

5. Порошенко М.А. Інклюзивна освіта : навчальний посібник. Київ : ТОВ «Агентство «Україна», 2019. 300 с. URL: <http://poroshenko.com/data/group/21/site2-bff4eba3e5.pdf> (дата звернення: 10.03.2021).
6. Інклюзивна освіта від А до Я: poradnik для педагогів і батьків / укладачі Н. В. Заєркова, А.О. Трейтяк. Київ, 2016. 68 с. URL: https://ippo.kubg.edu.ua/wp-content/uploads/2016/08/n_zaerkova_a_trejtjak_inkl_osvita_vid_a_do_ya.pdf (дата звернення: 11.03.2021).

СТВОРЕННЯ ТОЛЕРАНТНОГО МОВНОГО СЕРЕДОВИЩА ІНКЛЮЗИВНОГО ПРОФІЛЮ ПЕДАГОГІКИ

*Гапон Леся Олексіївна,
кандидат філологічних наук, викладач,
Тернопільський комунальний методичний центр
науково-освітніх інновацій та моніторингу
E-mail: yuzephik@gmail.com*

Одним із пріоритетних напрямів реформування сучасної освітньої системи України стало впровадження в закладах освіти різних рівнів інклюзивної освіти, що передбачає включення дітей із особливими освітніми потребами у загальне освітнє середовище.

Відповідно до ширшого розуміння інклюзивної освіти та міжнародних документів, діти з особливими потребами – це особи до 18-ти років, які потребують додаткової підтримки в освітньому процесі (діти з порушеннями психофізичного розвитку, діти з інвалідністю, діти-біженці, діти-мігранти, діти – представники національних і релігійних меншин, безпритульні діти, діти-сироти та інші). В українському законодавстві термін «діти з особливими освітніми потребами» використовують у вужчому розумінні інклюзивної освіти, що охоплює дітей з порушеннями психофізичного розвитку та дітей з інвалідністю [1].

Інклюзія – це особлива система навчання, яка передбачає індивідуальний підхід до дітей з різними нозологіями відповідно до їхніх освітніх потреб. Відповідно до «Інструктивно-методичних рекомендацій щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами у закладах загальної середньої освіти у 2020/2021 навчальному році», інклюзивне навчання є способом організації освітнього процесу для осіб з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої освіти, яке організовується за інституційною (денною або вечірньою) формою здобуття освіти та передбачає включення дитини з особливими освітніми потребами до освітнього процесу спільно з іншими учнями класу [2].

Актуальні аспекти впровадження інклюзивної освіти висвітлили С. Бабенко, М. Деркач, Н. Дятленко, В. Засенко, Р. Левіна, А. Колупаєва, М. Шеремет, Ю. Найда, Ю. Рибачук та інші. Автори наголошують на необхідності професійного розвитку педагогів, діяльність яких пов'язана з інклюзивним навчанням.

Одним із ключових факторів професійного успіху вчителя є його комунікативна компетентність. Поняття і сутність педагогічної комунікації вивчали Н. Бутенко, О. Жирун, М. Заброцький, С. Левченко, структуру комунікативної компетентності – Н. Бібік, Н. Волкова, С. Петрушин, О. Савченко та ін., технології розвитку комунікативних умінь вчителя та їхні структурні компоненти – А. Дубаков, Г. Бушуєва, А. Капська, О. Мерзлякова.

На особливу увагу заслуговують особливості мовлення вчителя, який працює із дітьми з особливими освітніми потребами, в аспекті створення толерантного мовного середовища інклюзивного профілю освіти.

В умовах інклюзивного навчання педагог є активним суб'єктом спілкування, який передає та приймає інформацію від учнів, зважаючи на їхні особливості, пов'язані з нозологіями. З огляду на це виникає формування знань і навичок мовної поведінки педагогів у різних видах і ситуаціях комунікативної взаємодії. Наприклад, дітям з порушенням зору треба все детально описувати; звертаючись до дітей із порушенням слуху, треба говорити голосно, повільно, часто повторювати сказане; дітям з порушенням сенсорного сприйняття потрібен емоційний контакт; гіперактивних дітей із дефіцитом уваги слід хвалити за хороші вчинки, звертати увагу на їхні досягнення, зауваження і побажання висловлювати м'яко, дипломатично, завуальовано.

Під час комунікативної взаємодії педагогів і дітей з особливими освітніми потребами вважаємо за необхідне дотримуватися таких принципів:

- *принципи гуманізму* – визнання дитини з особливими потребами вищою цінністю і ціллю соціально спрямованої педагогічної дії; створення освітньої траєкторії не лише для засвоєння певних знань і умінь, а й для формування певних ціннісних орієнтацій;
- *принципу антропоцентризму* – забезпечення комфортних, безконфліктних і безпечних умов навчання дитини з особливими потребами, реалізація її природного потенціалу, актуалізація вітагенного досвіду;
- *принципу педагогічної підтримки* – розроблення системи педагогічних розвивальних, виховних дій, орієнтованих на підтримку особистого успіху, мінімізацію труднощів дитини в корекційно-розвивальному процесі;
- *принципу суб'єктності* – реалізація суб'єктної позиції в процесі спілкування, демонстрація поваги до дитини, розуміння її проблем, здатність стимулювати до самостійного виправлення помилок, пробудження в ній віри в успіх власної діяльності;
- *принципу індивідуального підходу* – створення комфортного розвивального чи компенсаторного середовища з урахуванням індивідуальних особливостей дітей (характеру нозологій і особистісних особливостей розвитку);
- *принципу діяльнісного підходу* – організації спілкування на основі рівноправної партнерської взаємодії з метою профілактики, розвитку та корекції порушень, а також як гуманну навчальну діяльність загалом.

Культура педагогічного спілкування характеризується сформованою системою цінностей, зокрема комунікативних норм, правил і толерантних настанов.

Актуалізованими у сфері навчальної взаємодії вчителя і дитини з особливими потребами з метою створення толерантного мовного середовища є такі жанри усного мовлення вчителя: пояснення, бесіда, утішання, зауваження, гра, подяка, прохання, коментар, оцінювання відповіді, пропозиція тощо.

Серед комунікативних ситуацій, передбачених мовленнєвим етикетом найчастіше використовують такі: звертання, привернення уваги; знайомство, представлення; поздоровлення, побажання, вшанування; прощання; вибачення; співчуття, розрада; схвалення, докір; вдячність тощо.

З метою дослідження особливостей використання мовних засобів у спілкуванні з дітьми з особливими потребами проведено анкетування педагогічних працівників, причетних до інклюзивного навчання. Усього в опитуванні взяли участь 65 педагогів, з них:

- 36 учителів інклюзивного класу;
- 23 асистенти учителя;
- 1 асистент учня;
- 5 дефектологів.

Загальний педагогічний стаж опитуваних становить:

- від 40 років – 4 особи;
- від 30 до 40 років – 9 осіб;
- від 20 до 30 років – 12 осіб;
- від 10 до 20 років – 10 осіб;

- від 3 до 10 років – 11 осіб;
- від 0 до 3 років – 6 осіб.
- Стаж роботи з дітьми з особливими освітніми потребами:
- від 0 до 3 років – 46 осіб;
- від 3 до 10 років – 19 осіб.

За результатами опитування :

75% учителів звертається до дітей з особливими потребами, уживаючи повне ім'я (Ірино, Ігорю), 33% – пестливо-зменшувальне ім'я (Іринко, Ігорчику), 6,2% вживає персоніфіковані найменування (зайчику, ластівко, голубонько), 1,5% – звертання вторинної родинності (синку, доню);

64% педагогів, вітаючись, використовують традиційну етикетну форму «добрий день», 21,% – неформальне вітання «привіт», 15% – інші форми вітання;

83,1% респондентів, прощаючись, використовують традиційне «до побачення», 16,9 – інші форми;

61,5% учителів, пояснюючи навчальний матеріал, використовують переважно прості неускладнені речення, 26,2% – прості ускладнені, 10,8 % складні, до складу яких входять два умовних простих неускладнених речення, 1,5% складні, до складу яких входять два умовних простих неускладнених або простих ускладнених речення;

69,2% педагогів для залучення дітей до спільної діяльності використовують етикетні формули із використанням слів увічливості (спробуй, будь ласка), 30,8% – некатегоричні, пом'якшені спонукання (спробуй-но);

56,9% опитаних підбадьорюють дітей, висловлюючи впевненість у їхніх можливостях, словами «у тебе вийде», 27,7% – заохочують дітей докласти більше зусиль, використовуючи зворот «спробуй ще раз», 15,9% педагогів використовують із цією метою інші вислови;

60% учителів для того, щоб похвалити дитину за успіхи, використовує слово «молодець», 24,6% – слова «розумничок, розумничка», 9,2% – фразу «ти впорався, ти впоралась», 6,2% – інші вислови;

98,5% педагогів не використовує в присутності дітей словосполучення «інклюзивна дитина», «дитина-інвалід», «неповносправна дитина», «особлива дитина», 1,5% вживає словосполучення «особлива дитина».

Важливо й те, що в процесі спілкування з дітьми з особливими потребами:

96,9% педагогів слідкують за дотриманням мовних норм, 3,1% – не надає цьому особливого значення;

40,6% респондентів використовують слова в переносному значенні, 59,4% – не використовують;

44,6% опитаних послуговуються фразеологізмами, 55,4% – не послуговуються;

83,1% вчителів уживають слова-терміни, 16,9 % – не вживають;

6,9% педагогів використовують знижену лексику, 93,1% – не використовують.

Отже, у процесі спілкування з дітьми з особливими освітніми потребами педагоги дотримуються принципів гуманізму, антропоцентризму, педагогічної підтримки, суб'єктності, застосовують індивідуальний та діяльнісний підходи, послуговуються унормованою літературною мовою. Знання широкої палітри етикетних та емпатійних мовних формул дає їм змогу підібрати найбільш влучний, найбільш доречний приклад до кожного конкретного випадку мовленнєвої ситуації, сприяючи створенню толерантного мовного середовища в закладі освіти, де навчаються діти з особливими потребами.

Список використаних джерел:

1. Інклюзивна освіта від А до Я: порадник для педагогів і батьків / укладачі: Н. В. Заєркова, А. О. Трейтяк. Київ, 2016. 68 с. http://monachinivka-nvk.kupyansk.info/files/docs/2017/9894_Inklyuzivna_osvita_vid_A_do_Ya_1.pdf (дата звернення: 29.03.2021).

2. Інструктивно-методичні рекомендації щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами у закладах загальної середньої освіти у 2020/2021 навчальному році : Лист Міністерства освіти і науки України від 31 серп. 2020 р. № 1/9-495. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/76129/ (дата звернення: 29.03.2021).

ПРОФЕСІЙНЕ САМОВИХОВАННЯ ЯК ФАКТОР ПРОФІЛАКТИКИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДЕФОРМАЦІЇ ФАХІВЦІВ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНИХ ЦЕНТРІВ

*Главацька Ольга Леонідівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної роботи, спеціальної освіти
та менеджменту соціокультурної діяльності,
Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка,
E-mail: olga.raduk@gmail.com*

Швидкий темп життя, соціально-політичні та соціально-економічні зміни, які відбуваються в Україні сьогодні, висувають до фахівців інклюзивної освіти складні, високі вимоги. Специфіка роботи фахівців інклюзивно-ресурсних центрів полягає у значній кількості емоційно-складних та когнітивно-насичених міжособистісних контактів, які впливають на їх психологічний стан, обумовлюють виникнення емоційного напруження та розвиток професійних стресів. Одним з проявів, що виявляється у діяльності фахівця інклюзивно-ресурсного центру є вираженість професійної деформації.

Питання професійної компетентності, деформації та вигорання в професіях соціономічного типу вивчали такі науковці: психологи (Л. Анциферова, Е. Зеєр, В. Подвойський та ін.), фахівці із соціальної роботи (А. Капська, П. Павленок, М. Фірсов та ін.), педагоги (В. Сластьонін, А. Мудрик, І. Липський, Н. Нікітіна та ін.). Загальні теоретичні аспекти самовиховання обґрунтовано у працях Б. Ананьєва, І. Беха, С. Ковальова, Ю. Орлова, В. Оржеховської, Г. Селевко, Г. Ситіна та ін. Однак на сьогоднішній день налічується незначна кількість робіт, які спрямовані на дослідження професійного самовиховання як фактора профілактики професійної деформації фахівців інклюзивно-ресурсних центрів.

У найзагальнішому вигляді професійна деформація – це прояви у особистості під впливом деяких особливостей професійної діяльності таких психологічних змін, які починають негативно впливати на здійснення цієї діяльності й на психологічну структуру самої особистості, знижують її результативність і соціальну адаптивність. Можна вважати, що це змінений особистісний шлях розвитку, який відхиляється від моральних та професійних норм та руйнує цілісність, стійкість особистості, сформованість професійних якостей, знижує рівень її адаптації та ефективність професійного функціонування під впливом змісту професійної діяльності та індивідуально-психологічних особливостей фахівця [1].

У науковій літературі описані наступні групи факторів, що детермінують професійну деформацію: об'єктивні та суб'єктивні. До об'єктивних належать:

- організаційні (неефективний профвідбір та профпідготовка, нечіткі критерії ефективності роботи, слабка мотивація);
- соціально-виховні (переважання неконструктивної критики та стягнень);
- юридичні (недоліки у законодавстві, детальна нормативна регламентація);
- соціально-економічні (оплата та умови праці, матеріально-технічна база);