройти всі учасники. Повторюючи цю гру постійно, підлітки побачать, як мінятиметься їх манера розмови поза грою.

Вправа «Рольове обговорення»

Мета: розвиток навичок само- та взаєморефлексії.

Методика проведення:

Керівник роздає учасникам завдання з позначенням тієї ролі, в якій повинна виступити дана людина в обговореннях. Наприклад, «філософ», «дипломат», «поет», «активний громадський діяч», «ерудит», «скептик» і т.д. Потім домовляються про предмет обговорення. Ним може бути будь-який відомий художній твір або кінофільм. Предмет дискусії не повинен бути дуже складним або хвилюючим у даній грі, інакше це «вибиватиме» граючих з ролей. Після 10-15 хв дискусії оточуючі повинні визначити, хто в якій ролі виступав. Той, чия роль залишалася невпізнанною, вважається, що не виконав задачу. Звичайно, ролі розподіляються диференційовано: одним – легші, іншим – важчі.

Вправа «Конкурс ораторів»

Мета: тренування вербальної взаємодії: уміння говорити і слухати іншого.

Методика проведення:

Багато, щоб через цю вправу пройшли якомога більше учасники. Цей конкурс припускає імпровізацію. Викликається будь-який учасник, він повинен виголосити промову на 2-3 хв на будь-яку задану групою тему. Це завдання слід обігравати, коли в групі складеться достатньо доброзичливий клімат і довір'я один до одного. Тоді можна ставити умову заборони перетворювати мову на порожнє базікання.

Вправа «Батьки і діти»

Мета: вчитися організовувати конструктивну вербальну взаємодію.

Методика проведення:

Учасники діляться на «батьків» і «дітей». «Батько» повинен поставити складне питання, яке б викликало тривогу у «дитини». Наприклад: «Чи правильно, що тобі більше подобається музика, і на екзамені з математики ти хочеш, щоб тобі поставили оцінку за це захоплення, а не за знання?». Потім вони міняються ролями, процедура повторюється.

Обговорення.

Які відчуття викликають такі питання?

Як хочеться відповісти на таке питання?

Вправа «Телеміст»

Мета: розвиток уміння вести діалог.

Методика проведення:

Показати уміння задавати наступні форми питань: нейтральні; доброзичливі; недоброзичливі; «гострі».

Обговорення.

а) Виділити власний стиль задавання питань.

б) Якщо група готова до відкритого і доброзичливого спілкування, можна запропонувати висловитися охочим про стиль поведінки інших (якщо дозволить той, про кого хочуть сказати).

Після обговорення група формулює необхідні вимоги до питань, що задаються, ґрунтуючись на принципі конструктивності для підтримки комунікації.

Вимоги до питань.

1. Розмова не повинна бути схожа на іспит.

2. Питання не повинні: бути складними для розуміння; виходити з області знання, проблем, відомих співбесіднику.

3. Питання повинні спонукати співбесідника до виразу власних думок і відчуттів.

Вправа «Дискусія»

Мета: розвиток уміння вести діалог.

Методика проведення:

а) Тренувальний варіант.

Пропонується твердження «День починається зі сходу сонця». Учасники діляться на згідних із твердженням і опонентів. Обумовлюється предмет обговорення. Приводиться аргументування твердження. Захист точки зору на дане твердження проходить за правилами, які записані на дошці. Оцінка аргументів: доказовість, логіка, чіткість і коректність формулювань, строге дотримання теми.

б) Дискусія на тему, вибрану із запропонованих. Можна скористатися такими, як «Інтелігентна людина», «Ділова людина».

1 варіант. Учасники розділяються на дві команди, встановлюються правила дискусії.

2 варіант – «Акваріум». Учасники діляться на три групи: 1-а і 2-а групи – опоненти, 3-а група – спостерігачі. Спостерігачі відстежують поведінку, стиль спілкування, виконання правил дискусії.

3 варіант. 1-а і 2-а групи – опоненти, 3-а група – члени журі. Члени журі вибираються по ділових і особових якостях.

Критерії оцінки: вміння слухати і вислуховувати; вміння зрозуміти співбесідника; доброзичливий або оцінний підхід до товаришів; організованість і вміння об'єднуватися для групової діяльності; вміння встати на точку зору партнера і опонента; вміння схилити співбесідника до своєї точки зору.

Обговорення.

1. Рефлексія: відчуття, відкриття в собі і в інших.
2. Що заважало і допомагало?
3. Які принципи порушувалися частіше, чому?
4. Чому навчилися в процесі дискусії?

Вправа «Прийом гостей»

Мета: тренування навичок конструктивно завершувати взаємодію, в тому числі небажану.

Методика проведення:

Ведучий пропонує пригадати ситуації, в яких хочеться відмовитися від прийому гостей: повадилися заходити знайомі, збирається прийти людина, з якою хочеться підтримувати тільки ділові відносини, вдома «несприятлива атмосфера», не хочеться нікого бачити і т.д.

Учасники в ролях казкових персонажів повинні домовитися і розіграти декілька ситуацій, в яких використовуються конструктивні форми відмови. Потім ведучий роздає парам картки із завданнями, які також потрібно розіграти.

Наприклад: Подруга (друг) просить вас супроводжувати її (його) на побачення, ви відмовляєтеся.

Обговорення.

Роль позиції партнерів, їх особистісних особливостей, стереотипів поведінки.

Використання соціально-педагогічного інтерактивного театру як сукупності інтерактивних методик і технік, заснованих на драматизації, сприятиме успішному формуванню взаємовідносин між учасниками спілкування. Ефективність, продуктивність і цікавість обґрунтованої форми профілактичної роботи обумовлюється опорою на основні психологічні новоутворення учасників проекту: гіперактивність, прагнення до самоутвердження і саморозкриття,

реакцію емансипації, прагнення розумової та рухової активності, пізнання нового тощо.

Адаптовано автором за матеріалами:

1. Аникеева Н. П. Специфика игровой ситуации // Педагогика и психология игры : межвуз. сб. науч. тр. / Н. П. Аникеева. – Новосибирск : НГПИ, 1985. – С. 28-49.
2. Григорьева Т. Г. Основы конструктивного общения : учеб.-метод. пособие для уч. и учащ. ст. кл. сред. шк. – в 3 кн. / Т. Г. Григорьева, Л. В. Линская, Т. П. Усольцева ; под ред. док. психол. наук Ю. М. Забродина, канд. пед. наук М. В. Поповой. – [2-е изд.]. – Новосибирск : Новосиб. ун-т, 2001. – (Для педагогов-психологов общеобразов. и спец. уч. заведений). – Кн. 1: Методическое пособие для педагогов-психологов. – 2001 – 173 с.
3. Яценко Т. С. Активное социально-психологическое обучение: теория, процесс, практика : учеб. пособие для студ., слушателей и преп. по спец. «Психология» / Тамара Семеновна Яценко, Ярослав Михайлович Кмит, Борис Николаевич Алексеенко ; Национальная академия пограничных войск Украины им. Б.Хмельницкого. – Хмельницкий : НАПВУ, 2002. – 792с.
4. Яценко Т. С. Психологічні основи групової психокорекції / Т. С. Яценко. – К. : Либідь, 1996. – 262 с.

ДОДАТОК А

**Порядок організації інклюзивного навчання у
загальноосвітніх навчальних закладах**

ЗАТВЕРДЖЕНО

постановою Кабінету
Міністрів України

від 15 серпня 2011 р. № 872.

Із змінами, внесеними згідно з
Постановою КМ № 588 від
09.08.2017 р.

1. Цей Порядок визначає вимоги до організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах з метою реалізації права дітей з особливими освітніми потребами на освіту за місцем проживання, їх соціалізації та інтеграції в суспільство, залучення батьків до участі у навчально-виховному процесі.

2. Освітні послуги надаються дітям з особливими освітніми потребами загальноосвітніми навчальними закладами у класах з інклюзивним навчанням із застосуванням особистісно орієнтованих методів навчання та з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей.

3. Для організації інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами (дітей з порушеннями фізичного, інтелектуального та психічного розвитку) у загальноосвітніх навчальних закладах створюються умови для:

- забезпечення безперешкодного доступу до будівель та приміщень такого закладу дітей з порушеннями опорно-рухового апарату, зокрема тих, що пересуваються на візках, та дітей з порушеннями зору;

- забезпечення необхідними навчально-методичними і наочно-дидактичними посібниками та індивідуальними технічними засобами навчання;

- облаштування кабінетів учителя-дефектолога, психологічного розвантаження, логопедичного для проведення корекційно-розвиткових занять;

- забезпечення відповідними педагогічними працівниками.

4. Керівник загальноосвітнього навчального закладу на підставі заяви батьків або законних представників дитини з особливими

освітніми потребами, висновку психолого-медико-педагогічної консультації та за підтримки відповідного органу управління освітою організовує клас з інклюзивним навчанням, створює необхідну матеріально-технічну та навчально-методичну базу, здійснює добір відповідних педагогічних працівників тощо.

5. Власник загальноосвітнього навчального закладу виділяє в установленому порядку кошти для забезпечення безперешкодного доступу до будівель та приміщень таких закладів дітей з особливими освітніми потребами, створення відповідної матеріально-технічної та методичної бази, забезпечує підвищення кваліфікації педагогічних працівників з питань надання освітніх послуг дітям з особливими освітніми потребами у класах з інклюзивним навчанням, сприяє провадженню інноваційної діяльності, здійснює заходи щодо придбання транспортних засобів для підвезення таких дітей до місця навчання та додому.

Власник та керівник загальноосвітнього навчального закладу несуть відповідальність за організацію, стан та якість інклюзивного навчання.

6. У загальноосвітніх навчальних закладах здійснюється психолого-педагогічне супроводження дітей з особливими освітніми потребами працівниками психологічної служби (практичними психологами, соціальними педагогами) таких закладів та відповідними педагогічними працівниками.

Діяльність працівників психологічної служби (практичних психологів, соціальних педагогів) координують центри практичної психології і соціальної роботи, міські (районні) методичні кабінети.

7. Зарахування дітей з особливими освітніми потребами до класів з інклюзивним навчанням здійснюється в установленому порядку відповідно до висновку психолого-медико-педагогічної консультації.

8. Для забезпечення ефективності навчально-виховного процесу у класі з інклюзивним навчанням кількість учнів з особливими освітніми потребами становить:

- одна - три дитини із числа дітей з порушеннями опорно-рухового апарату, затримкою психічного розвитку, зниженим зором чи слухом, легкими інтелектуальними порушеннями тощо;

- не більш як двоє дітей із числа дітей сліпих, глухих, з тяжкими порушеннями мовлення, у тому числі з дислексією, розладами спектра аутизму, іншими складними порушеннями розвитку (порушеннями слуху, зору, опорно-рухового апарату в поєднанні з

інтелектуальними порушеннями чи затримкою психічного розвитку) або тих, що пересуваються на візках.

9. Навчання у класах з інклюзивним навчанням здійснюється за типовими навчальними планами, програмами, підручниками та посібниками, рекомендованими МОН для загальноосвітніх навчальних закладів, у тому числі спеціальними підручниками.

10. Навчально-виховний процес у класах з інклюзивним навчанням здійснюється відповідно до робочого навчального плану загальноосвітнього навчального закладу, складеного на основі типових навчальних планів загальноосвітніх навчальних закладів.

Відповідно до особливостей інтелектуального розвитку учня може розроблятися індивідуальний навчальний план та індивідуальна навчальна програма.

Розклад уроків для дітей з особливими освітніми потребами складається з урахуванням індивідуальних особливостей їх навчально-пізнавальної діяльності, динаміки розумової працездатності протягом дня і тижня та з дотриманням санітарно-гігієнічних вимог.

11. Особливістю навчально-виховного процесу дітей з особливими освітніми потребами є його корекційна спрямованість.

Корекційно-розвиткова робота - комплекс заходів із системного психолого-педагогічного супроводження дітей з особливими освітніми потребами у процесі навчання, що спрямований на корекцію порушень шляхом розвитку пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери, мовлення та особистості дитини. Корекційно-розвиткова робота проводиться як корекційно-розвиткові заняття за напрямами відповідно до індивідуальних особливостей учня.

Тривалість групового корекційно-розвиткового заняття становить 35-40 хвилин, індивідуального - 20-25 хвилин. Групи наповнюваністю два - шість учнів комплектуються відповідним спеціалістом з урахуванням однорідності порушень та рекомендацій психолого-медико-педагогічної консультації.

Корекційно-розвиткові заняття проводяться вчителями-дефектологами (корекційними педагогами) та практичними психологами.

12. Відповідно до індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності на кожного учня з особливими освітніми потребами складається індивідуальна програма розвитку за формою

згідно з додатком, яка забезпечує індивідуалізацію навчання, визначає конкретні навчальні стратегії та підходи.

В індивідуальній програмі розвитку зазначається загальна інформація про учня, наявний рівень знань і вмінь, динаміку розвитку, адаптацію навчального матеріалу, технічні пристосування, додаткові послуги (корекційно-розвиткові заняття), визначені на підставі висновку психолого-медико-педагогічної консультації.

Індивідуальна програма розвитку розробляється групою фахівців з обов'язковим залученням батьків учня або його законних представників, затверджується керівником загальноосвітнього навчального закладу і підписується батьками або законними представниками та переглядається двічі на рік (у разі потреби частіше) з метою її коригування.

13. В індивідуальній програмі розвитку зазначається кількість годин та напрями проведення корекційно-розвиткових занять, визначені психолого-медико-педагогічною консультацією з урахуванням особливостей психофізичного розвитку учня та типових навчальних планів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів, зокрема:

- три - п'ять годин - для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату, затримкою психічного розвитку, зниженим зором чи слухом, легкими інтелектуальними порушеннями;

- п'ять - вісім годин - для дітей сліпих, глухих, з тяжкими порушеннями мовлення, розладами спектра аутизму, іншими складними порушеннями розвитку (порушеннями слуху, зору, опорно-рухового апарату в поєднанні з інтелектуальними порушеннями чи затримкою психічного розвитку тощо).

Години, визначені для проведення корекційно-розвиткових занять, не враховуються під час визначення гранично допустимого тижневого навчального навантаження учнів з особливими освітніми потребами. Корекційно-розвиткові заняття проводяться з урахуванням особливостей навчально-пізнавальної діяльності учня.

14. Особистісно орієнтоване спрямування навчально-виховного процесу забезпечує асистент вчителя, який бере участь у розробленні та виконанні навчальних планів та програм, адаптує навчальні матеріали з урахуванням особливостей навчально-пізнавальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами.

Освітні та соціальні потреби дітей із складними порушеннями розвитку під час їх перебування в загальноосвітньому навчальному

закладі задовольняються соціальними працівниками, батьками або особами, уповноваженими ними.

15. Оцінювання навчальних досягнень дітей з особливими освітніми потребами здійснюється згідно з критеріями оцінювання навчальних досягнень учнів та обсягом матеріалу, визначеним навчальною програмою.

Система оцінювання навчальних досягнень дітей з особливими освітніми потребами повинна бути стимулюючою.

16. Державна підсумкова атестація дітей з особливими освітніми потребами здійснюється відповідно до Положення про державну підсумкову атестацію.

17. Діти з особливими освітніми потребами залучаються до позакласної та позашкільної роботи з урахуванням їх інтересів, нахилів, здібностей, побажань, віку, індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності та стану здоров'я.

Позашкільна робота з дітьми з особливими освітніми потребами проводиться відповідно до Положення про порядок організації індивідуальної та групової роботи в позашкільних навчальних закладах.

ДОДАТОК Б

Порядок про організацію навчання осіб з особливими освітніми потребами (осіб з інвалідністю) в умовах інклюзивного навчання в закладах вищої освіти

ЗАТВЕРДЖЕНО

на засіданні науково-методичної лабораторії з питань дидактичних технологій інклюзивного та інтегрованого навчання суб'єктів освіти з порушеннями зору при Волинському обласному центрі реабілітації інвалідів зору.

Протокол №1 від 21 січня 2019 року.

1. ЗАГАЛЬНІ ПОЛОЖЕННЯ

Положення про організацію навчання осіб з особливими освітніми потребами (осіб з інвалідністю) (далі – Положення) у закладі вищої освіти (далі – ЗВО) регламентує порядок організації навчання здобувачів вищої освіти за першим (бакалаврським) та другим (магістерським) рівнями вищої освіти, що є особами з особливими освітніми потребами (особами з інвалідністю).

Положення розроблено відповідно до вимог міжнародних правих документів та Законів України. Основним міжнародним документом, який гарантує права осіб з інвалідністю є Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю, яка ратифікована Україною і набрала чинності з 06 березня 2010 року, і яка зобов'язує держави-учасниці надавати можливість особам з інвалідністю вести незалежний спосіб життя та повною мірою брати участь в усіх аспектах суспільного життя.

Відповідно до статті 24 даної Конвенції держави-учасниці повинні забезпечувати людям з інвалідністю нарівні з іншими ефективний доступ до освіти без дискримінації, на підставі рівних можливостей забезпечувати інклюзивну освіту на всіх рівнях і навчання протягом усього життя.

Відповідно до вимог Закону України «Про освіту» від 2017р., № 2145-VIII зі змінами (п. 3 ст. 3, п. 1 ст. 6) та Закону України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 №1556-VII зі змінами (п.п. 3 п. 3 ст 32) для реалізації права на вищу освіту особам з особливими освітніми потребами заклади вищої освіти (далі – ЗВО) створюють необхідні

умови для здобуття якісної вищої освіти.

1.1. Основні терміни Положення та їх визначення:

Особа з особливими освітніми потребами - це особа з порушеннями психофізичного розвитку (нозології: порушення слуху, зору, мовлення, опорно-рухового апарату), яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту.

Особа з інвалідністю – людина, що має порушення здоров'я зі стійким розладом функцій організму (фізичними порушеннями), у тому числі з ураженням опорно-рухового апарату, порушеннями зору і дефектами слуху, що при взаємодії із зовнішнім середовищем може призводити до обмеження її життєдіяльності, внаслідок чого держава зобов'язана створити умови для реалізації нею прав нарівні з іншими громадянами та забезпечити її соціальний захист. Внаслідок чого держава зобов'язана створити умови для реалізації нею прав нарівні з іншими громадянами та забезпечити її доступ до здобуття освіти.

Здобувач освіти з особливими освітніми потребами (здобувач освіти з інвалідністю) - це особа з особливими освітніми потребами, якій не протипоказане навчання за обраною спеціальністю (спеціалізацією) та яка потребує створення спеціальних умов для навчання.

Інклюзивне навчання - система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників.

Інклюзивне освітнє середовище - сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей.

Індивідуальна освітня траєкторія - персональний шлях реалізації особистісного потенціалу здобувача освіти, що формується з урахуванням його здібностей, інтересів, потреб, мотивації, можливостей і досвіду, ґрунтується на виборі здобувачем освіти видів, форм і темпу здобуття освіти, суб'єктів освітньої діяльності та запропонованих ними освітніх програм, навчальних дисциплін і рівня їх складності, методів і засобів навчання. Індивідуальна освітня траєкторія в закладі освіти може бути реалізована через індивідуальний навчальний план.

Індивідуальний навчальний план - документ, що визначає послідовність, форму і темп засвоєння здобувачем освіти освітніх

компонентів освітньої програми з метою реалізації його індивідуальної освітньої траєкторії та розробляється закладом освіти у взаємодії із здобувачем освіти за наявності необхідних для цього ресурсів.

Викладацька діяльність - діяльність, яка спрямована на формування знань, інших компетентностей, світогляду, розвиток інтелектуальних і творчих здібностей, емоційно-вольових та/або фізичних якостей здобувачів освіти та здобувач освіти з особливими освітніми потребами (лекція, семінар, тренінг, курси, майстер-клас, вебінар тощо), та яка провадиться педагогічним (науково-педагогічним) працівником, самозайнятою особою (крім осіб, яким така форма викладацької діяльності заборонена законом) або іншою фізичною особою на основі відповідного трудового або цивільно-правового договору.

Індивідуальна навчально-реабілітаційна програма (надалі - ІНРП) особи з особливими освітніми потребами розробляється **групою психолого-педагогічного супроводу** ЗВО відповідно до Індивідуальної програми реабілітації інваліда (постанова Кабінету Міністрів України від 23.05.07 № 757), Державної типової програми реабілітації інвалідів (постанова Кабінету Міністрів України від 08.12.06 № 1686), індивідуального навчального плану студента (Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах від 02.06.93 № 161), державних соціальних стандартів та державних соціальних гарантій України (Закон України „Про державні соціальні стандарти та державні соціальні гарантії”) з врахуванням типової навчально-реабілітаційної програми особи з особливими освітніми потребами після чого затверджується адміністрацією ЗВО. ІНРП складається як на весь період навчання, так і на кожний навчальний рік окремо. ІНРП є додатком до індивідуального навчального плану особи з особливими освітніми потребами та формується після відповідної заяви до адміністрації ЗВО щодо виду супроводу навчання.

Команда психолого-педагогічного супроводу є організаційно-консультативним органом адміністрації і створюється наказом керівника ЗВО з метою упорядкування та ефективної організації інклюзивного навчання осіб з особливими освітніми потребами.

Супровід навчання осіб з особливими освітніми потребами (осіб з інвалідністю) – це система заходів, що мають забезпечити рівний доступ до навчання, тобто знищити або принаймні

мінімізувати проблеми студентів з особливими потребами у навчанні.

Академічна група інклюзивного навчання - академічна група в якій спільно навчаються особи з особливими освітніми потребами разом з особами без інвалідності у рамках єдиного навчального процесу. Академічна група інклюзивного навчання може бути змішаною і складатися з осіб різних нозологічних категорій та осіб без інвалідності.

Розумне пристосування подається як внесення, за потребою, необхідних модифікацій та коректив до робочого (навчального) місця, що не призводять до неспіввимірних та не виправданих матеріальних та фінансових витрат.

Універсальний дизайн освіти – це підхід, що забезпечує філософську основу для розробки широкого спектру навчальних продуктів та доквілля з урахуванням потреб осіб з особливими освітніми потребами стосовно аспектів навчання (навчального плану, програм, викладання, оцінювання знань, дизайну ЗВО, доступу до бібліотеки, спортивних майданчиків, гуртожитків, веб-сайтів), а також й шляхів реформування публічного управління освітою.

1.2. Формування інклюзивного освітнього середовища для здобуття здобувачами освіти з особливими освітніми потребами якісної освіти в ЗВО спрямоване на:

- створення особам з особливими освітніми потребами умов до навчання та отримання вищої освіти за спеціальностями (спеціалізаціями) які не протипоказані таким людям медико-соціальною експертною комісією;

- реалізацію індивідуального підходу до процесу навчання відповідно до особливостей і можливостей кожної особи з інвалідністю;

- поширення доступу особам з особливими освітніми потребами до якісної вищої освіти з використанням сучасних інформаційних технологій;

- розширення ресурсних можливостей університету для підвищення якості навчання;

- розумне пристосування навчального обладнання з метою забезпечення можливостей для реалізації особою з особливими освітніми потребами навчальних дій та опанування професійними прийомами при дотриманні її економічних, соціальних і культурних прав.

- формування у студентів університету позитивного ставлення до осіб з інвалідністю.

1.3. Науково-теоретичними принципами інклюзивного навчання осіб з особливими освітніми потребами у ЗВО є:

- побудова освітньо-реабілітаційного процесу як особистісно орієнтованої системи;
- вільний вибір видів супроводу навчання;
- диференційований підхід до розроблення індивідуальної навчально-реабілітаційної програми відповідно до нозології;
- поєднання форм та змісту навчально-виховного процесу з індивідуальними корекційно-реабілітаційними заходами, системної взаємодії всіх елементів навчального простору інклюзивного освітнього середовища;
- застосування інноваційних моделей навчання на основі наукових засад андрагогіки та реабілітології;
- поетапне адаптування осіб з особливими освітніми потребами до навчального процесу;
- системне та послідовне впровадження сучасних технологій (дистанційних, комп'ютерних тощо) оптимізації вищої освіти.

1.4. Забезпечення принципів універсального дизайну:

- рівності та доступності використання, що має гарантувати рівність та доступність інклюзивного освітнього середовища для кожного, шляхом надання однакових засобів для всіх користувачів з метою уникнення уособлення окремих осіб або груп здобувачів освіти з особливими освітніми потребами. Дизайн має бути легким у сприйнятті для осіб з різними фізичними порушеннями.

Рівноправне використання полягає у архітектурній доступності та безпечності інклюзивного освітнього середовища, коли навчальні матеріали підготовлені таким чином, що можуть бути використані студентами з різними фізичними порушеннями. Інформаційні веб-ресурси ЗВО повинні бути розроблені таким чином, що інформація має бути доступною для осіб з порушеннями зору та слуху.

- гнучкості використання інклюзивного освітнього середовища має забезпечити наявність широкого переліку індивідуальних налаштувань та відповідати різним потребам, уподобанням та можливостям користувачів. Навчальний процес повинен відповідати широкому спектру індивідуальних можливостей студентів,

забезпечувати гнучку методику навчання, викладання та представлення матеріалу, надавати доступні та гнучкі навчальні плани й програми.

- забезпечувати притаманну простоту та інтуїтивно зрозуміле використання засобів інклюзивного освітнього середовища. Як використовувати засіб має бути зрозуміло будь-якій особі, незалежно від особистого досвіду, освіти, лінгвістичних навичок, віку, рівня концентрації уваги на цей момент. Навчальні матеріали повинні бути прості та чіткі у використанні незалежно від навичок та досвіду студентів, наявних в них фізичних порушень. Лабораторне обладнання та оснащення, що використовується при інклюзивному навчанні, повинно мати чіткі та інтуїтивно зрозумілі елементи управління.

- доступності викладеної інформації, що має сприяти ефективному донесенню до особи з особливими освітніми потребами необхідної інформації, незалежно від її можливостей сприйняття або зовнішніх умов. Забезпечення сприйняття інформації, попри сенсорні можливості студентів з урахуванням різного впливу «сенсорного досвіду» особи з використання кольору, світла, звуків, текстури, а також забезпечення легкого доступу до інформаційно-комунікативних технологій.

Кінцевою метою універсального дизайну інклюзивного освітнього середовища є досягнення ефективності, результативності та економічності залучення всіх осіб з особливими освітніми потребами до навчального процесу.

2. ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ (ОСІБ З ІНВАЛІДНІСТЮ)

2.1. Прийом на навчання осіб з особливими освітніми потребами, яким не протипоказане навчання за обраною професією, здійснюється з урахуванням прав та гарантій, визначених законодавством України та відповідно до Правил прийому до ЗВО. На етапі вступу на навчання в ЗВО за спеціальними умовами до супроводу осіб з інвалідністю під час складання вступних іспитів (замість зовнішнього незалежного оцінювання) можуть за потреби залучатися співробітники деканатів, психологічної служби, науково-педагогічні працівники кафедр та інші.

На початку навчального року в деканатах та на випускових кафедрах вивчають контингент студентів з особливими освітніми потребами, які зараховані на перший рік навчання, а також отримують інформацію з приймальної комісії ЗВО про наявні порушення функцій та особливі потреби в процесі навчання.

2.2. Академічна група інклюзивного навчання

Керівник підрозділу ЗВО на підставі інформації з приймальної комісії ЗВО, а також індивідуальної програми реабілітації особи з інвалідністю (за наявності), медичної документації, що підтверджує наявність у особи обмежень освітніх можливостей, утворює інклюзивну академічну групу для навчання осіб з особливими освітніми потребами. Інклюзивною вважається група, до якої зараховано одну або більше осіб з особливими освітніми потребами. Створення інклюзивної групи в підрозділі ЗВО та припинення її роботи регулюється наказом (розпорядженням) керівника підрозділу університету.

Формування академічних груп інклюзивного навчання здійснюється згідно з заявою особи з особливими освітніми потребами відповідно до індивідуальної навчально-реабілітаційної програми.

Куратором академічної групи інклюзивного навчання є співробітник ЗВО, права і функціональні обов'язки якого визначені окремим посадовим положенням, що затверджується керівником навчального закладу.

2.3. Організація навчального процесу (теоретичне навчання, підсумковий та семестровий контроль, практична підготовка, випускна атестація студентів та інше), реалізація академічних прав здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами здійснюється та супроводжується відповідно до чинного законодавства, даного Положення та інших нормативних документів ЗВО, що регламентують навчання студентів в ЗВО.

Навчання осіб з особливими освітніми потребами проводиться відповідно до навчальних планів зі спеціальності (спеціалізації) відповідного рівня вищої освіти за умови їх адаптації до наявних в ЗВО ресурсів та можливостей.

Освітні послуги надаються особам з особливими освітніми потребами із застосуванням особистісно-орієнтованих методів

навчання та з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких осіб.

У окремих випадках, з урахуванням індивідуальних характеристик студентів з інвалідністю, можливе їх навчання за індивідуальним навчальним планом, що відповідає вимогам до формування компетентностей та отримання результатів навчальної діяльності згідно освітньої програми зі спеціальності (спеціалізації). Індивідуальний навчальний план затверджується директором ННІ на підставі заяви студента за наявності рекомендацій медичних установ, випускової кафедри та куратора академічної групи.

Індивідуальний навчальний план особи з особливими освітніми потребами розробляється групою психолого-педагогічного супроводу за участі особи з інвалідністю, затверджується керівником підрозділу ЗВО та підписується нею.

ЗВО здійснює психолого-педагогічний супровід (таблиця 1) шляхом створення групи психолого-педагогічного супроводу за нозологіями інвалідності та відповідних матеріально-технічних умов (таблиці 2-4), що передбачені чинним законодавством, для забезпечення навчального процесу здобувачам освіти з особливими освітніми потребами.

2.4. Команда психолого-педагогічного супроводу.

З метою організації інклюзивного навчання осіб з особливими освітніми потребами наказом керівника ЗВО, в межах існуючого штатного розпису, створюється група психолого-педагогічного супроводу.

Команда психолого-педагогічного супроводу створюється у складі кураторів академічних груп інклюзивного навчання, завідувачів кафедр, викладачів, які працюють зі здобувачем (здобувачами) освіти з особливими освітніми потребами безпосередньо, представників адміністрації закладу. За потреби до складу групи психолого-педагогічного супроводу залучаються фахівці з фізичного реабілітування, медичний працівник закладу освіти, психологи, соціальні педагоги, спеціалісти з технічних засобів реабілітування тощо.

Склад групи психолого-педагогічного супроводу затверджується наказом (розпорядженням) керівника підрозділу університету.

Команда психолого-педагогічного супроводу виконує наступні завдання:

- забезпечення психолого-педагогічного супроводу освітнього процесу осіб з особливими освітніми потребами;
- співпраця зі структурними підрозділами (кафедрами) ЗВО щодо організації інклюзивного навчання;
- розроблення індивідуального навчального плану з метою реалізації індивідуальної освітньої траєкторії особою з особливими освітніми потребами, моніторинг його виконання та корегування за потреби;
- підготовка педагогічних (науково-педагогічних) працівників ЗВО та соціальних працівників (за наявністю), волонтерів до роботи з особами з особливими освітніми потребами шляхом проведення консультацій, семінарів, конференцій, тренінгів, круглих столів тощо;
- консультування та надання методичної допомоги педагогічним (науково-педагогічним) працівникам ЗВО, які беруть участь у освітньому процесі осіб з особливими освітніми потребами;
- забезпечення інформаційно-просвітницької діяльності щодо формування позитивного ставлення до осіб з особливими освітніми потребами;
- проведення профорієнтаційної роботи серед випускників закладів загальної середньої освіти та спеціальних навчальних закладів для дітей з особливими освітніми потребами;
- співпраця із закладами соціального захисту населення, громадськими об'єднаннями тощо з метою організації волонтерської роботи, спрямованої на підтримку осіб з особливими освітніми потребами;
- вирішує стратегічні та поточні питання функціонування системи інклюзивного навчання;
- надає адміністрації консультації щодо організації та розвитку системи інклюзивного навчання.

2.5. Психолого-педагогічний супровід навчання осіб з особливими освітніми потребами включає, зокрема:

- навчально-організаційний компонент – допомога в організації освітнього процесу, розроблення та моніторинг виконання індивідуального навчального плану, організація індивідуальних консультацій тощо;
- психологічний компонент – забезпечення системної психологічної допомоги особам з особливими освітніми потребами

під час освітнього процесу, в тому числі їх соціально-психологічної адаптації до освітнього середовища ЗВО;

- соціальний компонент – заходи щодо соціальної та соціально-побутової підтримки осіб з особливими освітніми потребами, у тому числі надання інформації та допомоги при улаштуванні в гуртожиток, отриманні різних видів державної допомоги, технічних засобів реабілітації, а також організації волонтерської служби.

Вирішальна роль у здійсненні інклюзивного навчання та його супроводу в ЗВО відводиться особистості викладача. Успіхи студентів із особливими освітніми потребами залежать від розуміння їхніх потреб, надання кваліфікованої допомоги, доброзичливості, людяності та чуйності викладачів.

Не усі викладачі профільних дисциплін мають достатній рівень дефектологічної і психологічної підготовки, тому, технології викладання навчальних дисциплін повинні коригуватись відповідно до особливостей сприймання навчального матеріалу студентами з різними нозологіями інвалідності. З метою забезпечення ефективного навчання осіб з особливими освітніми потребами, допомоги викладачам у викладанні навчального матеріалу в інклюзивних групах в ЗВО групи психолого-педагогічного супроводу відіграють провідну роль.

2.6. Основними напрямками роботи в частині організації психолого-педагогічного супроводу навчання (таблиця 1) осіб з особливими освітніми потребами в ЗВО є:

- надання інформації про ЗВО та умови навчання в ньому;
- забезпечення вільного доступу студентів з ураженням опорно-рухового апарату, порушеннями зору і дефектами слуху до інфраструктури ЗВО (пандуси; звукові маяки, що подають звукові сигнали в якості орієнтира та таблички з написами рельєфно-крапкового шрифту (шрифту Брайля) для сліпих і слабозорих; системи підсилення звуку для слабочуючих; спеціальні меблі для осіб з порушеннями опорно-рухового апарату тощо);

- надання підтримки студентам, які мають порушення зору: в ЗВО повинні бути в наявності технічні і програмні засоби, що забезпечують повноцінне використання комп'ютерних тифлотехнологій (комп'ютерні робочі місця для сліпих і слабозорих студентів, які мають постійне підключення до мережі Інтернет, програми збільшення зображення на екрані монітору, програми

екранного доступу та синтезатори мови);

- розроблення індивідуальних навчальних планів, що реалізують індивідуальну освітню траєкторію особи з особливими освітніми потребами та аналіз їх виконання;

- застосування елементів дистанційного навчання;

- використання освітнього контенту для розширення інформаційного навчального простору та надання студентам з особливими освітніми потребами додаткових методичних матеріалів;

- проведення семінарів, конференцій, тренінгів, круглих столів для викладачів ЗВО з методів навчання осіб з особливими освітніми потребами;

- моніторинг якості навчання осіб з особливими освітніми потребами;

- формування комплексного (технічного, організаційного, педагогічного, психологічного, соціального) супроводу осіб з особливими освітніми потребами.

2.7. Організація навчально-виховного процесу осіб з особливими освітніми потребами в ЗВО передбачає (таблиці 2-4):

- створення інклюзивного освітнього середовища та забезпечення психолого-педагогічного супроводу осіб з особливими освітніми потребами, в тому числі безбар'єрного архітектурного середовища для безперешкодного доступу осіб з особливими освітніми потребами до будівель, приміщень, гуртожитків та інфраструктури ЗВО;

- диференційований підхід до розроблення індивідуального навчального плану особи з особливими освітніми потребами, оцінки та контролю якості їх знань, умінь та результатів навчальної діяльності;

- забезпечення необхідними навчально-методичними матеріалами та сучасними засобами навчання відповідно до потреб осіб з особливими освітніми потребами згідно з рекомендаціями групи психолого-педагогічного супроводу. В кожному індивідуальному випадку викладачу дуже важливо чітко уявляти, яким чином такому студенту зручніше сприймати навчальний матеріал;

- застосування в освітньому процесі найбільш прийнятних для осіб з особливими освітніми потребами методів і способів

спілкування, які враховують особливості і максимально компенсують труднощі сприйняття навчального матеріалу такими особами, відповідно до наявних у них сенсорних порушень. Конспекти лекцій, вказівки до виконання семінарських, практичних і лабораторних робіт, самостійної та індивідуальної науково-дослідної роботи, тестові завдання мають бути підготовлені у паперовому, аудіо- та електронному форматах;

- застосування у навчальному процесі для слабозорого та незрячого студента ІКТ-технології з використанням таких програмно-апаратних засобів: програми збільшення зображення на екрані монітору, програми екранного доступу та синтезатори мови. Навчально-методичні матеріали подаються переважно в аудіо- та електронному форматах;

- застосування у навчальному процесі під час розкриття змісту навчання для студента, який має порушення слуху, паперового формату, української жестової мови із залученням відповідних фахівців, ІКТ-технології. Навчально-методичні матеріали подаються переважно в паперовому та електронному форматах;

- застосування у навчальному процесі для студента, який має порушення опорно-рухового апарату спеціальних меблів та зручного для такої особи місця розміщення в аудиторії.

3. ПРАВА ТА ОБОВ'ЯЗКИ УЧАСНИКІВ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

3.1. Адміністрація вищого навчального закладу забезпечує особам з особливими освітніми потребами:

- різноманітні види комплексного супроводу відповідно до нозологічних показань, зокрема: корекційно-реабілітаційного, психолого-андрагогічного, соціального, соціально-середовищного, соціально-культурного, медичного, валеологічного, спортивно-фізкультурного, правового, організаційного, архітектурно-середовищного, матеріально-технічного та інших видів супроводу;

- реабілітаційні заходи, що відносяться до системи вищої освіти, передбачені Державною типовою програмою реабілітації інвалідів та Індивідуальною програмою реабілітації інваліда та ІНРП;

- можливість навчатися за індивідуальним навчальним планом;

- урахування в навчальному процесі стану здоров'я,

особливостей психофізичного розвитку, задатків і здібностей та індивідуальних освітніх, медичних, санітарно-гігієнічних, архітектурно-середовищних потреб;

- заміну занять з фізичної культури на заняття з адаптивного фізичного виховання та заходи з фізичного реабілітування;

- сприяння формуванню в студентському та викладацькому колективі толерантного ставлення до осіб з особливими освітніми потребами, розуміння їх проблем, адаптації викладачів та осіб без інвалідності до навчального процесу в інклюзивних групах.

3.2. Особа з особливими освітніми потребами зобов'язана дотримуватись законів, статуту та правил внутрішнього розпорядку вищого навчального закладу виконувати графік навчального процесу та вимоги навчального плану відповідно до затвердженого індивідуального навчального плану та Індивідуальної навчально-реабілітаційної програми.

3.3 Права учасників інклюзивного навчального процесу визначені відповідно до вимог державних документів за переліком визначеним у розділі 1 та статутом ЗВО.

Таблиця 1

Рекомендації психолого-педагогічного супроводу навчання осіб з особливими освітніми потребами (осіб з інвалідністю) за основними типами порушень *

Тип порушення	Психологічна допомога	Педагогічна допомога
Порушення слуху	<ul style="list-style-type: none"> - ґрунтовне вивчення ступеня порушення слухового аналізатора студентів із порушенням слуху; - діагностика індивідуальних особливостей студента (інтереси, можливості); - допомога у процесі адаптації до умов навчання у ВНЗ; - проведення тренінгової роботи, щодо накопичення і активізації словника, розвиток мовлення, 	<ul style="list-style-type: none"> - використання дактильно-жестової мови (присутність в аудиторії сурдоперекладача), можливість читання з губ; - використання технічних засобів у навчанні: <ul style="list-style-type: none"> • обладнані аудиторії звукопідсилюючою апаратурою колективного користування стаціонарного типу з індивідуальним регулюванням підсилення для кожного студента на кожне вухо; • забезпечення аудиторій FM- та петльовими

	<p>слухового сприймання, навичок читання з губ, формування вимови;</p> <ul style="list-style-type: none"> - проведення індивідуальних консультацій (виявлення проблем, труднощів, та допомога у їх подоланні); - навчання всім видам рефлексії тощо. 	<p>системами;</p> <ul style="list-style-type: none"> • включення мікрофонів для педагогів та студентів; • наявність у кожного студента і педагога екрану, що дозволяє розвивати сприйняття мови тільки на слух; • наявність фонотеки із записом різноманітного мовного матеріалу; • широке використання статичних екранних посібників, навчальних фільмів, графопроекторів; <p>- використання прийомів розбірливої артикуляції, подачі матеріалу «обличчям до обличчя», уповільнення темпу лекції тощо;</p> <p>-забезпечення студентів підручниками, конспектами лекцій та іншими рукованими матеріалами</p>
<p>Порушення зору</p>	<ul style="list-style-type: none"> - вивчення ступеню втраченої функції зорового аналізатора у сліпих студентів; - робота над корекцією вторинних відхилень, що зумовлені зоровою патологією; - проведення тренінгів щодо профілактики невпевненості, пасивності, схильності до самоізоляції, дратливості, страху перед невідомим простором; - консультації, 	<ul style="list-style-type: none"> -організація допомоги (супроводжувача/ волонтера) по пересуванню незрячих студентів у навчальному закладі; -застосування акустичних та дотикововізуальних допоміжних засобів; -побудова навчальної діяльності на активізації діяльності збережених аналізаторів – слухового, рухового, тактильного; -подання інформації (тексти лекцій, підручники, малюнки, графіки, таблиці тощо) в альтернативному

	<p>спрямовані на формування навичок встановлення контактів зі зрячими студентами та навичок самопрезентації тощо.</p> <ul style="list-style-type: none"> -організація допомоги (супроводжувача/ волонтера) по пересуванню незрячих студентів у навчальному закладі; -застосування акустичних та дотикововізуальних допоміжних засобів; -побудова навчальної діяльності на активізації діяльності збережених аналізаторів – слухового, рухового, тактильного; -подання інформації (тексти лекцій, підручники, малюнки, графіки, таблиці тощо) в альтернативному форматі (в озвученому вигляді, або за Брайлем); -забезпечення роздатковим матеріалом, надрукованим великим шрифтом та тифлоілюстраціями; -широке використання комп'ютерних технологій: виконання письмових завдань (у електронному вигляді), дистанційне навчання, пошук інформації в інтернеті за допомогою синтезатора мови (на слух) та за допомогою 	<p>форматі (в озвученому вигляді, або за Брайлем);</p> <ul style="list-style-type: none"> -забезпечення роздатковим матеріалом, надрукованим великим шрифтом та тифлоілюстраціями; -широке використання комп'ютерних технологій: виконання письмових завдань (у електронному вигляді), дистанційне навчання, пошук інформації в інтернеті за допомогою синтезатора мови (на слух) та за допомогою брайлівського дисплей-рядка (тактильно); -дозволити студентам здійснювати аудіозапис лекцій; -формування медіатеки тощо
--	--	---

	<p>брайлівського дисплей-рядка (тактильно);</p> <ul style="list-style-type: none"> -дозволити студентам здійснювати аудіозапис лекцій; -формування медіатеки тощо. 	
<p>Порушення мовлення</p>	<ul style="list-style-type: none"> -психологічна діагностика виявлення ступеню мовленнєвої патології; -групові тренінги щодо подолання мовленнєвого негативізму, замкненості, агресії, підвищення заниженої самооцінки; -використовувати техніки подолання напруженості, розвитку дихання, голосу, формування правильної звуковимови, інтонації тощо; -розробка індивідуальної програми реабілітації. 	<ul style="list-style-type: none"> -використання індивідуального підходу у навчанні; -створення доброзичливої навчальної атмосфери (ситуація успіху); -сприяння розвитку комунікативних здібностей студентів з порушеннями мовлення, -залучати до групової роботи шляхом застосування активних методів навчання; - практикувати приймати відповіді студентів у письмовій формі.
<p>Порушення опорнорухового апарату</p>	<ul style="list-style-type: none"> -вивчення ступеня порушення опорнорухового апарату; вивчення проявів первинного та вторинного дефекту, макро- та мікробар'єрів комунікації; -застосування групової психотерапії, психогімнастики, бібліотерапії; -проведення тренінгів з подолання психологічної 	<ul style="list-style-type: none"> -організація технічного простору у ВНЗ студентам-візочникам; -організація постійної допомоги (супроводжувача/ волонтера) для пересування в межах ВНЗ; -застосування комп'ютерних засобів навчання, зокрема для самостійної роботи, виконання практичних завдань та складання іспитів на комп'ютері; -забезпечення студентів

	пасивності, дефіциту спілкування.	підручниками, конспектами лекцій, іншими електронними та друкованими матеріалами; -використання привабливих, емоційносприятливих інтерактивних форм та засобів роботи з урахуванням індивідуальних особливостей студентів.
--	-----------------------------------	---

*За джерелом: Єрмоєнко Ольга. Психолого-педагогічний супровід студентів з особливими потребами у вищих навчальних закладах. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип. 15, 2016. С. 313-320. URL: <http://dspu.edu.ua/hsci/wp-content/uploads/2017/11/015-39.pdf>.

Таблиця 2

Рекомендації з організації спеціалізованого технічного супроводу навчання. Адаптивні технічні засоби для супроводу навчання студентів з порушеннями зору **

Супровід	Технічний засіб	Призначення адаптивного засобу
Супровід сліпих студентів:		
Аудиторне технічне забезпечення індивідуального користування	Диктофон	Запис аудиторних занять для самостійного прослуховування
	Пристрій для письма шрифтом Брайля	Конспектування лекційного матеріалу за Брайлем
	Пристрій для рельєфного креслення	Самостійне виконання студентом графічного матеріалу під час занять
Аудиторне технічне забезпечення колективного користування	Комплекти тифлоілюстрацій (рельєфних та рельєфно-крапкових)	Дотикове сприйняття в аудиторії карт, схем, малюнків під час пояснень викладача
	Пристрій для рельєфного креслення	Виготовлення викладачем графічного матеріалу в аудиторії під час занять
	Встановлення на партах розеток	Для підключення електричного обладнання
Технічне забезпечення позааудиторної самостійної роботи	Персональний комп'ютер, обладнаний звуковою картою	Сприйняття та опрацювання інформації, представленої в електронному вигляді;
	Програма мовного доступу "Jaws for Windows"	Програма синтезу мови для озвучення інформації з екрану монітора
	Навушники	Забезпечення ізоляваності під час роботи з синтезатором мови
	Колонки	Для навчання студентів роботі з синтезатором мови
	Модем + Інтернет-зв'язок	Робота в Інтернет, дистанційне навчання
	Сканер планшетний	Переведення плоскодруканих текстів в електронний формат
	Принтер	Для видруку результатів роботи студента (рефератів, курсових та дипломних робіт тощо) для викладача

	Клавіатура з Брайлівським дисплеєм	Набір та зчитування комп'ютерних текстів за Брайлем
	Брайлівський принтер	Видрук електронних матеріалів за Брайлем
	Рельєфнографічний принтер	Виготовлення рельєфних ілюстрацій
	Пристрій для рельєфного креслення	Самостійне виконання креслень, малюнків
	Музичний центр	Запис та прослуховування навчальних матеріалів на аудіо-носіях

Супровід слабозорих студентів:

Аудиторне технічне забезпечення індивідуального користування	Диктофон	Запис аудиторних занять для самостійного прослуховування
	Лупи	Набір оптичних луп для читання текстів та розгляду малюнків, схем
	Зошити з контрастною розліновкою	Для полегшення конспектування навчального матеріалу
Аудиторне технічне забезпечення колективного користування	Роздатковий матеріал та контрольні картки збільшеного формату	Для полегшення сприйняття лекційних матеріалів та контрольних завдань
	Додаткове освітлення робочого місця	-
	Встановлення на партах розеток	Для підключення електричного обладнання
	Розташування перших парт для слабозорих студентів на відстані не більше 2м від дошки	Для забезпечення доступності записів на дошці
	Графопроектор	Для збільшення ілюстративного матеріалу
	Відеопроєктор	Для показу відео матеріалів
Технічне забезпечення позааудиторної самостійної роботи	Телевізійний збільшувач пристрій (магніфайер)	Читання текстів, розгляд ілюстрацій у збільшеному форматі

Відеолупа	- ” -
Персональний комп'ютер	Сприйняття та опрацювання інформації, представленої в електронному вигляді
Навушники	Забезпечення ізоляваності під час роботи
Модем + Інтернет-зв'язок	Робота в Інтернет, дистанційне навчання
Сканер планшетний	Переведення плоскодруканих текстів в електронний формат
Принтер	Для видруку результатів роботи студента (рефератів, курсових та дипломних робіт тощо) для викладача
Копіювальний апарат	Виготовлення копій збільшеного формату
Багатофункціональний пристрій (принтер, копір, сканер, факс)	Сканування, виведення та розмноження копій необхідного формату
Музичний центр	Запис та прослуховування навчальних матеріалів на аудіо-носіях

**За джерелом: Таланчук П. М., Кольченко К. О., Нікуліна Г. Ф. Супровід навчання студентів з особливими потребами в інтегрованому освітньому середовищі: навч./метод. посіб. - К. : Соцінформ, 2004. - 128 с.

Таблиця 3

Рекомендації з організації спеціалізованого технічного супроводу навчання.
Адаптивні технічні засоби для супроводу навчання студентів з порушеннями слуху **

Супровід	Технічний засіб	Призначення адаптивного засобу
Аудиторне технічне забезпечення індивідуального користування	Слухові апарати	Компенсація втрати слуху
Аудиторне технічне забезпечення колективного користування	Звукопідсилюючі бездротові системи: Клас "MicroLink " Слухова радіосистема "Вишня FM" Звукопідсилююча FM-система	Переносні системи колективного користування для підсилення звуку
	Індукційна петльова система типу ПС "Малтікон"	Стаціонарна дротова система для підсилення звуку в аудиторії
	Розташування перших парт для слабозорих студентів на відстані не більше 2-3 м від сурдоперекладача та викладача	Для полегшення сприйняття артикуляції та жестової мови
	Графопроектор	Для виводу текстового та ілюстративного матеріалу
	Відеопроектор	Для показу відео матеріалів з текстовим рядком
	Встановлення на партах розеток	Для підключення електричного обладнання
	Розташування системи дзеркал на дошці	Для сприймання артикуляції викладача під час записування на дошці
	„Активна дошка”	Для трансформування записів на дошці в електронний вигляд
	Друковані завдання, контрольні питання, картки, таблиці тощо	Для полегшення та економії часу на сприйняття студентами суті завдань
Технічне забезпечення позааудиторної самостійної	Персональний комп'ютер	Самостійне опрацювання інформації та навчальних матеріалів, представлених у електронному вигляді;

роботи	Модем + Інтернет-зв'язок	Робота в Інтернеті, дистанційне навчання
	Сканер	Переведення плоскодруктованих текстів та ілюстрацій в електронний вигляд
	Принтер	Видрук навчальних матеріалів
	Копіювальний апарат	Тиражування навчальних матеріалів, ілюстрацій, конспектів тощо
	Медіатека	Альтернативна бібліотека адаптованих навчальних матеріалів

**За джерелом: Таланчук П. М., Кольченко К. О., Нікуліна Г. Ф. Супровід навчання студентів з особливими потребами в інтегрованому освітньому середовищі: навч./метод. посіб. - К. : Соцінформ, 2004. - 128 с.

Таблиця 4

Рекомендації з організації спеціалізованого технічного супроводу навчання.

Забезпечення безбар'єрності освітнього середовища для студентів з порушеннями опорно-рухового апарату, які пересуваються на милицях чи візках

Територія	Умови безбар'єрності
<i>Зовнішній простір</i>	
Під'їзні шляхи та входи-виходи	<ul style="list-style-type: none"> - Наявність майданчика перед будівлею для вільного пересування та маневрування інвалідних візків - Спеціально обладнаний вхід до приміщення: наявність пандуса, поручнів, козирка над пандусом (на випадок несприятливих погодних умов)
Автостоянка для автомобілів, керованих інвалідами	<ul style="list-style-type: none"> - Ширина місця для паркування одного автомобіля не менше 3,5 м
<i>Внутрішній простір</i>	
Аудиторії	<ul style="list-style-type: none"> - Місця за першими рядами парт без стільців, призначені для під'їзду візка - Наявність вільної зони між рядами для під'їзду інвалідного візка - Наявність на партах панелей для підключення електричного обладнання
Бібліотека	<ul style="list-style-type: none"> - Спеціальна конструкція стелажів в читальних залах, що дає змогу самостійного вибору літератури студентам-візочникам - Наявність вільної зони, необхідної для маневрування інвалідного візка - Наявність на столах панелей для підключення електричного обладнання
Ліфти та підйомники	<ul style="list-style-type: none"> - Дотримання належних габаритів кабіни та ширини дверного отвору (не менше 80 см) - Підйомник у місцях перепаду рівнів висоти - Наявність вільної зони перед кабіною, необхідної для маневрування інвалідного візка
Коридори	<ul style="list-style-type: none"> - Ширина коридору не менше 140 см для проїзду візка, не менше 70 см - для пересування з палицею - Достатня ширина дверних отворів (не менше 80 см) - Відсутність порогів

Приміщення санітарно-гігієнічного призначення (туалети)	<ul style="list-style-type: none"> - Достатня ширина дверних отворів (не менше 80 см) - Відсутність порогів - Наявність вертикальних та горизонтальних поручнів - Достатня площа для маневрування візка - Розташування вимикачів світла на зручній висоті (не вище 1 м)
---	--

**За джерелом: Таланчук П. М., Кольченко К. О., Нікуліна Г. Ф. Супровід навчання студентів з особливими потребами в інтегрованому освітньому середовищі: навч./метод. посіб. - К. : Соцінформ, 2004. - 128 с.

ДОДАТОК В

Тимчасове положення про науково-методичну лабораторію з питань дидактичних технологій інклюзивного та інтегрованого навчання суб'єктів освіти з порушеннями зору при Волинському обласному центрі реабілітації інвалідів зору

РОЗГЛЯНУТО ТА ЗАТВЕРДЖЕНО
на засіданні правління Волинської
обласної організації УТОС
Протокол від 19.10.2012 р. № 10
Голова правління Волинської
обласної організації УТОС
Ю.П. Симончук

1. Загальні положення

1.1. Науково-методична лабораторія з питань дидактичних технологій інклюзивного та інтегрованого навчання суб'єктів освіти з порушеннями зору (далі науково-методична лабораторія) є науково-методичним підрозділом Волинського обласного центру реабілітації інвалідів зору Волинської обласної організації УТОС, яка створюється та функціонує для виконання діагностично-аналітичної, дослідно-експериментальної, організаційно-методичної та інформаційно-просвітницької діяльності за пріоритетними напрямками розвитку інклюзивного та інтегрованого навчання суб'єктів освіти з порушеннями зору в Волинській області та в регіонах Західної України.

1.2. Науково-методична лабораторія створюється при Волинському обласному центрі реабілітації інвалідів зору рішенням правління Волинської обласної організації УТОС з метою сприяння громадськими організаціями інвалідів реалізації «Концепції розвитку інклюзивного навчання» (наказ МОН України від 01.10.2010 р. № 912) та завдань окреслених у листі Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 26.07.2012 № 1/9-529 «Про організацію психологічного і соціального супроводу в умовах інклюзивного навчання».

1.3. Діяльність науково-методичної лабораторії регулюється чинним Законодавством України, Статутом Волинської обласної організації УТОС та даним Положенням і спрямоване на реалізацію державної політики щодо забезпечення прав дітей та дорослих з особливими освітніми потребами на здобуття якісної освіти, професійної підготовки та інтеграції їх у суспільство.

1.4. Науково-методична лабораторія здійснює свою діяльність відповідно до укладених договорів з міжнародними фондами та організаціями, громадськими організаціями України, Всеукраїнськими центрами професійної реабілітації інвалідів, ПТНЗ, ЗВО, установами освіти та їх структурними підрозділами.

1.5. Організація діяльності науково-методичної лабораторії здійснюється відповідно до укладених угод (договорів), умов ліцензування, інструкції з охорони праці та посадових інструкцій працівників науково-методичної лабораторії.

2. Основні завдання та функції

Основними завданнями та функціями науково-методичної лабораторії є:

2.1. Вивчення і аналіз нормативних документів щодо змісту і методів навчання, планування і організації інклюзивного та інтегрованого навчання суб'єктів освіти з особливими потребами.

2.2. Вивчення передового досвіду європейських та вітчизняних навчальних закладів з організації інклюзивного та інтегрованого навчання суб'єктів освіти з порушеннями зору.

2.3. Методичне забезпечення моніторингу освітньої діяльності суб'єктів освіти з особливими потребами.

2.4. Інформаційно-роз'яснювальна та інформаційно-просвітницька робота з питань впровадження інклюзивного та інтегрованого навчання в навчальних закладах регіону.

2.5. Розроблення і впровадження інноваційних технологій навчання щодо адаптації національної системи освіти до європейських та вітчизняних стандартів і рекомендацій з організації інклюзивного та інтегрованого навчання суб'єктів освіти.

2.6. Проведення науково-дослідної роботи з питань дидактичних технологій інклюзивного та інтегрованого навчання суб'єктів освіти з порушеннями зору, публікація результатів досліджень у наукових виданнях.

2.7. Розробка, апробація й упровадження методичних засад інклюзивного та інтегрованого навчання осіб із порушеннями зору в загальноосвітніх навчальних закладах, в умовах професійно-технічних та вищих навчальних закладів, забезпечення науково-методичного супроводу інклюзивного та інтегрованого навчання в регіоні.

2.8. Підготовка і видання навчально-методичної літератури з актуальних питань організації і впровадження інноваційних технологій інклюзивного та інтегрованого навчання суб'єктів освіти з порушеннями зору.

2.9. Організація та проведення в співпраці з громадськими організаціями інвалідів, державними інституціями та іншими зацікавленими установами науково-практичних семінарів та конференцій для презентації власних результатів досліджень та пропагування європейських та вітчизняних стандартів і рекомендацій з організації інклюзивного та інтегрованого навчання суб'єктів освіти з порушеннями зору.

2.10. Забезпечення підвищення кваліфікації педагогічних працівників і керівних кадрів загальноосвітніх навчальних закладів, ПТНЗ та ЗВО які працюють в умовах інклюзивного та інтегрованого навчання суб'єктів освіти з особливими потребами.

3. Структура

3.1. Науково-методичну лабораторію очолює завідуючий, який організовує роботу й несе відповідальність за зміст і результати діяльності в рамках інклюзивного та інтегрованого навчання.

3.2. До персоналу науково-методичної лабораторії входять завідувач лабораторії, наукові, педагогічні та інші працівники.

3.3. До участі в роботі науково-методичної лабораторії можуть бути залучені наукові працівники інших структурних підрозділів інституту, інших вищих навчальних закладів, установ освіти та педагогічні працівники, які мають досвід роботи з дітьми та дорослими з особливими освітніми потребами.

3.4. Для організації та здійснення науково-пошукової, дослідно-експериментальної, науково-методичної роботи при науково-методичній лабораторії можуть створюватися науково-методичні об'єднання, творчі групи тощо.

3.5. Функціональні обов'язки співробітників науково-методичної лабораторії визначені посадовими інструкціями.

4. Організація діяльності науково-методичної лабораторії

4.1. Науково-методична лабораторія працює згідно із річним планом роботи та планами Волинської обласної організації УТОС .

4.2. Засідання науково-методичної лабораторії проводиться не рідше одного разу на три місяці й оформляється протоколом.

4.3. За результатами діяльності науково-методичної лабораторії організовується видавництво монографій, навчально-методичних посібників, збірників, рекомендацій, написання статей, створюється та поповнюється інформаційно-ресурсний банк даних, проводяться науково-методичні заходи.

5. Фінансування діяльності науково-методичної лабораторії

5.1. Науково-методична лабораторія створена в складі Волинського обласного центру реабілітації інвалідів зору Волинської обласної організації УТОС і є його структурним підрозділом. Фінансування лабораторії та оплата праці її працівників здійснюється відповідно з чинним законодавством України.

5.2. Фінансування діяльності науково-методичної лабораторії може здійснюватися за рахунок добровільних внесків юридичних та фізичних осіб, спонсорської допомоги та інших коштів, якщо це не суперечить чинному законодавству України.

6. Реорганізація та ліквідація відділу курсового професійно-технічного навчання

6.1. Реорганізація та ліквідація науково-методичної лабораторії проводиться за рішенням Засновників та в інших передбачених законами України випадках.

Директор Волинського обласного центру
реабілітації інвалідів зору

А. С. Прох

Рішення VIII Міжнародної науково-практичної конференції «Сучасний світ і незрячі: інклюзивна освіта, інтелектуалізація праці, активізація дозвілля – запорука соціальної інтеграції осіб з інвалідністю»

19 - 21 вересня 2018 р. у м. Луцьку та с. Світязь (база «Гарт» СНУ ім. Лесі Українки) спільними зусиллями Національної Асамблеї інвалідів України, Волинської обласної організації УТОС, Волинського обласного фонду «Зір», Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки, Центру супроводу інклюзивного навчання осіб з інвалідністю Національного університету водного господарства та природокористування (м. Рівне), Академії рекреаційних технологій і права (м. Луцьк) була проведена VIII Міжнародна науково-практична конференція «Сучасний світ і незрячі: інклюзивна освіта, інтелектуалізація праці, активізація дозвілля – запорука соціальної інтеграції осіб з інвалідністю».

В роботі конференції взяли участь науковці вищих навчальних закладів України (9 професорів, докторів наук, 32 доценти, кандидати наук), що готують педагогічні кадри для освіти України, духовенство, представники Міністерства освіти і науки та керівних державних структур, окремі очільники громадських організацій людей з інвалідністю, працівники соціальних служб, освітяни, лікарі, тифлологи республіки Білорусь, республіки Молдова, республіки Грузія, провідні реабілітологи та тифлопедагоги України, студенти.

Учасники конференції в ході обговорення акцентували увагу на проблемах розвитку інклюзивної освіти в Україні, інтелектуалізації праці осіб з інвалідністю, активізації їх дозвілля, що дозволило окреслити коло напрямків їх вирішення.

Інклюзивна освіта як сучасна інноваційна тенденція сьогоденної української освіти широко обговорюється у суспільстві. Згідно закону України "Про внесення змін до Закону України "Про освіту" щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг" (2017 р.) особам з особливими освітніми потребами забезпечується право на навчання за допомогою найбільш доступних для таких осіб мови, методів і

способів спілкування, зокрема навчання жестовою мовою, шрифтом Брайля. Концепція реформування середньої освіти «Нова українська школа» серед іншого спрямовує освітні заклади на створення інклюзивних класів. Уряд України виділяє на інклюзивну освіту в бюджеті 2018 року понад 500 млн. грн. Процеси створення інклюзивних ресурсних центрів, що призначені для опікування й супроводу дітей з особливими освітніми потребами, адаптування освітніх матеріалів та підготовка педагогів ЗОШ до інклюзивного навчання на думку учасників конференції повинні супроводжуватись більш широкими інформаційними заходами щодо популяризації серед населення України ідеї гуманізації суспільства через інклюзію людей з інвалідністю в суспільні відносини, активізацією взаємодії громадських організацій людей з інвалідністю з роботодавцями, в напрямку працевлаштування таких людей при безпосередньому патронажі державних інституцій (МОН України, МСП України тощо), а саме:

- досягнення успіху в впровадженні інклюзивної освіти зумовлює потребу в системній організації в кожному регіоні України освітньо-консультативних ресурсних центрів інклюзивного навчання з метою надання відповідно до визначених напрямів реабілітації медико-психолого-педагогічного супроводу осіб з особливими освітніми потребами та ресурсного забезпечення їх навчання у загальноосвітніх закладах, ПТНЗ та ВНЗ, що створить умови для розвитку системи інклюзивної освіти людей з особливими потребами, яка матиме наскрізний характер;

- однією з проблем навчання дітей з порушеннями зору є недостатнє забезпечення підручниками, надрукованими спеціальним рельєфним шрифтом, зошитами, музичною партитурою та тифлоприладами. Особливу увагу державних інституцій варто зосередити на створенні електронної бази навчальної літератури для незрячих осіб, на відповідне методичне забезпечення дидактичними засобами навчально-виховного процесу (на сьогодні електронні засоби для інформаційно-методичного забезпечення навчання осіб з особливими освітніми потребами переважно розробляються ініціативними групами на кошти грантів закордонних партнерів) ;

- з метою ознайомлення громадськості з життям, побутом та дозвіллям людей з інвалідністю по зору пропонувати органам територіальних громад сприяти висвітленню з метою інформаційно-просвітницької діяльності, хоч би щомісячно, в засобах масової

інформації про діяльність громадських організацій людей з інвалідністю, про розвиток інклюзивної освіти, про стан доступності та інклюзії людей з інвалідністю по зору в суспільні відносини, про законодавчі акти та зміни до них згідно реалізації Конвенції ООН «Про права людей з інвалідністю».

Модернізація виробництва в умовах інформатизації призводить до скасування робочих місць, що потребують ручної праці, на яких, зазвичай, працевлаштовували осіб з інвалідністю по зору. Внаслідок цього перелік професій, що традиційно був доступним таким людям, запровадження нових підходів у взаємодії між особами з інвалідністю, працедавцями та державними інституціями неможливе без поєднання зусиль держави та громадських організацій, що об'єднують людей з інвалідністю, а саме потребує:

- оновлення Міністерством соціальної політики переліку спеціальностей для інвалідів по зору, що були затвердженні МОЗом у 1985 році. Також внесення змін до постанови Кабінету міністрів України №70 від 31.01.2007 р. щодо обладнання робочих місць фахівців з порушеннями зору в виробничому секторі, науково-педагогічній та інших сферах;

- державній службі зайнятості та іншим контролюючим державним службам необхідно звернути посилену увагу на реальне працевлаштування інвалідів по зору. Керівників установ, які не залучають до роботи осіб із порушеннями зору, при наявності в них відповідної кваліфікації, піддавати публічному осуду в засобах масової інформації;

- недостатнє фінансування традиційних та новітніх тифлодидактичних засобів та методів навчання призводить до неготовності випускників спеціальних шкіл для дітей з порушеннями зору активно включатись у процес професійного становлення та їх повноцінної інтеграції в соціум. Акцентуємо увагу на впровадженні сучасних педагогічних технологій, які ґрунтуються на методах комп'ютерної підготовки в спеціальних навчально-виховних закладах для сліпих дітей, у інклюзивних класах ЗОШ, у центрах реабілітації інвалідів по зору, в професійно-технічних та вищих навчальних закладах, де навчаються люди з глибокими порушеннями зору.

Конвенція про права інвалідів, до якої Україна приєдналась Законом від 16.12.2009 р. № 1767-VI «Про ратифікацію Конвенції про права інвалідів та факультативного протоколу до неї» передбачає захист й забезпечення всіх основоположних свобод та прав людей з

інвалідністю, повного й рівноправного здійснення ними культурно-дозвіллевої діяльності, що розкривається через їх доступ до творів культури, доступ до телевізійних програм, фільмів, театру та інших культурних заходів, доступ до пам'яток і об'єктів, які мають національну культурну значущість в доступних для них форматах. Організація культурно-дозвіллевої діяльності осіб з інвалідністю передбачає можливість вирішувати такі завдання як: задоволення різноманітних культурно-просвітницьких потреб, потреб у комунікації та визнанні, полегшення встановлення дружніх стосунків, активізація особистої активності, формування, підтримка і підвищення їх життєвого тону, а також пробудження нових інтересів, що потребує першочерговості таких заходів, а саме:

- відновити фінансування періодичних інформаційних видань, що виходили рельєфно-крапковим шрифтом та акцентувати увагу на фінансовій підтримці з держбюджету Республіканського будинку звукозапису і друку УТОС із питання переведення друкованої літератури на електронні носії;

- керівним органам територіальних громад села, селища, міста забезпечити покращення супроводу людей з особливими потребами в громадських установах, на автовокзалах і залізничних станціях України та продовжувати роботу щодо доступності до об'єктів громадського призначення для людей з інвалідністю різних нозологій.

Учасники конференції вважають, що розв'язання окреслених проблем розвитку інклюзивної освіти в Україні, інтелектуалізації праці осіб з інвалідністю, активізації їх дозвілля сприятимуть ефективності становлення особистості з особливими потребами в умовах сталого демократичного розвитку українського суспільства, консолідації усіх його інституцій, гуманізації суспільно-економічних відносин, формування нових життєвих орієнтирів особистості.

Голова організаційного комітету конференції,
представник ВГО «Національна асамблея
інвалідів України» у Волинській області,
голова правління Волинської обласної
організації УТОС

Ю.П. Симончук

ІНФОРМАЦІЯ ПРО АВТОРІВ:

Тулашвілі Юрій Йосипович – доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділом професійно-технічного навчання Волинського обласного центру реабілітації інвалідів зору, завідувач Науково-методичною лабораторією з питань дидактичних технологій інклюзивного та інтегрованого навчання суб'єктів освіти з порушеннями зору Волинського обласного центру реабілітації інвалідів зору, завідувач кафедри комп'ютерних наук Луцького національного технічного університету.

Симончук Юрій Прокопович – голова фонду «ЗІР», представник НАІУ у Волинській області, голова правління Волинської обласної організації УТОС, старший вчитель, відмінник народної освіти, заслужений працівник соціальної сфери України.

Кузава Ірина Борисівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри філології та методики початкової освіти, завідувач науково-дослідної лабораторії спеціальної та інклюзивної освіти Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки, науковий співробітник Науково-методичної лабораторії з питань дидактичних технологій інклюзивного та інтегрованого навчання суб'єктів освіти з порушеннями зору Волинського обласного центру реабілітації інвалідів зору.

Савчук Надія Антонівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри освітніх, педагогічних технологій Академії рекреаційних технологій і права, науковий співробітник Науково-методичної лабораторії з питань дидактичних технологій інклюзивного та інтегрованого навчання суб'єктів освіти з порушеннями зору Волинського обласного центру реабілітації інвалідів зору.

Стасюк Людмила Павлівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки педагогічного інституту Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки, науковий співробітник Науково-методичної лабораторії з питань дидактичних технологій інклюзивного та інтегрованого навчання суб'єктів освіти з порушеннями зору Волинського обласного центру реабілітації інвалідів зору.

Терпелюк Володимир Володимирович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім.Тараса Шевченка, молодший науковий співробітник Науково-методичної лабораторії з питань дидактичних технологій інклюзивного та інтегрованого навчання суб'єктів освіти з порушеннями зору Волинського обласного центру реабілітації інвалідів зору.

МОНОГРАФІЯ

ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД ДО ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ ОСІБ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

Комп'ютерний набір та верстка Ю. Тулашвілі
Редактор Н. Савчук

Інтегративний підхід до інклюзивної освіти осіб із порушеннями зору :
монографія / За заг. ред. Ю.Й. Тулашвілі. – Луцьк: ПП Іванюк В. П., 2019. – 344с.

Підписано до друку 16.09.2019 р. Формат 60×84/16.
Ум. друк. арк. 13,5. Зам. № 519. Наклад 300 прим.
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Друк офсетний
Друк ПП Іванюк В. П. 43021, м. Луцьк, вул. Винниченка, 65
Свідоцтво Держкомінформу України
ВЛн № 31 від 04.02.2004 р.

Нова парадигма гуманізації соціуму на засадах пріоритету становлення особистості шляхом активізації процесів соціалізації кожного члена суспільства розкривають нові можливості для незрячих та слабозорих людей у виході на активні позиції в українському соціумі. В монографії розглядаються актуальні питання соціальної адаптації осіб з порушеннями зору через інклюзивну освіту, що має інтегративний характер і охоплює їх дошкільне, загальноосвітнє навчання та професійну підготовку. Науково обґрунтовано історико-філософські, психологічні та методичні аспекти запровадження інтегративного підходу до інклюзивної освіти осіб із порушеннями зору.

Монографія висвітлює результати дослідження, що проводилося в межах концепції ролі рівносторонньої розвиваючої освіти осіб, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, їх становлення як соціально активних, творчих членів соціуму. Матеріали монографії розкривають бачення авторів проблеми розвитку інклюзивної освіти в Україні.

Це друге видання монографії, що вийшла у 2014 році під назвою «Напрями та перспективи інклюзивної освіти людей із порушеннями зору в українському освітньому просторі», яке істотно доопрацьоване та розширене, містить новий розділ та додано майстер-класи (загальні описи), розроблені за навчально-розвивальними методиками авторів монографії.

Для педагогів дошкільних закладів, вчителів загальноосвітніх шкіл, викладачів професійно-технічних закладів та закладів вищої освіти в яких здійснюється інклюзивна освіта осіб з порушеннями зору, для студентів педагогічних та інженерно-педагогічних спеціальностей, працівників освіти та науки.

УДК 376.32: 378: 004
ББК 85.15:32.973

Симончук Юрій Прокопович
заслужений працівник соціальної
сфери України, відмінник народної
освіти. Голова правління Волинської
обласної організації УТОС з 1994 року.



Тулашвілі Юрій Йосипович
доктор педагогічних наук, професор.
Співпрацює з Волинською обласною
організацією УТОС з 2003 року.



Кузава Ірина Борисівна
доктор педагогічних наук, професор.
Співпрацює з Волинською обласною
організацією УТОС з 2008 року.



Стасюк Людмила Павлівна
кандидат педагогічних наук, доцент.
Співпрацює з Волинською обласною
організацією УТОС з 2004 року.



Савчук Надія Антонівна
кандидат психологічних наук, доцент.
Співпрацює з Волинською обласною
організацією УТОС з 2004 року.



Терпелюк Володимир Володимирович
кандидат педагогічних наук, доцент.
Співпрацює з Волинською обласною
організацією УТОС з 2012 року.

