

ІСТОРИЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ

Не зважаючи на підготовленість, умотивованість, досвідченість членів команди, середених можуть виникати конфліктні ситуації (Табл 2.) [4].

Таблиця 2.

Типи і причини конфліктів в команді фахівців інклюзивного класу

Типи	Основні характеристики	Причини виникнення
Організаційно - психологічні	Активне неприйняття нововведення через невідповідність цінностям особистості в суб'єкт-об'єктних відносинах	– невідповідність ціннісних орієнтацій особистості та цілей інновацій; – неправильний розподіл прав і відповідальності; – накладання функції однієї структури на іншу; – невідповідність уявлень про професійно-рольову позицію реальному функціонуванню організації.
Соціально-психологічне	Реакція на наслідки нововведень, обумовлена особистісними та груповими особливостями в суб'єкт-суб'єктивних відносинах	– відносини між людьми, особистісні й групові особливості; – невідповідність ціннісних орієнтацій; – спосіб життя, своєрідність розподілу часу на різні види робіт, смаки; – відмінності у вчинках та оцінках дій.
Когнітивно-психологічна	Реакція на різні підходи, напрями в аналіз предмета нововведення	– розходження в знаннях щодо предмета нововведень; – різне розуміння проблеми; – критичний підхід до ситуації; – індивідуально-психологічні властивості людей, пов'язані з сенсорними характеристиками (моторними вміннями).

Як ми можемо зробити висновок, сутність професійного співробітництва полягає у такій взаємодії, яка передбачає, за висловом Ш.О.Амонашвілі «соціально залежну самостійність», сприяє досягненню індивідуальних цілей кожного учасника та загальних цілей спільної діяльності, базуючись на певних нормах професійної моралі. Для того щоб команда фахівців інклюзивного класу стала ефективною, необхідно враховувати ряд особливостей її формування.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Колупаєва А.А. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітні навчальні заклади / Колупаєва А.А. – К.: Монографія. Педагогічна думка, 2007. – 458 с.
2. Єфімова С.М. Налагодження партнерських стосунків з родинами / Єфімова С.М. – К.: Інклюзивна школа: особливості організації та управління: Навчально-методичний посібник, 2007. – 128 с.
3. Ворон М.В. Інклюзивна Освіта: українські реалії / М. Ворон, Ю. Найда – К.: Плеяди. 2006. – (журнал «Підручник для директора»)
4. Колупаєва А.А. Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі / Колупаєва А.А., Данілавічуте Е.А., Литовченко С.В. – К.: Навчально-методичний посібник: Серія «Інклюзивна освіта», 2012. – 198 с.
5. Працюємо разом: дитина з особливими потребами в школі: досвід Канади. Довідник для батьків / [авт. Тексту А. Паливода]. – К.: 2012. – 50 с.

Семчук О.

Науковий керівник – Удич З. І.

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА: ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Починаючи з середини ХХ ст. провідною моделлю сучасних суспільно-соціальних стосунків стосовно осіб з обмеженими можливостями, зокрема, дітей з особливими потребами, визначено інклюзію. Адже вона ґрунтується на визнанні та повазі індивідуальних людських відмінностей і передбачає збереження відносної автономії кожної соціальної групи. Основою положим в інклюзивних підходах є те, що не особистість має прилаштовуватися до суспільних, соціальних, економічних стосунків, а навпаки – суспільство має створити умови для задоволення особливих потреб кожної особистості [1]. Водночас особливості не повинні сприйматися «як явище виняткове, приречене», наявність того чи іншого порушення не зумовлює маргіальність життєвого шляху людини [4, с. 10].

Досліджуючи особливості впровадження інклюзивної освіти в Україні ми зіштовхнулися із проблемою відсутності єдиних підходів до тлумачення тих чи інших понять, що розкривають її специфіку. Тому було вирішено укласти тезаурус, з метою розкриття основних термінологічних понять у системі інклюзивної освіти. Понятійно-термінологічний рівень передбачає використання термінології, яка б не мала дискримінаційного забарвлення. Некоректним вважається використання діагностичної лексики, яка за необхідності вживається вузьким колом фахівців [2]. Сподіваємося, що термінологічний словник з інклюзивної освіти сприятиме реорганізації освітньої сфери в Україні.

У словнику зібрано 106 термінів, серед яких: адаптація, акцентуації особистості, аутизм, безбар'єрне середовище, білінгвальне (двомовне) навчання дітей глухих та із зниженим слухом, вміння, гіперактивність, або

гіперкінетичний синдром, гіперактивні діти, групи ризику, дефектолог, дитячий церебральний параліч, дискримінація за ознакою інвалідності, діти з відмінними здібностями, діти з особливими освітніми потребами, діти з особливостями (порушеннями) психофізичного розвитку, допоміжні технічні засоби, емпатія, життєдіяльність, життєва компетентність, життєдіяльність обмежена, загальний недорозвиток мовлення (ЗНМ), затримка психічного розвитку, здібності, знання, інвалідність, індивідуальний навчальний план (ІНП), індивідуальна програма реабілітації, інклюзія, інклюзивне виховання, інклюзивна освіта, інклюзивне навчання, інклюзивна педагогіка, інклюзивний підхід, інтеграція, інклюзивна освіта, інклюзивна школа, кабінет психологічного розвантаження, компенсація, корекція, корекційно-розвиткова робота, курикулум, «лінза інвалідності», логопед, методи навчання, мейнстрімінг, модифікація, обдарована дитина, особливі освітні потреби, портфоліо, програми формування життєвих навичок, психолого-педагогічний супровід, реабілітація, реабілітаційна установа, розумово відсталі діти, синдром дефіциту уваги і гіперактивності (скорочено СДУГ), соціалізація, спеціальна освіта, спеціальні умови для отримання освіти, спеціальні навчальні заклади, традиційний підхід, трудотерапевт (клініцист), фізіотерапевт (клініцист), функціонування, цілі розвитку тисячоліття. Дані терміни тісно пов'язані із психологією, медициною та педагогікою. Загалом, усі поняття можна умовно класифікувати: поняття організації безбар'єрного середовища, медичні діагнози, реалізація корекційно-розвивального процесу.

«Аномальні особи», «дефективні», «інваліди», «діти з вадами» – ці терміни в нашій країні донедавна були законодавчо закріплені і загальноживаними. Понятійна основа цих термінологічних визначень – фіксація порушень, вад, відносної аномальності. Втім, ще у 1927 році Л. Виготський, обґрунтовуючи теорію надкомпенсації, передбачав: «... доведеться відмовитися і від поняття, і від терміна «дефективні діти».

Щодо терміна «інвалід», міжнародне визначення якого вперше подано в Декларації ООН «Про права інвалідів» у 1975 р., то це – «особа, яка не може самостійно забезпечити повністю або частково потреби нормального особистого і або соціального життя через вроджене або набуте порушення фізичних чи розумових здібностей» [4, с. 10].

Складність і суперечливість визначення поняття інвалідності, які виявляються при аналізі як міжнародних нормативно-правових документів, так і українських нормативних документів, дає змогу співвідносити й використовувати цей термін, орієнтуючись, перш за все, на показники та результати суто медичного обстеження [2].

У країнах Західної Європи та Америки досить вживаним вважався термін «фізично або розумово неповноцінні особи» («handicap persons»), «особи з порушеннями розвитку» («disabled persons») або просто «особи з порушеннями» («the disabled») [3, с. 6]. Термін «особи з порушеннями розвитку» («persons with disabilities»), який зустрічається переважно у державних офіційних документах, найчастіше фінансового підпорядкування.

У міжнародних правових документах, державних законодавчо-нормативних актах соціального спрямування у багатьох країнах загально вживаний термін «діти з особливими потребами» («Children with Special Needs»). Це термінологічне означення передбачає зміщення наголосів з недоліків і порушень у дітей, відхилень від норми до фіксації їхніх особливих потреб. І як зауважує А. Гордєєва: «Говорячи про особливості, ми відштовхуємося від людини взагалі, а не від норми, від людини з певними особливостями, притаманними лише їй» [4, с. 11].

На думку відомих європейських учених (G. Lefrancois, W. Lepowcky, K. Raiswaik та ін.), дитяча популяція, незважаючи на своє розмаїття, здебільшого має нормальні або так звані середні показники розвитку, зокрема, й навчальні здібності. Однак певна кількість дітей має відмінні від середніх показники, а, відповідно, з педагогічної, соціальної, медичної точки зору ці діти характеризуються як такі, що мають особливі потреби. Звернемось до визначення, яке дає знаний французький учений G. Lefrancois: «Особливі потреби – це термін, який використовується стосовно осіб, чия соціальна, фізична або емоційна особливість потребує спеціальної уваги та послуг, яким надається можливість розвинути свій потенціал» [2]. До їх числа входять діти, котрі мають як виняткові здібності чи талант, так і діти з фізичними, психічними, соціальними відмінностями.

Найбільш поширене й прийнятне стандартне визначення «особливих освітніх потреб», зокрема в країнах Європейської спільноти, подано в Міжнародній класифікації стандартів освіти (International Standart Classification of Education): «Особливі освітні потреби мають особи, навчання яких потребує додаткових ресурсів. Додатковими ресурсами можуть бути: персонал (для надання допомоги у процесі навчання); матеріали (різноманітні засоби навчання, в тому числі допоміжні та корекційні); фінансові (бюджетні асигнування для одержання додаткових спеціальних послуг)» [4, с. 12].

В Україні немає єдиної офіційної термінології для характеристики дітей з особливими освітніми потребами. В основних законах України про освіту зустрічаються застарілі терміни, що співвідносяться з медичною моделлю, яка «розглядає порушення здоров'я як характеристику особи, що може бути викликано хворобою, травмою чи станом здоров'я» і, відповідно, потребує медичного чи іншого втручання з метою «корекції» відповідної проблеми особи [3, с. 6].

На сьогоднішній день значну роль в утвердженні соціальної моделі ставлення до осіб з порушеннями в українському суспільстві відіграють неурядові організації, насамперед організації батьків дітей з особливими освітніми потребами. Завдяки їхній діяльності поширюються терміни, які зміщують акцент з вад чи відхилень розвитку (діти інваліди, неповно справні, діти з вадами розвитку тощо) на терміни більш позитивні – діти з особливими освітніми потребами, діти з особливостями психофізичного розвитку тощо. Саме ця термінологія на сьогодні є найбільш вживана [4, с. 13].

Передбачаємо, що укладений тезаурус буде корисний для педагогів, студентів, батьків та широкого кола громадськості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ворон М. В., Найда Ю. М. Інклюзивна освіта: українські реалії // Підручник для директора / М. В. Ворон, Ю. М. Найда. – 2006. – № 6. – С. 66-71.
2. Інклюзивна освіта: сутність, поняття, термінологія – [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

- <http://doshkilla.blogspot.com/2011/10/blog-post.html>
3. Колупаєва А.А., Савчук Л.О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання. Видання доповнене та перероблене: наук. - метод. посіб. / А.А. Колупаєва, Л.О. Савчук, К.: Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. – с. 274. – (Серія «Інклюзивна освіта»).
 4. Основи інклюзивної освіти: Навчально-методичний посібник / за заг. ред. Колупаєвої А.А. – «А. С. К.», 2012. – 308 с.
 5. Що таке інклюзивне навчання? // Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.education-inclusive.com/shho-take-inklyuziya/>

Руда Л.

Науковий керівник – Удич З.І.

ВЗАЄМОДІЯ ПЕДАГОГІВ ТА БАТЬКІВ В ІНКЛЮЗИВНІЙ ОСВІТІ

Пошуки ефективних способів забезпечення участі та співпраці батьків зі школою досі є актуальним завданням освіти. Особливо воно загострюється у контексті впровадження інклюзивного навчання. Міжнародний досвід (Канада, США, та ін.) відзначає, що батьки дітей з особливими потребами більш активно долучаються до навчального процесу, ніж батьки, чії діти відвідують типову школу. Значна кількість батьків бере участь у плануванні та реалізації індивідуалізованого навчального плану своєї дитини, причому деякі з них виявляють бажання долучитися до інших форм співпраці (напр.: батьківських груп) [3, с. 13].

Батьки мають стати активними учасниками навчальних команд своїх дітей тому, що вони найкраще знають їхні сильні та слабкі сторони, здібності, уподобання, задатки, та специфіку особливості розвитку. Їх постійна участь у шкільному житті зможе значно покращити успіхи дитини з особливим розвитком. Важливо, аби батьки брали участь у прийнятті рішень щодо освіти своєї дитини. Саме вони можуть надавати важливу інформацію для планування, впровадження й адаптації програми для найкращого задоволення постійно змінних потреб своєї дитини [3]. І як зазначає Колупаєва А.А.: «Від самих батьків найбільше залежить, чи новий альтернативний підхід до навчання дітей з особливими потребами набере сили і стане провідним, чи й надалі перебуватиме у статусі екзотичного експерименту» [1, с. 46].

У джерелах з впровадження інклюзивної освіти віднаходимо напрями взаємодії із батьків із педагогічним колективом (табл.1) [2, с.17].

Таблиця 1

Напрями взаємодії батьків та педагогічного колективу в інклюзивній освіті

1. Ініціювати обговорення тієї чи іншої проблеми відразу після її виникнення та брати участь в процесі обговорення й ухвалення рішень стосовно освіти дитини.	2. Надавати поінформовану письмову згоду на проведення будь-яких оцінок дитини.	3. Висловлювати свої побажання щодо місця навчання дитини, брати участь в обговоренні різних варіантів, доступних у школі та окрузі.
4. Отримувати інформацію щодо навчання й успіхів дитини від учителів та інших членів її команди.	5. Впродовж навчального року обговорювати з учителем звіти про прогрес дитини.	6. Брати участь у розробленні індивідуального навчального плану для дитини.

Загалом співпраця педагогів із батьками учнів з особливими освітніми потребами передбачає створення позитивного середовища для розвитку цих дітей, а це потребує постійного обміну інформацією, прийняття рішень, визначення меж відповідальності, реалізацію запланованого.

У багатьох країнах законодавча база в галузі реформування спеціальної освіти містить рекомендації щодо активного залучення батьків до навчання їхньої дитини. Наприклад, Конгресом Сполучених Штатів в 1997 р. ухвалено поправки до Закону про освіту осіб з обмеженими можливостями, у яких закріплено право батьків на участь у процесі вироблення й прийняття рішень про направлення дитини до фахівців, її тестування, планування освітньої програми, направлення до певного класу чи навчального закладу та в оцінці освітньої програми. З'явилися також дослідження, спрямовані на вивчення ставлення батьків до інклюзії, з'ясування проблемних питань, що викликають у них занепокоєння. Їхні висновки часом протилежні. Одні батьки цілком задоволені результатами навчання дітей, а інші – сумніваються в них. Так, одна група вчених працювала з респондентами, чії діти зі слабкими й помірними порушеннями відвідували дошкільні заклади або навчалися в початкових класах, щоб визначити, як батьки оцінюють ці освітні програми й наскільки вони ними задоволені. Як виявилось в ході деяких досліджень, учасники підтримують інклюзивну практику й задоволені цими програми та їх результати для своїх дітей [3, с. 9].

Зазвичай, їхнє хвилювання пов'язано з відсутністю належної підготовки учителів, їх особистісним ставленням до інклюзії, браком відповідної державної та громадської підтримки, ресурсів та спеціалізованого викладання. Крім того, батьків турбують питання соціальної інтеграції та навчальних досягнень їхньої дитини.

Партнерські стосунки в тріаді «батьки-педагог-дитина» є основою батьківської компетентності, формування якої потребує розроблення нового змісту корекційно-розвивальної педагогічної діяльності. Скервують корекційно-розвивальну педагогічну діяльність в системі інклюзивної освіти зазвичай