

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ ІНСТИТУТ
СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ ІМЕНІ МИКОЛИ ЯРМАЧЕНКА

О.М. ТАРАНЧЕНКО, О.Ф. ФЕДОРЕНКО

**НОВИЙ ФОРМАТ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА:
ДІТИ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ У
ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ**

Навчально-методичний посібник

Київ -2020

УДК 376-056.263 (035)

<https://orcid.org/0000-0002-5908-3475>

<https://orcid.org/0000-0002-4875-9505>

Рекомендовано до друку вченою радою Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України (Протокол №1 від 28 січня 2021 р.)

Авторський колектив:

Таранченко О.М., доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, головний науковий співробітник відділу освіти дітей з порушеннями слуху Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України (Розділ 1);

Федоренко О.Ф., кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник відділу освіти дітей з порушеннями слуху Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України (Розділ 2).

Рецензенти:

Лещій Н.П., кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дефектології та фізичної реабілітації Навчально-наукового інституту фізичної культури, спорту та реабілітації Державного закладу «південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського»;

Родименко І.М., кандидат педагогічних наук, доцент, Заслужений учитель України, директор комунального закладу освіти «Багатопрофільний навчально-реабілітаційний центр «Зоряний» Дніпропетровської обласної ради.

Таранченко О.М., Федоренко О.Ф.

Новий формат освітнього середовища: діти з порушеннями слуху у початковій школі: навчально-методичний посібник / О.М. Таранченко, О.Ф.Федоренко. Київ, 2020. 223 с.

У навчально-методичному посібнику представлено методичні рекомендації щодо організації освітнього середовища для дітей з порушеннями слуху, зокрема забезпечення належної підтримки; ефективні технології навчання та дієві підходи, що уможливають забезпечення особливих освітніх потреб таких учнів як у спеціальних загальноосвітніх закладах, так і в інклюзивних класах, специфіку роботи з батьками таких школярів; поради педагогам, що сприятимуть удосконаленню викладацької практики.

Посібник адресовано методичним працівникам, педагогам, асистентам вчителів, фахівцям ІРЦ, слухачам курсів підвищення кваліфікації педагогічних кадрів освіти, студентам педагогічних вузів, батькам дітей з порушеннями слуху.

УДК 376-056.263 (035)

<https://orcid.org/0000-0002-5908-3475>

<https://orcid.org/0000-0002-4875-9505>

© Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2020
© О.М.Таранченко, 2020
© О.Ф.Федоренко, 2020

ЗМІСТ

Розділ 1

ЩО НЕОБХІДНО ЗНАТИ ПРО ПОРУШЕННЯ СЛУХУ

СЛУХОВИЙ АНАЛІЗАТОР

КЛАСИФІКАЦІЯ

ПІДТРИМКА

ЩО НЕОБХІДНО ЗНАТИ ДЛЯ ПЛАНУВАННЯ НАВЧАННЯ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

ОЦІНЮВАННЯ В ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ ЗАКЛАДІ

ВИЗНАЧЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ УЧНІВ

МЕТОДИЧНІ ОРІЄНТИРИ ДЛЯ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

ПЛАНУВАННЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

ДОБІР СТРАТЕГІЙ І ТАКТИКИ ДЛЯ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

АЛГОРИТМ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

АДАПТАЦІЇ / МОДИФІКАЦІЇ

НАВЧАННЯ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ В ІНКЛЮЗИВНИХ КЛАСАХ

*ЩО МАЄ ЗНАТИ ПЕДАГОГ ІНКЛЮЗИВНОГО КЛАСУ ПРО ОСОБЛИВОСТІ УЧНЯ З
ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ*

ЗАГАЛЬНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ОРГАНІЗВЦІЇ УРОКУ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ

ЛІТЕРАТУРА

КОРИСНІ РЕСУРСИ

Розділ 2

ОСОБЛИВОСТІ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВОЇ РОБОТИ ПІД ЧАС СПЕЦІАЛЬНОГО Й ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

*СУТНІСТЬ УЯВЛЕНЬ ПРО МОЖЛИВОСТІ Й ПОТРЕБИ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ
СЛУХУ*

*ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ СПЕЦІАЛЬНОГО Й ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ
РОЗВИТОК І ВИКОРИСТАННЯ ЗБЕРЕЖЕНОГО СЛУХУ ЯК ОСНОВА КОРЕКЦІЙНО-
РОЗВИТКОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ*

ЛІТЕРАТУРА

**ОЦІНЮВАННЯ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ У ПОЧАТКОВІЙ
ШКОЛІ: ПРОЕКТУЄМО І РЕАЛІЗУЄМО**

ЛІТЕРАТУРА

ДОДАТКИ

Розділ 1

ЩО НЕОБХІДНО ЗНАТИ ПРО ПОРУШЕННЯ СЛУХУ

Втрата слуху, навіть незначна, тією чи іншою мірою позначається на загальному розвитку дитини, потенційно може ускладнити пізнання навколишнього світу, а також утруднити процес її навчання та соціального становлення.

Порушення слуху – це загальний термін, що використовують для позначення втрати слуху різного ступеня. Складно встановити¹ точний відсоток порушень слуху в людській популяції, оскільки такі дані в різних країнах світу суттєво коливаються. За приблизними даними одна дитина з 1000 народжується глухою або втрачає слух до трьох років. Однак, якщо до цієї групи ще зарахувати малюків із помірними втратами слуху, ця цифра може зрости до одного випадка на 750 дітей. Загалом у 5 % дітей шкільного віку слух не відповідає нормі. Із них 10–20 % потребують того чи іншого спеціального навчання.

Загальне поняття «порушення слуху» охоплює широкий діапазон: від часткової втрати слуху, що може даватись в знаки лише в гамірних середовищах, до глухоти, коли діти не можуть чути звуки, навіть якщо їх підсилюють (за допомогою слухових апаратів).

У педагогічній спільноті побутують такі терміни: *порушення слуху, глухота, слабчующий*.

Порушення слуху – це загальний термін, що вказує на втрату слуху різного ступеня і який використовується для опису будь-якого рівня, від легкого до значного.

¹ Етіологічними й діагностичними аспектами порушень слуху займаються медики та інші спеціалісти. Оториноларингологи займаються органами, які впливають на слух і мовлення (вуха, горло й ніс); проводять лікування й хірургічні втручання. Аудіологи здійснюють оцінювання слуху, надають рекомендацій щодо допоміжного обладнання та у під час добору слухових апаратів.

Глухота – це настільки значна втрата слуху, що слуховий аналізатор не може функціонувати як основний для стеження за мовленням чи опанування мови.

Глуха (нечуюча) людина – порушення слуху в якій перешкоджає успішній обробці лінгвістичної інформації за допомогою слухового аналізатора, зі спеціальною допомогою або без неї. У глухих (нечуючих) втрата слуху настільки суттєва, що вони не можуть обробляти звукову інформацію, часом навіть із використанням допоміжних пристроїв.

Слабочуючий – особа із певною втратою слуху, яка може використовувати слуховий канал для стеження за мовленням та опанування мови. Загалом слабочуючі діти можуть використовувати залишковий слух для обробки звукової інформації. До втрати слуху можуть призвести чимало різноманітних чинників, серед яких: генетичні причини, патології розвитку плоду, реакції на токсичні речовини чи медикаменти, інфекції, травми, передчасні пологи, асфіксії, вроджені травми тощо.

СЛУХОВИЙ АНАЛІЗАТОР

Людське вухо дивовижний інструмент, функція якого – вловлювати звук, «обробляти та аналізувати» його і передавати для «розкодування» до мозку. Вухо – один із найскладніших органів і, водночас, достатньо мініатюрна система. Порушення слуху виникають через пошкодження будь-якої частини цієї системи. В анатомії розрізняють зовнішнє, середнє й внутрішнє вухо.

Зовнішнє вухо – хрящове утворення з обох боків голови, яке ще називають *вушною раковиною*. Вушна раковина вловлює звукові хвилі та спрямовує їх у слуховий канал. Зовнішній канал проходить під нахилом від вушної раковини до барабанної перетинки. Зовнішній канал всіяний цупким волосками та близько 400 000 воскових залоз, які виділяють сірку (вона вловлює пил та інші сторонні дрібні об'єкти, захищає вухо від інфекцій та змащує канал і барабанну перетинку). *Барабанна перетинка* – це цупка, сильно натягнута тканина, що відділяє зовнішнє вухо від середнього. Саме з барабанної перетинки розпочинається процес слухання. Барабанна перетинка – це пустотілий

механізмом, що вільно коливається під тиском звукових хвиль. Навіть слабкий шепіт змушує її вібрувати.

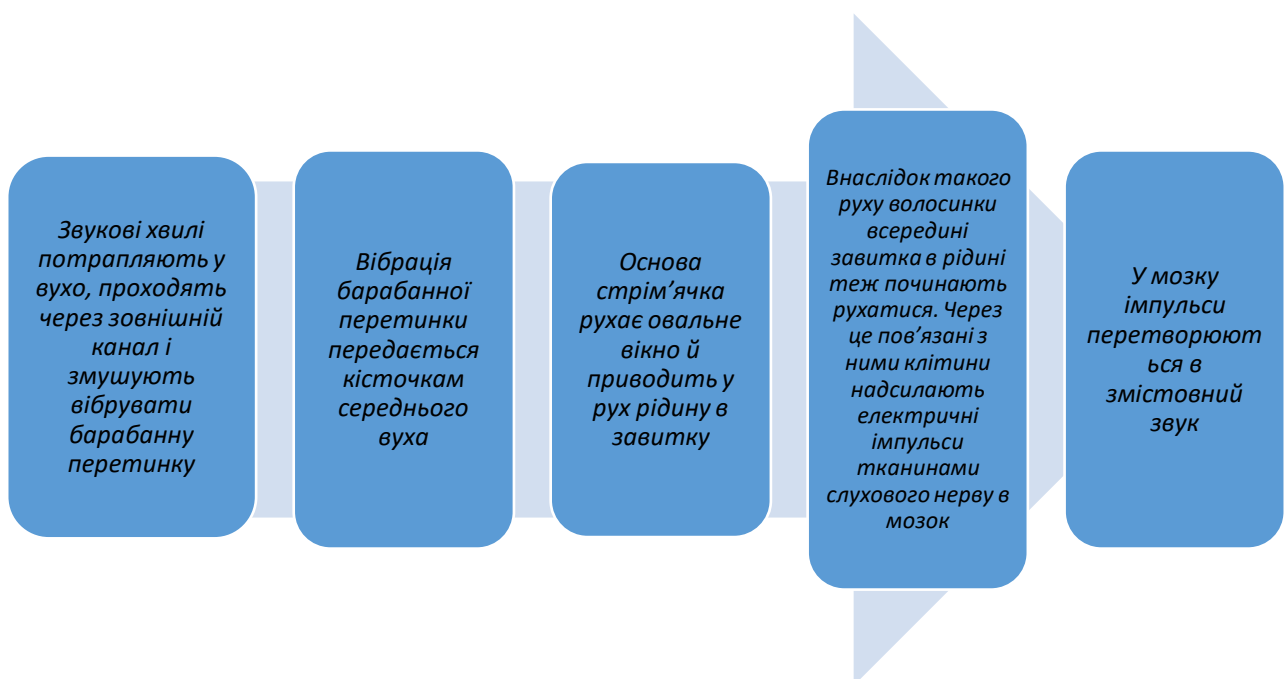
Середнє вухо. Внутрішня поверхня барабанної перетинки знаходиться в наповненій повітрям порожнині *середнього вуха*. Вона опирається на три маленькі кісточки – *молоточок, ковадло й стремено*. Ці найменші в людському тілі кісточки утворюють місток між барабанною перетинкою та входом у *внутрішнє вухо* біля іншої перетинки, яку називають *овальне вікно*. У внутрішньому вусі є два м'язи, один пов'язаний зі стременом, а другий – із барабанною перетинкою. *Євстахієва труба* зв'язує внутрішнє вухо з носоглоткою. Євстахієва труба врівноважує тиск з обох сторін барабанної перетинки. Іноколи люди відчувають дискомфорт і перепад тиску в літаку під час злету чи посадки. Для вивільнення/ «розблокування» Євстахієвої труби пасажери позіхають, смочуть льодяники або часто ковтають.

Внутрішнє вухо. Коли звукова хвиля б'є об барабанну перетинку, вона коливається і рухає три маленькі кісточки. Вони передають вібрацію через порожнину середнього вуха до внутрішнього вуха через *овальне вікно*. У внутрішньому вусі передача звуків стає витонченішою, водночас звук підсилюється майже у 22 рази. Втім, тут існує і захист від дуже сильного шуму. Внутрішнє вухо (саме той орган, де відбувається слухання) знаходиться в порожнині щелепи. Цей механізм (розміром із горошину) поєднує тисячі рухомих частинок. Оскільки він схожий на складний канал, внутрішнє вухо іноколи так і називають – *лабіринт*. У ньому містяться *завиток і вестибулярний апарат*, які функціонують незалежно один від одного. *Завиток* – це маленьке равликopodobне утворення, наповнене речовиною, схожою на спинномозкову. Його закручені нутрощі вистелені тисячами мікроскопічних волосинкових клітин, кожна з яких налаштована на конкретну вібрацію, що реагує на звукову хвилю конкретної довжини. В середині завитка є дуже витончені утворення (наприклад, орган Корті – кінцевий апарат слухового нерву, та рейснерова (вестибулярна) мембрана). Слуховий нерв, що складається із понад 31000 нервових волокон, передає сигнали в мозок.

За завитком знаходиться *вестибулярний механізм*, який утворений із трьох заповнених рідиною півколових каналів. Ці завитки трубочок є органами рівноваги. Інформація про рух і рівновагу надходить до мозку через вестибулярний механізм. Інші нервові закінчення в тілі також роблять свій внесок у відчуття його рівноваги – вони знаходяться в очах, ногах, м'язах і суглобах.

Складна будова середнього та внутрішнього вуха зумовлена складністю їх функціонування. Коли звук передається через повітря і штовхає барабанну перетинку, стремено вібрує в овальному вікні, яке веде до внутрішнього вуха, і через це рідина в завитку внутрішнього вуха починає рухатися. Низькі звуки рухають верхню частину завитка, а високі – нижню. Наприклад, якщо звучить нота «до» третьої октави, то в завитку рухаються саме ті волосинки, які відповідають за цю ноту, а також рухається рідина. Рух рідини спричиняє електричний розряд, який діє на слуховий нерв і передається в мозок. Саме там цей сигнал розкладається на складові компоненти й перетворюється на значимий звук, який можливо ідентифікувати саме як ноту «до» третьої октави, а не щось інше. У наступній схемі наводиться опис цього процесу [1].

Послідовність процесу слухання



У дитини можуть спостерігатись різні рівні втрати слуху на різних частотах (тонах). Наприклад, може бути помірна втрата сприйняття низьких

звуків і значна втрата сприйняття високих звуків. Дитина сприйматиме мовлення не на одному рівні, а врізнобій, оскільки різні звуки чути по-різному. Водночас, в учня можуть відбуватись щоденні коливання слуху. На слухове сприйняття часто впливають застудні захворювання, інфекційні захворювання вух, перевтома, емоційне напруження тощо.

Більшість звуків передаються повітрям (яке є провідником). Під час передачі звуку через кісточку всередині вуха він проходить через щелепну кістку й соскоподібний відросток скроневої кістки до рідини у внутрішньому вусі. Оскільки свої власні слова ми чуємо ще й через проведення їх кісточками, то вони відрізняються від звуків, які чують усі оточуючі. Саме тому людині інколи важко впізнати свій голос у запису.

Втрата слуху вимірюється за децибельною шкалою, починаючи із 0 дБ – ця цифра свідчить про те, що людина може чути найтихіший звук. Нездатність чути звуки від 25 до 30 дБ і більше вважається втратою слуху. Звукові хвилі утворюються внаслідок хвильових рухів молекул повітря. Один повний рух туди й назад є циклом. Кількість циклів у секунду визначає частоту звука. Цикли за секунду вимірюються герцами (Гц) – частота 1000 Гц означає, що за секунду відбувається 1000 циклів. Із зростанням частоти тон звуку стає вищим. Людське вухо сприймає коливання у межах від 50 до 20000 Гц, а людське мовлення зазвичай вкладається в діапазон від 500 до 2000 Гц. (мовленнєвий діапазон). Принагідно зазначити, що нота «до» третьої октави на піаніно відповідає 500 Гц.

КЛАСИФІКАЦІЯ

Бачення спеціаліста щодо порушення слуху часто залежить від використаної ним системи класифікації. Якщо йдеться про фізіологічний аспект порушення слуху, то насамперед фахівець вимірює рівень втрати слуху. Водночас, педагогам та батькам важливо знати, як порушення слуху впливатиме на функціонування дитини. Оскільки втрата слуху тісно пов'язана із затримкою

розвитку мовлення та опанування мови, для освітян важлива категоризація що дасть відповіді на ці питання.

У світі використовуються чотири основні параметри, які слугують основою для класифікації порушення слуху (втім, вони тісно пов'язані). Вони ґрунтуються на рівні порушення слуху, причині, місці порушення, в якому це порушення виникло, та часі виникнення. Нижче в таблиці вони представлені [2].

Класифікація порушень слуху			
Тяжкість	Час виникнення	Етіологія	Місце (локалізація) ураження
Легка Помірна Середня Глибока	Долінгвальні ² Постлінгвальні	Вроджені Набуті (оглухлі)	Кондуктивні Сенсоневральні

У таблицях, наведених нижче, узагальнено представлено вплив втрати слуху. Кожен із типів порушення і ступінь втрати слуху спричинює низку труднощів у навчанні та під час комунікації.

Рівні порушення слуху		
Діапазон	Тяжкість	Наслідки
0-25 дБ ³	Незначна	
25-40 дБ	Легка втрата слуху	Труднощі сприйняття тихих або віддалених звуків; труднощі під час спілкування, під час роботи в групі чи гамірних середовищах
40-60 дБ	Помірна втрата слуху	Труднощі сприйняття мовлення нормальної гучності, під час спілкування, роботи в групах, обговорень у класі. Учень може зрозуміти мовлення на відстані 1–1,5 м, якщо співрозмовники використовують знайомі слова. Обов'язкове постійне використання слухових апаратів. Необхідне застосування спеціальної апаратури, ФМ-системи. Ймовірно учневі знадобиться додаткова допомога з усіх академічних дисциплін, під

² Діти із *долінгвальною* глухотою втрачають слух до оволодіння мовленням. У дітей із *долінгвальною* (вродженою) втратою слуху немає можливостей тренувати навички слухання, необхідні для розвитку мовлення та опанування мови. Вроджена втрата слуху беззаперечно впливає на кожен аспект розвитку комунікації від народження дитини. Діти із *постлінгвальною* глухотою втрачають слух після того, як у них уже розвинулося мовлення та вони опанували мову. Зазвичай у цьому випадку комунікативні вміння в них розвиваються легше. Чим пізніше людина глухне, тим кращими в неї будуть комунікативні навички. Після дворічного віку глухне менше ніж одна дитина із десяти.

³Втрату слуху вимірюють у децибелах (дБ).

		час яких мовлення / мова є основним джерелом інформації.
60-90 дБ	Тяжка втрата слуху	Суттєві труднощі навіть із використанням гучного чи підсиленого мовлення (діти чують його погано та спотворено). Потребують підсилюючої апаратури, корекційних занять з розвитку мови й мовлення.
90 дБ +	Глибока втрата слуху; глухота	Можуть відчувати гучні звуки й вібрації, але загалом не можуть зрозуміти навіть підсиленого мовлення. Учень може чути лише гучні шуми на близькій відстані та потребує індивідуальної допомоги для компенсації слуху, інтенсивної слухової терапії, застосування спеціальних методів навчання. Майже в усіх своїх практичних діях учень для обробки інформації покладається на зір, а не на слух. Дитина може потребувати вивчення жестової мови і застосування спеціальних навчальних технік, корекційних занять для розвитку мовлення та опанування мови.

Нижче у таблиці також стисло представлено специфічні труднощі з якими може стикатись дитина, маючи те чи інше порушення слуху[3].

<i>Симптоми та наслідки порушення слуху</i>			
	<i>Аудіологічні</i>	<i>Комунікативні</i>	<i>Навчальні</i>

<p style="text-align: center;">Кондуктивна втрата слуху</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Втрата слуху 30 дБ (в межах 10-50 дБ): • погане сприйняття на слух; • ослаблений і непостійний звуковий сигнал; • труднощі розуміння в ускладненому звуковому середовищі; • порушене вичленовування мовлення із потоку інших звуків; • для подальшого розвитку дитини необхідно голосніше вимовляти звуки, доки вона зможе відповідати та вирізняти мовлення із загального потоку звуків; • нездатність постійно впорядковувати звукову інформацію 	<ul style="list-style-type: none"> • Труднощі з утворенням таких категорій як множина, часові форми; • труднощі із виокремленням складів і слів у мовленнєвому потоці; • затримка рецептивного мовлення; • затримка експресивного мовлення; • затримка пізнання 	<ul style="list-style-type: none"> • Нижчі результати на тестах; • гірші навички читання і правопису; • частіше рекомендуються адаптації у процесі навчання; • нижча соціальна зрілість
<p style="text-align: center;">Легка двостороння сенсоневральна втрата слуху</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Втрата слуху 15-20 дБ: • погане сприйняття мовлення на слух; • слабке розрізнення звуків; • потрібне використання мікрофонів, навушників 	<ul style="list-style-type: none"> • Потенційні проблеми з артикуляцією; • труднощі під час стеження за звуковою інформацією; • труднощі під час запам'ятовування звукової інформації; • ускладнене розумінням звукової інформації; • затримка розвитку експресивного мовлення; • вплив на синтаксис і семантику; • вплив на розвиток словникового запасу 	<ul style="list-style-type: none"> • Гірші навчальні досягнення: труднощі під час розв'язування задач і прикладів, розуміння математичних понять, збіднений словниковий запас, труднощі у розумінні прочитаного; • щорік навчання може погіршуватися

Двостороння сенсоневральна втрата слуху від легкої до глибокої	<ul style="list-style-type: none"> • Втрата слуху 41-90 дБ; • фоновий шум і луна значно впливають на слухове сприйняття та розуміння мовлення; • значно ускладнена робота зі звуковою інформацією, рекомендована спеціальна апаратура, можливі раптові зміни стану слуху, поступова втрата слуху 	<ul style="list-style-type: none"> • Проблеми сприйняття мовлення; • труднощі під час розвитку мовлення (зокрема артикуляції); • проблеми із опануванням мови (синтаксис, морфологія, семантика, граматики); • недостатній словниковий запас 	<ul style="list-style-type: none"> • Академічні досягнення можуть бути низькими; • труднощі в опануванні навичок читання та письма (від слабких до значних); • незрілість; • почуття ізоляції та відособлення; • потреба спеціальної підтримки у процесі навчання
--	---	--	--



В Україні тривалий час в освітній практиці використовувалась класифікація Р.М. Боскіс, розроблення якої вчена розпочинала ще в 20-ті роки ХХ ст. Узагальнено цю класифікацію можна представити таким чином:

Глухі діти були розподілені на дві категорії:

- а) глухі без мовлення (рано оглухлі), які в ранньому віці втратили слухову здатність і зовсім не набули мовленнєвих навичок;
- б) глухі діти, як зберегли мовлення (пізнооглухлі).

Слабочуючі діти були розподілені на дві категорії:

- а) слабочуючі діти, які володіють розвинутим мовленням з незначними його недоліками;
- б) слабочуючі діти з глибоким мовленнєвим недорозвитком.

Багато десятиліть поспіль класифікація Р.Боскіс слугувала основою для організації в Україні мережі спеціальних закладів освіти для таких дітей та специфічної системи навчання й проведення корекційної роботи для кожної з цих категорій учнів.



Наразі, в українському освітньому нормативно-законодавчому полі відбуваються певні зміни, зокрема в документах, що стосуються уточнення класифікації осіб з ООП. Так, в матеріалах, які зараз проходять громадське обговорення, градація порушень слуху виглядає таким чином (представлено у таблиці нижче).

Особи з особливими освітніми потребами, труднощі в навчанні яких можуть виникати через стан їхнього здоров'я⁴

⁴ Зауважимо, що наразі цей документ ще не набув чинності, тож в ньому можливі певні корективи.

1.2. Порушення слуху та звукосприйняття	1) I ступінь зниження слуху (діапазон втрати слуху складає 26-40 децибел)
	2) II ступінь зниження слуху (діапазон втрати слуху складає 41-55 децибел)
	3) III ступінь зниження слуху (діапазон втрати слуху складає 56-70 децибел)
	4) IV ступінь зниження слуху (діапазон втрати слуху складає 71-90 децибел)
	5) V ступінь зниження слуху (діапазон втрати слуху складає вище 90 децибел)
	6) Особи, які мають кохлеарні імпланти. Здатність сприймати та розрізняти звуки і розмовну мову залежить від віку, коли дитині була зроблена операція по кохлеарній імплантації, розвитку слуху до операції. В деяких випадках можуть спостерігатися порушення соціальної адаптації

Окрім цього, також опрацьовуються документи, що представляють певну градацію рівнів підтримки осіб з особливими освітніми потребами, зокрема й учнів з порушеннями слуху, що дасть змогу цілеспрямованіше надавати допомогу та більшою мірою індивідуалізувати супровід таких дітей в освітньому середовищі; раціональніше та координованіше забезпечувати системну корекційно-розвиткову роботу.

Виявлення порушення слуху.

Вимірювання порушення слуху доволі складна процедура, оскільки вона має охопити окрім суто специфічних, ще й фізичні, психологічні та педагогічні аспекти, а також їх вплив на розвиток, опанування мовлення й мови. Для оцінювання різних сфер слід залучити різноманітних спеціалістів: лікарів, аудіологів, психологів, педагогів і логопедів.

Зважаючи на тяжкість наслідків порушення слуху для нормального розвитку дитини, вкрай важливо виявляти це на якомога більш ранніх етапах – в ідеалі після народження та упродовж першого року життя дитини. Наразі у понад 50 країн світу запроваджено державні програми скринінгу слуху новонароджених та дітей раннього віку. Це стандартизована, швидка і достатньо надійна процедура об'єктивного дослідження слуху у малюків. Безпосередньо сам скринінг є окремою складовою програм раннього виявлення та корекційної

допомоги дітям, що спрямовуються на запобігання виникнення вторинних порушень мовлення, затримки мовленнєвого розвитку, потенційного зниження академічної успішності та звуження соціального кола.

У 2007 р. Об'єднана комісія з проблем слуху у дітей (США) сформулювала кілька положень Стандартів для програм раннього виявлення та корекції порушень слуху у дітей («Принцип: 1-3-6»), які нині ухвалено світовим співтовариством. Вони визначені таким чином:

- ✓ Всім новонародженим до досягнення 1 місяця проводиться скринінг слуху (оптимально до їх виписки з пологового відділення).
- ✓ У випадку позитивного результату скринінгу (коли виявлено порушення слуху), дітям до досягнення ними 3-х місячного віку проводять аудіологічну діагностику (визначення ступеня і характеру порушення слуху).
- ✓ Всім дітям, у яких виявили незворотні порушення слуху, не пізніше досягнення ними 6-ти місячного віку, починають реабілітацію порушень слуху (слухопротезування).

Ухвалення на законодавчому рівні державних обов'язкових програм скринінгу новонароджених в Україні планується вже тривалий час. Втім такі програми реалізуються приватними компаніями, які також здійснюють і ранню корекцію порушень слуху у малюків.

Своєчасне діагностування дає змогу:

- ✓ засобами слухопротезування поліпшити слух,
- ✓ організувати спілкування з дитиною належним чином,
- ✓ якомога раніше вплинути на розвиток,
- ✓ запобігти ймовірним ускладненням та подолати наслідки порушення слуху.

Доцільно перевіряти слух кожної новонародженої дитини. Без спеціального обстеження самотійно батьки не завжди можуть помітити порушення слуху у малюка.

Аби з'ясувати, наскільки добре дитина чує, необхідне спеціальне обстеження, може провести тільки фахівець, і надати адекватний висновок про стан її слуху.



Прикметно, що близько 80% дітей порушення слуху початково діагностують за допомогою неформальних засобів. Так, зазвичай батьки чи педагоги помічають певні проблем і звертаються до спеціалістів.

Можливі ознаки порушення слуху
Дитина часто скаржиться на неприємні фізичні відчуття (наприклад, дзвін, біль у вухах, виділення гною, часті простуди, закладене горло).
У дитини спостерігається погана артикуляція, особливо часто «зникають» окремі приголосні звуки.
Дитина нахилиє голову або повертає її вухом до того, хто говорить, і помітно намагається прислухатися до змісту повідомлення.
Дитина виконує вказівки гірше, ніж інші діти.
Дитина часто просить повторити сказане дорослим.
Дитина видається неуважною, коли до неї звертаються голосом звичайної гучності.
Дитина говорить або співає занадто голосно чи дуже тихо.
Дитина говорить забагато, і складається враження, що вона не хоче втратити контроль над ситуацією.
Дитина відособлена й не бажає спілкуватися з ровесниками.
Дитина дає неправильні відповіді на прості запитання.
В загальноосвітньому закладі дитина має гірші досягнення (за потенційно можливу вікову норму).
Дитина порушує поведінку вдома чи в загальноосвітньому закладі.



Найсуттєвішим наслідком порушення слуху є недостатній розвиток у дитини комунікативних умінь і навичок. Втрата слуху позначається на розвитку мовлення й опанування мови, найважливіших чинниках міжособистісної комунікації. За нормального розвитку дитина оволодіває мовленням та опановує мову спонтанно, майже не докладаючи зусиль. Діти з порушеннями слуху не чують звуків мовлення ні інших людей, ні тих, які видають самі. Відтак – вони

фактично ізольовані від людського голосу, а це неминуче перешкоджає або погіршує розвиток мовлення та засвоєння мови.

Діти, які народилися в родині глухих, і мають порушення слуху, зазвичай тісно стикаються і з іншими глухими людьми, спостерігають і засвоюють жестове мовлення, опановують жестову мову, в них поступово формується відповідна культура спільноти глухих людей. Тож, переважно вони розвиваються відповідно до вікової норми і ймовірність виникнення в них інших порушень не вища, ніж у всіх інших дітей.

Втім, всі діти з порушеннями слуху потребують певної підтримки для належного розвитку та у процесі навчання.

ПІДТРИМКА

Принагідно зазначити, що МКФ (Міжнародна класифікація функціонування), якою наразі почали послуговуватись фахівці інклюзивно-ресурсних центрів, проводячи оцінювання, фокусує увагу на потребах дитини у певній сфері розвитку. А відтак – і на підтримці, необхідній для задоволення цих потреб. (Вище ми згадували про документ, який наразі розробляється, щодо рівнів підтримки осіб з особливими освітніми потребами. В його основу покладаються наукові розроблення, базові й для МКФ).

У світовій практиці освіти дітей з особливими освітніми потребами вже тривалий час використовується альтернативна, напротивагу усталеній, система класифікації (за нозологічним принципом), запропонована Р.Лукассоном (Luckasson, 1992), яка визначає рівень необхідної підтримки, а не рівень прояву порушення. В цій системі класифікація вибудовується залежно від необхідної підтримки (визначаються *потреби* особи, а не *порушення* її розвитку (див. таблицю нижче)). Так, для успішного функціонування у певній сфері життєдіяльності дитина може обходитися без жодної допомоги й підтримки, а в іншій – їй необхідна суттєва підтримка. Рівні підтримки визначаються Р.Лукассоном таким чином:

- *Короткочасна* – допомога за потреби, епізодична. Короткочасна підтримка може знадобитися під час складних життєвих періодів (наприклад, перехід з одного загальноосвітнього закладу до іншого, після тяжкої тривалої хвороби, у випадку зміни складу родини (наприклад, розлучення батьків) тощо).
- *Обмежена* – підтримка надається упродовж певного часу, вона нетривала, але й не одноразова. Для її надання необхідно менше персоналу (наприклад, підтримка під час переходу від загальноосвітнього закладу до дорослого життя).
- *Широка* – ця підтримка характеризується регулярним наданням (наприклад, щодня) і як мінімум в одному середовищі (наприклад, тривала підтримка в освітньому закладі та водночас тривала підтримка вдома).
- *Всебічна* – ця підтримка характеризується своєю постійністю та значною інтенсивністю. Надається в різних середовищах для підтримки життєдіяльності загалом. До всебічної підтримки зазвичай залучають більше персоналу й виконують більше дій, ніж під час обмеженої і широкої (адаптовано за Р.Лукассоном та ін., 1992).

Представлена нижче таблиця візуалізує всі параметри можливої підтримки у різних випадках [5].

<i>Рівні підтримки та її інтенсивності</i>				
	<i>Короткочасна</i>	<i>Обмежена</i>	<i>Широка</i>	<i>Всебічна</i>
<i>Тривалість</i>	За потреби	Нетривала, нечасто	Зазвичай постійна	Можливо, упродовж усього життя
<i>Частота</i>	Інколи	Часто, існує ймовірність, що застосовуватиметься постійно		Дуже часто, постійно
<i>Середовище</i> Життя, навчання, відпочинок, вільний час, здоров'я, громада та ін.	Кілька середовищ, зазвичай одне-два	В межах кількох середовищ, зазвичай не в усіх		В усіх або майже усіх середовищах
<i>Ресурси</i> Фахівці (в тому числі асистент дитини)/	За потреби консультації або обговорення, звичайний	Інколи, недовго, але частий і регулярний контакт	Постійний і регулярний контакт з фахівцями або	Постійний контакт і моніторинг фахівцями

технологічна допомога	графік відвідання лікаря, інколи моніторинг		моніторинг ними, зазвичай раз на тиждень	
<i>Рівень підтримки</i>	Переважно природні підтримки, високий рівень можливостей вибору й автономії (дитини)	Поєднання природних підтримок і послуг, менший рівень автономії (дитини) і можливостей вибору		Переважно підтримка послугами, контролюється іншими

Дітям з порушеннями слуху потрібна значна допомога упродовж усіх років навчання в загальноосвітніх закладах. Зазвичай вона охоплює два напрями:

- ❖ медичне втручання, щоб усунути чи мінімізувати фізичні причини втрати слуху та підібрати підсилювальні пристрої. (В цьому посібнику ми не характеризуватимемо традиційні та новітні методики лікування, оскільки це розлога та специфічна тема, що потребує окремої уваги);
- ❖ другий напрям орієнтований на мінімізацію навчальних і психологічних наслідків порушення слуху (спеціальні методи навчання, спеціальні послуги, відповідна організація освітнього середовища тощо).

Акустика у класі.

Правильна організація освітнього середовища (насамперед класу) відіграє надзвичайно важливу роль у спроможності учнів з порушеннями слуху ефективно використовувати звукову інформацію, доступну для них. Чимало загальноосвітніх закладів свого часу будувалися без урахування певних акустичних вимог. У деяких кабінетах голос учителя може просто «розчинятися/глушитися» у фонових шумах, відтак – усім учням з порушеннями слуху складно сприймати його та ефективно навчатися.

Для створення прийняттого (в акустичному плані) навчального середовища слід контролювати три чинники, представлені у таблиці нижче:

Зовнішні джерела шуму	коридори; сусідні класи; класи над або під кабінетом; зовнішні системи обігріву/вентиляції; шум за вікном (газонокосарки, ігрові майданчики, автотранспорт, літаки тощо)
Внутрішні джерела шуму	внутрішні системи обігріву/вентиляції; класні тваринки; проектори тощо
Шум, що створюється учнями	розмови; чхання й кашляння; совання стільців і парт; заточування олівців; гортання книжок і паперів тощо
Луна (відбивання звуків)	всі звуки відбиваються від будь-якої рівної поверхні (наприклад, від поштукатурених і цегляних стін, вікон, лінолеуму, дерев'яної чи обкладеної плиткою підлоги, поштукатурених або оббитих деревом стель) і повертаються до того, хто їх створив, як луна
Відстань до слухачів	зі збільшенням відстані між мовцем і слухачем сила звуку зменшується

Зараз існує чимало будівельних/оздоблювальних матеріалів, які можуть забезпечити належні акустичні параметри приміщення. Тож, за можливості варто проконсультуватися з фахівцями щодо доречності їх використання в конкретному класі, та в разі необхідності здійснити ремонтні роботи. Це значною мірою усуне перешкоди в навчальному середовищі для дітей з порушеннями слуху, що позитивно позначиться на академічній успішності учнів та ефективності їхнього розвитку.

Технічна підтримка.

Зі стрімким розвитком технологій і техніки, діапазон можливостей спеціальних пристроїв щороку суттєво розширюється. Тож, за отриманням актуальної інформації і вичерпної технічної характеристики стосовно нових інновацій у цій сфері доцільно звертатися до профільних фірм та організацій.

Узагальнено представимо окремі групи технічних засобів.

Пристрої підсилення – допомагають задовольнити потреби учнів з порушеннями слуху. Вони допомагають розвинути навички мовлення, слухання та навчання. Важливо, щоб вони постійно перевірялися і щодня були в робочому стані. Учень, батьки, персонал освітнього закладу і лікар-аудіолог мають ухвалити рішення стосовно того, яку технологію можна використати. З часом технології змінюються, учень може освоїти нове обладнання, з яким теж слід ознайомитись педагогові. Далі йтиметься про прилади підсилення, які учні можуть використати в класі.

Слухові прилади – це електронні пристрої, що підсилюють усі звуки. Найсильніше підсилюватимуться ті звуки, які звучать найголосніше або знаходяться найближче до дитини. Їх потрібно носити щодня й постійно перевіряти. Дитина має в них приходити до освітнього закладу, не знімати упродовж дня, якщо її батьки або аудіолог не дозволили це зробити. Освітній заклад має домовитися із сім'єю про забезпечення цих пристроїв джерелами живлення (батареями), про їх чистку й постійну перевірку.

Оскільки такі пристрої найкраще підсилюють саме найближчі й найголосніші звуки, то дитині, яка їх носить, буває складно слухати мовлення свого співбесідника й ігнорувати сторонні (фонові) шуми. У звичайному класі завжди гамірно, гуде система вентиляції, галас у коридорі та інші непотрібні звукові подразники.

Імплант завитка – це підсилюючий пристрій, який допомагає людям із глибокими порушеннями слуху. З його допомогою оминаються пошкоджені структури внутрішнього вуха й електричні сигнали передаються безпосередньо слуховому нерву. Деякі із внутрішніх складових слухового нерву за допомогою хірургічних засобів імплантуються всередину завитка. Зовнішня частина імплантованої системи дуже схожа на пристрій підсилення звуку, який носить на тілі, але насправді це комп'ютерний пристрій, що обробляє звуки.

Імпланти завитка будуть прийнятними для тих учнів, чий рівень втрати слуху не дає змоги застосувати пристрої підсилення звуку. Хоча імплантований завиток надає багато переваг у більшості середовищ, у деяких дітей під час

користування ним виникають труднощі, подібні до використання підсилюючих пристроїв (наприклад, фонові шуми). Рішення щодо доцільності встановлення таких імплантів ухвалюють медики разом аудіологом, дитиною та її батьками.

Персональні ФМ-системи – це електронний пристрій, який передає звуки від учителя до учня. Вчитель одягає мікрофон, через який його голос передається безпосередньо до учня, котрий носить на собі приймач, під'єднаний до слухового пристрою. Дитина чує звук ніби зблизька, водночас вплив гамірного звукового оточення та фонові шуми дещо нівелюються. Користь від застосування ФМ-пристроїв очевидна, водночас їх слід щодня перевіряти, аби забезпечувати належну якісну роботу.

Системи підсилення звуків – система підсилення є звичайною системою індивідуального зв'язку в класі. Такі пристрої передають голос учителя лише до тих учнів, у яких одягнені навушники чи інші приймачі. Їх використовують у класах з поганою акустикою, де фонові шуми перешкоджають нормальному процесу навчання. Всі діти чують вчителя однаково добре, незалежно від того, де вони сидять. Ця система корисна для учнів з незначною та помірною втратою слуху. Також існує можливість під'єднати ці системи до ФМ-систем.

!!!! Сучасні допоміжні пристрої відрізняються за розміром, технічними характеристиками, вартістю, ефективністю. Різноманітні пристрої (як зарубіжних фірм, так і вітчизняного виробництва) можуть підсилювати звук у кілька разів, тому наразі можна дібрати той вид допомоги, що відповідає конкретним потребам дитини.

**

За даними світових досліджень, попри доведену ефективність підсиленої комунікації, лише одна людина з порушенням слуху із трьох/чотирьох має такий прилад і користується ним. Також статистика свідчить, що більшість дітей із порушеннями слуху користуються невідповідною технічною допомогою.

Серед причин невідповідного застосування технічних пристроїв або ж відмови користуватися ними, варто відзначити наступні:

- Багато дітей відмовляються одягати допоміжні пристрої, тому що вони занадто помітні, негарні й незручні. Ця обставина нівелює будь-які їх переваги. Після того, як дитина надягла на себе цей пристрій, їй потрібно зробити низку дій/налаштувань для того, щоб чути й розуміти мовлення. Вона також має навчитися інтерпретувати почуті звуки й повторювати звуки мовлення.
- Деякі діти не можуть звикнути до шуму, який виробляють пристрої підсилення. Вони підсилюють усі звуки, які вловлюють, серед них і загальні шуми. Це може спотворювати почуте й давати дитині непотрібну звукову стимуляцію.
- Важлива також і вартість приладів. Чимало з них не тільки дорогі, а й потребують періодичної заміни окремих елементів.

Серед хибних уявлень і «міфів» відзначимо такі:

- Все ще побутує загальне переконання, що людина з порушенням слуху не отримує суттєвої користі від будь-якого допоміжного пристрою.
- Ще одне упередження – допоміжні пристрої не потрібні для людей із незначними втратами слуху. Втім саме незначні втрати слуху можна скоригувати, якщо використовувати допоміжні пристрої.
- Зовсім хибна думка – високочастотні звуки не можна скоригувати допоміжними пристроями. Це стосується випадків, коли пристрій знаходиться на тілі й третяся об одяг, внаслідок чого низькочастотні звуки перекривають високочастотні, але сучасні заушні системи не створюють таких проблем. Також ці допоміжні пристрої можна запрограмувати так, щоб вони підсилювали якісь частоти краще, інші – слабше.

!!!! Коли діти відмовляються носити слухові апарати, користуватися ФМ-системою або іншими допоміжними пристроями, оскільки вони привертають небажану увагу, доцільно:

- інформувати учня, його однокласників і персонал загальноосвітнього закладу щодо важливості використання допоміжних пристроїв;
- запропонувати батькам дитини зробити або придбати непримітні чохла для цього обладнання, щоб воно не привертало зайвої уваги;

• підписати з дитиною «контракт» про те, що вона носитиме/використовуватиме це обладнання.

Технічні пристрої, корисні у навчальному процесі.

Підібрати найбільш прийнятну допоміжну техніку можна під час обговорень з аудіологом і консультантом, учнем, його батьками.

➤ Декодер субтитрів. У нових телевізійних моніторах такі пристрої вже вмонтовані, тому до телевізора не потрібно нічого під'єднувати.

➤ Учні з порушеннями слуху для запису можуть використовують ноутбуки та інші індивідуальні гаджети, оскільки їм буває складно слухати та водночас занотовувати.

➤ Доречними у використанні можуть стати проектори, які виводять на екран текст матеріалу, який пояснює вчитель. Втім, шум від його роботи може впливати на чіткість слухового сприйняття дітей. Слід звернути на це увагу й посадити учнів з порушеннями слуху подалі від нього.

➤ Якщо є можливість вибору, краще обирати відео обладнання, оскільки воно працює тихіше. Також відеофільми часто демонструються із субтитрами, a відео плеєри можна безпосередньо підключати до ФМ-системи учня.

➤ Телефонні пристрої. Телефонні пристрої дають учням змогу самостійно спілкуватися. Вони також не порушують приватності розмови. Телефонний комунікаційний прилад, який приєднується до телефона й дає змогу користувачеві спілкуватися, друкуючи зміст бесіди.

Сурдоперекладач.

Сурдоперекладач в загальноосвітньому закладі є членом команди педагогів, який має особисті межі відповідальності щодо надання доступу до комунікації глухим та іншим учням з порушеннями слуху. Вони перекладають повідомлення від чуючої людини учневі з порушеннями слуху мовою жестів, і озвучують знакове/жестове повідомлення такого учні для чуючої людини.

Для педагогів загальноосвітнього закладу (особливо, якщо Сурдоперекладач працює у школі, де є інклюзивні класи) важливо встановити

позитивні робочі стосунки з перекладачем. Пропонуємо кілька рекомендацій щодо цього:

- Проводьте із сурдоперекладачем щоденні зустрічі для обговорення планів роботи. Відтак, він зможе:
 - ознайомитися з темами й словником, який вивчатиметься;
 - підібрати відповідні жести або наочність, яка знадобиться для відео презентацій або повідомлення нового матеріалу.
- Визначте для сурдоперекладача певне місце у класі, де б учні його добре бачили:
 - учень і перекладач мають знаходитися близько до епіцентру проведення навчання;
 - дозволяйте перекладачеві ставати там, де це найкраще сприятиме процесу навчання, наприклад, на певній відстані, або поруч з учителем;
 - намагайтеся не проходити між перекладачем і учнем, щоб не закривати їм поле огляду;
 - забезпечте належне освітлення, особливо якщо користуєтеся проектором.
- Під час розмови з дитиною з порушеннями слуху за посередництва сурдоперекладача дивіться на учня та говоріть з дитиною, а не з перекладачем.
- Говоріть із помірною швидкістю. Так переклад буде якіснішим.
- Дозвольте перекладачеві перепитувати вас, якщо йому щось незрозуміло, особливо під час дискусій у класі.
- Давайте перекладачеві можливість відпочити, насамперед після довгого перегляду відео, тривалих зборів чи концертів. Якщо можливо, і за умови тривання перекладу більше години, забезпечте наявність двох сурдоперекладачів.
- Проводьте для педагогів та однокласників базове навчання жестової мови:
 - нехай перекладач щодня проводить базове навчання мови жестів;
 - вводьте фрази жестової мови й окремі слова у процес навчання;
 - зробіть у класі дисплей мови жестів зі словами, які ви вивчаєте;
 - започаткуйте роботу клубу жестової мови, щоб розвивати у класі спілкування цією мовою

Поведінка.

На тлі порушення слуху у дітей часто можуть спостерігатися прояви порушення поведінки. Для визначення відповідних стратегій підтримки, окрім фахового оцінювання спеціалістами (в ІРЦ), доречно провести *функціональне оцінювання* (шкільним психологом спільно з батьками та педагогом з долученням консультантів-фахівців ІРЦ), яке зосереджує увагу на здатності дитини добре виконувати щоденні дії й надає цінну інформацію для визначення доречної підтримки в кожному конкретному випадку. Функціональне

оцінювання допомагає краще зрозуміти неприйнятну (нетипову) поведінку учнів, а також може полегшити обрання належного корекційного впливу.

<i>Чинники, що ймовірно можуть впливати на поведінку дитини з порушеннями слуху</i>	
<i>Фізіологічні чинники</i>	<ul style="list-style-type: none"> - неналежна робота слухового апарата; - хронічні хвороби або алергії; - загальна втома; - відчуття голоду чи спраги; - збудження через порушення звичного розпорядку дій, обстановки у навчальному середовищі; - побічні ефекти медикаментів;
<i>Ситуація в класі</i>	<ul style="list-style-type: none"> - фоновий шум; - некомфортна температура (індивідуальна для кожного); - надмірне або мінімальне збудження; - незручний стілець, зависокий стіл; - часті порушення порядку звичних дій;
<i>Навчальна програма та процес навчання</i>	<ul style="list-style-type: none"> - мало можливостей для вибору (або ж забагато); - часті зміни розкладу; - відсутність потрібної учневі допомоги; - нечіткі вказівки щодо завершення роботи; - в учня мало можливостей для комунікації та взаємодії; - надто складні завдання; - тривалі завдання; - завдання, які не подобаються учневі; - завдання, критерії виконання яких незрозумілі дитині; - завдання, які учень не вважає потрібними або корисними

Розглянувши ці параметри в контексті ситуації з конкретним учнем, педагоги можуть спланувати відповідні заходи, спрямовані на усунення виявлених подразників чи їх послаблення, аби змінити поведінку дитини.

Регулювання поведінки учнів у навчальному процесі

Робота педагога передбачає ефективне вирішення комплексу складних організаційних, педагогічних, навчальних завдань, а також регулювання поведінки учнів, що є запорукою позитивної взаємодії на уроці. Відтак, педагогу необхідно визначати підходи й методи роботи, які дають змогу

контролювати й підтримувати впорядкований перебіг навчальної діяльності. Педагог має будувати свою роботу таким чином, щоб забезпечити дотримання всіх визначених правил і процедур; бути готовим реагувати на проблеми дисципліни та інші ситуації, які можуть порушити перебіг уроку, організувати час і фізичний простір у класі для максимальної продуктивності уроку; підтримувати позитивну та відкриту атмосферу, аби дати учням змогу пізнавати нове з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей, а також особливих освітніх потреб.

Методи і прийоми організації навчальної діяльності та управління учнівським колективом мають бути ефективними, забезпечувати позитивну і сприятливу атмосферу, продуктивне використання часу.

Педагогу доречно ознайомитися з дієвим інструментарієм класного менеджменту, дібрати відповідні стратегії власних дій, прийоми врегулювання в екстрених ситуаціях, а також підходи для поточного підтримання

Важливо також налагодити постійну співпрацю між педагогами й сім'єю дитини під час коригування поведінки та впровадження інших методів, позаяк дитина може бути дезорієнтованою, якщо реакція вчителів та батьків відрізнятиметься в загальних підходах.

Емоційна підтримка.

Наведені далі пропозиції можуть бути корисними для вчителів під час їх взаємодії з учнями, у яких спостерігаються емоційні проблеми. Зазначимо, що вчителі не здійснюють спеціальні заходи терапії, однак можуть скористатися цими підходами, щоб допомогти дітям повноцінно залучатися до навчального процесу у класі та взаємодіяти з однолітками.

❖ Варто підтримувати приємний, зацікавлений тон і бути готовим слухати учня. Не слід вимагати від дитини розповідати деталі емоційно важкої для неї ситуації (наприклад, напружених стосунків у сім'ї, деталей складного лікування тощо).

- ❖ Педагог має бути ініціатором розмови з дитиною під час виконання навчальних завдань, що передбачають тривале перебування на одному місці; коли учні приходять у клас; виходять із класу або знаходяться в коридорі. Діти, у яких спостерігаються емоційні проблеми, не схильні розпочинати взаємодію з іншими.
- ❖ Варто з'ясувати, що мотивує учня, наприклад, співпраця з меншими дітьми чи ігри з домашніми тваринками, а також за яких умов вони навчаються найкраще.
- ❖ Щоб полегшити виконання завдання, доречно записувати на дошці або роздати учням роздруковані схеми робіт, плани, таблички, цілі роботи на весь день і на окремі уроки. Це стане опорою роботи і знизить тривожність учнів щодо очікування від них; діти знатимуть, як потрібно діяти.
- ❖ Під час навчання варто задіювати якомога більше відчуттів. Можна вмикати заспокійливу музику, пропонувати приємні наочні плани роботи, пропонувати дітям створювати уявні картини тощо.
- ❖ Для підтримання інтересу дітей доцільно використовувати додаткові заохочення.
- ❖ Необхідно проводити регулярні перевірки, щоб забезпечити виконання завдань.
- ❖ Під час роботи учнів за партами потрібно обов'язково підходити до них, а також обов'язково стежити за роботою в групах.
- ❖ Для тестів, контрольних і самостійних робіт можна застосовувати такі пристосування:
 - інший учень/ асистент вчителя може прочитати класові текст уголос;
 - учневі можна дозволити перейти в спокійніше місце;
 - можна збільшити час на виконання завдання.
- ❖ Різноманітні методи оцінювання слід застосовувати доречно та продумано.
- ❖ Обов'язково потрібно звертати увагу на будь-які труднощі у процесі навчання та виявляти причину.
- ❖ У навчальному процесі слід спиратися на сильні сторони учня, хвалити за виконання роботи, але не надмірно привертаючи увагу.

Соціальна підтримка.

Значна втрата слуху передбачає застосування спеціальних підходів, спрямованих на розвиток соціальних навичок у дітей. Учні з порушеннями слуху можуть відчувати труднощі під час спілкування з оточуючими. Затримка розвитку мовлення та опанування мови також негативно позначаються на комунікації.

Соціальна комунікація передбачає володіння відповідними знаннями й навичками (форми вітання, говоріння по черзі, дотримання теми бесіди й завершення розмови тощо), які мають поступово опановувати діти з порушеннями слуху. За необхідності дітям потрібно забезпечити комунікаційне середовище з використанням жестової мови.

Комунікація.

Учні з порушеннями слуху можуть користуватися різними способами і засобами комунікації. Це залежить від потреб кожної конкретної дитини і бачення батьків щодо вектору її розвитку, траєкторії освітнього маршруту, обраного для учня. Комунікація може здійснюватися через застосування:

- мовлення;
- читання по губах;
- мови жестів;
- мовлення з підказкою.

В кожному з цих випадків необхідно розробити та реалізувати стратегію поступового щоденного залучення учнів з порушеннями слуху до продуктивної комунікації в навчальному середовищі, поетапно розширюючи її діапазон.

!!! Якщо учні не можуть чути оголошень по селектору чи звуків пожежної сирени, то вони потребуватимуть допомоги персоналу загальноосвітнього закладу, або використання іншого способу повідомлення про такі сигнали. Щоб організувати безпеку дітей, їх слід спеціально сповіщати про ті сигнали тривоги/сповіщення, які діють в конкретному загальноосвітньому

закладі. Також доречно провести класні та загальношкільні тренування щодо належного реагування на сигнали тривоги.

ЩО НЕОБХІДНО ЗНАТИ ДЛЯ ПЛАНУВАННЯ НАВЧАННЯ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

Упродовж десятиліть серед науковців, практиків, батьків тривають дебати щодо освітнього середовища, в якому було б найкраще надавати освітні послуги дітям із порушеннями слуху. Зокрема, інтегрування дітей з порушеннями слуху (надто, які мають значну втрату слуху) у «масові» загальноосвітні заклади досі залишається суперечливим питанням. Чимало глухих людей, громадські організації, що обстоювання їхніх інтереси та окремі спеціалісти, які працюють із глухими учнями, відкидають такий підхід. Це питання безпосередньо пов'язане з особливою культурою нечуючих людей та комунікацією жестовою мовою.

Втім, світова педагогічна практика свідчить, що учні з порушеннями слуху можуть навчатися в різноманітних освітніх закладах. Наразі у світі близько третини дітей (здебільшого глухих) навчається у спеціальних освітніх закладах, близько двох третин учнів із порушеннями слуху різної тяжкості навчаються в звичайних освітніх закладах (в тому числі і за спеціальними програмами та в окремих класах).

Варто зауважити, що система спеціальної освіти в Україні нині суттєво реформується. Так, зокрема змінюється контингент дітей з порушеннями слуху, які навчаються в спеціальних загальноосвітніх закладах, а також певною мірою трансформується формат їхнього навчання (впровадження української жестової мови як окремого предмету вивчення, а також використання жестової мови в якості мови навчання; запровадження нових підходів щодо оцінювання; організації освітнього середовища) та надання фахової підтримки дітям з порушеннями слуху (нові корекційно-розвиткові програми), режим її забезпечення тощо. Водночас, контингент учнів спеціальних загальноосвітніх шкіл для дітей з порушеннями слуху стає дедалі більш поліморфним і складним, що спонукає удосконалювати педагогічні підходи, а також певною мірою змінювати тактику викладання.

У масових загальноосвітніх закладах України навчається небагато учнів зі значною втратою слуху (глухих) (наразі близько 250 є учнями в інклюзивних

класах). Втім, чимало слабочуючих (з незначними порушеннями слуху) є учнями інклюзивних класів (таких наразі близько 3500 дітей). Більшість із них здатна опанувати академічні та соціальні вимоги освітнього стандарту. Аби такі учні здобули загальну середню освіту, можуть знадобитися додаткові ресурси, певні пристосування (аж до високотехнологічного обладнання); підтримка допоміжного персоналу (наприклад, перекладачів жестової мови); відповідні адаптації. Щоб забезпечити відповідні адаптації, педагоги мають володіти точною інформацією про те, які зміни слід здійснити в кабінеті та як адаптувати навчальний зміст, матеріали тощо до індивідуальних потреб учня. Крім того, їм необхідно розуміти специфічні психологічні аспекти сенсорних обмежень.

Важливо звернути увагу на дітей із кохлеарними імплантатами (КІ), оскільки таким учням доцільніше навчатися у звичайних класах із надання їм незначних підтримок (за умови раннього виявлення порушення слуху, вчасного протезування, системної слухової реабілітації). Звісно, наявність навіть однієї дитини з порушеннями слуху в інклюзивному класі вже потребуватиме особливої уваги вчителя, внесення різноманітних змін у перебіг навчального процесу та застосування відповідних підходів. А для цього важливо, аби вчителі розуміли природу порушень слуху і знали, як задовольнити пов'язані з цими станами потреби учнів.

Хоча втрати слуху в учнів можуть бути подібними, всі діти володіють різними слуховими, мовленнєвими й мовними навичками і мають різну мотивацію до навчання. Здебільшого таким дітям необхідні адаптації у навчанні. Через втрату слуху можуть гальмуватися вивчення граматики рідної мови, ідіоматичних виразів, розуміння абстрактних ідей (учням важко вивчати абстрактні за змістом або тісно пов'язані з мовою предмети). Поетапного опанування та постійного тренування потребуватимуть:

звичка використовувати слуховий апарат;	навчальні вміння;
відповідальне виконання завдань;	організаційні навички;
звичка використовувати допоміжні пристрої;	узагальнення знань;
	міркування вголос.

!!!!Розуміння впливу втрати слуху на навчання дає педагогам змогу задовольняти особливі освітні потреби учня.

ОЦІНЮВАННЯ В ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ ЗАКЛАДІ

Шкільне/класне оцінювання.

Частиною процесу організації ефективного освітнього середовища для дітей з ООП є оцінювання фахівцями ІРЦ, визначення їхніх особливих освітніх потреб, узагальнення всіх важливих даних у висновках ІРЦ та відповідних рекомендаціях для створення ІПР. Внаслідок проведення всебічного оцінювання фахівцями здобуваються важливі дані, які можна використати для визначення особливостей учнів і надання пропозицій щодо направлення їх на навчання в певний загальноосвітній заклад. Втім, ці дані варто доповнювати більш деталізованою інформацією, яка стане в нагоді під час прийняття педагогами рішень щодо навчання або планування на рівні класу, встановлення цілей, деталізації ІПР тощо. Оцінювання в класі доповнює оцінювання фахівців ІРЦ і надає більш індивідуалізовані дані, які дають змогу створити більш персоналізовану картину ситуації кожного учня в різноманітних ситуаціях.

!!!!Наголосимо, що шкільне/класне оцінювання:

- ✓ підтверджує та уточнює сильні сторони учня та особливі освітні потреби;
- ✓ надає деталізовану інформацію для планування подальшого розвитку, впровадження та моніторингу оцінювання складеної програми і цілей ІПР;
- ✓ надає інформацію про *поточний рівень оволодіння* такими видами діяльності як читання, письмо, правопис, обрахунок, соціальні навички, застосування стратегій навчання, вміння керувати своїм часом тощо;
- ✓ може надати інформацію про рівень досягнень учня (ранжування) на кінець року (з окремих предметів, досягнення цілей тощо);
- ✓ допомагає педагогам загальноосвітнього закладу визначити необхідні адаптації та підтримки;

✓ надає актуальну інформацію для планування процесів успішних переходів (до іншого освітнього закладу, до дорослого життя).

Забезпечення умов для достовірного оцінювання.

Шкільне/класне оцінювання є частиною постійного процесу навчання всіх учнів, окрім цього також воно слугує для:

- підтвердження/спростування/інтерпретації спостережень батьків конкретного учня;
- виявлення факторів в оточуючому/освітньому середовищі, які можуть створювати перешкоди для учня.

Аби забезпечити якісне і достовірне шкільне/класне оцінювання, варто звернути увагу на кілька чинників, які слід враховувати, оскільки вони можуть вплинути на виконання учнями завдань: відволікання, культурні, мовні особливості тощо. Для цього необхідно:

- Проводити оцінювання в комфортній і спокійній атмосфері тоді, коли учні фізично та розумово готові виконати свою роботу якнайкраще.
- Якщо проводиться оцінювання великої групи або всього класу, слід виділити час і пояснити учням правила поведінки, щоб кожен міг зосередитися на виконанні завдання.
- Бажано, щоб упродовж року оцінювання проводилися однією людиною.
- Варто враховувати різні системи цінностей та норм, які існують у культурах учнів, оскільки вони можуть вплинути на виконання певних видів завдань окремими учнями.
- Слід виявляти та визнавати вплив культурних особливостей, що можуть проявлятися у відповідях учнів та способах виконання ними завдань.
- Проведення оцінювання рідною мовою учня може суттєво вплинути на результати оцінювання. Варто на це зважати.
- Щоб отримати більш збалансовану картину стосовно знань учнів, доречно порівнювати результати оцінювання з інформацією з інших джерел та зі своїми спостереженнями [6].

Спостереження у класі.

Чи не найефективніша стратегія шкільного/класного оцінювання - це спостереження педагога та ретельний аналіз. Під час спостереження за учнями в класі можна отримати цінну інформацію про їхні академічні, комунікативні та соціальні навички. Для досвідченого педагога майже все помітно під час уважного і систематичного спостереження у класі (чи демонструє учень певні навички постійно? Він погано поводить себе часто, постійно, дедалі частіше? тощо). Під час цілеспрямованого спостереження можна глибше відчувати унікальну індивідуальність кожного учня. Результативний процес системного спостереження також дає учневі можливість продемонструвати свої вміння і навички у спокійному та сприятливому освітньому середовищі.

Для більшої достовірності доцільно робити висновки на основі кількарізних спостережень (в різноманітних ситуаціях в різні години дня). Надійність зібраної інформації зростає, коли спостерігачів-педагогів кілька. Наприклад, інколи для спостереження за учнем корисно запросити асистента вчителя або когось із адміністрації закладу і потім доповнити спостереження їхніми описами.

Для того, щоб підвищити ефективності спостереження у класі:

- ✓ Спостерігайте за навчанням учнів постійно, систематично, за планом упродовж усього навчального року.
- ✓ Збирайте описову інформацію про навчання учня, що демонструє його поступове просування до запланованих результатів, а також відзначайте конкретні заходи, що сприяють цьому.
- ✓ Спілкуйтеся з учнем і частіше заохочуйте його намагатися виконувати складні завдання.
- ✓ Під час спостереження заохочуйте учнів більше часу приділяти обмірковуванню навчальних завдань – це покращуватиме успішність.
- ✓ Постійно спостерігайте за проявами неприйнятної поведінки на заняттях, оскільки саме вона може бути перешкодою для навчання.

- ✓ Зверніть увагу, чи повторюється неприйнятна поведінка в різноманітних ситуаціях (наприклад, на яких саме уроках (математики, читання); в першій половині дня чи після обіду тощо).
- ✓ Аналізуйте результати навчання учня відокремлено від його особистісних проявів. Давайте якомога об'єктивнішу оцінку, без оціночних суджень.
- ✓ Визначте об'єкт вашого спостереження (частота відволікання, специфічні помилки тощо) та складіть план, щоб зібрати саме ту інформацію, яка допоможе покращити навчання учня. Обмежте кількість об'єктів, за якими ведеться одночасне спостереження.
- ✓ Заздалегідь визначте, чого саме ви прагнете досягти. Наприклад, ви можете спостерігати за частотою соціальних взаємодій під час певної діяльності [7].

Природне оцінювання.

Природне / екологічне оцінювання є одним з видів шкільного/класного оцінювання, що передбачає спостереження за діяльністю учня у звичайних умовах під час повсякденної діяльності у класі та інших приміщеннях школи, аби з'ясувати як різні середовища чи види активності впливають на учня. Ось кілька запитань, які можуть бути у фокусі уваги педагога під час проведення природного / екологічного оцінювання:

- ❖ В яких ситуаціях в учня виникають найбільші труднощі?
- ❖ В яких ситуаціях в учня труднощів найменше?
- ❖ Що очікується від учня в кожному оточенні чи під час виконання певної діяльності?
- ❖ Яка відмінність у параметрах різних середовищ (фізичне оточення, методи навчання та оцінювання, матеріали, діяльність, правила та типові дії, рівень втручання дорослих тощо), в яких в учня спостерігаються найбільші та найменші труднощі?
- ❖ Якими можуть бути наслідки для планування навчання?
- ❖ Які зміни можна впровадити в різних освітніх середовищах для покращення успішності учня?

Раціональна відповідь на останні запитання може кардинально змінити на краще академічну успішність учня та значно поліпшити його соціальну компетентність.

Плануючи проведення оцінювання, педагог має обрати зручний та прийнятний для себе метод спостереження. Серед загальнонавчаних зазначимо такі:

- Короткі записи – опис якогось випадку або прояву поведінки, разом з тим, що сталося до, під час та після конкретної ситуації. Ці короткі записи мають бути максимально об'єктивними. Спостерігачеві потрібно описати ситуацію лаконічно, в розповідному стилі, без інтерпретації відчуттів або ймовірних мотивів учня.
- Статистика події – підрахунок, скільки разів учень виконує певну дію за визначений період часу. Наприклад, «за урок (навчальний день) учень встає зі свого місця 8 разів».
- Запис тривалості – фіксування, скільки часу учень демонструє поведінку «невпевненості» (говорить з іншими, гойдається на стільці) або «впевненості» (працює над завданням). Спостерігач має якомога точніше зафіксувати тривалість певних проявів.
- Аркуші перевірки та шкала ранжування – зазвичай аркуші перевірки використовують для фіксування наявності або відсутності певної характеристики/поведінки, а ранжування вказує рівень прояву певної характеристики чи частоти виникнення поведінки. Їх можна розробити самостійно або знайти в довідниках.

Всі спостереження стають фактичною основою для обговорення зі шкільним психологом (можливо, за потреби, із фахівцями ІРЦ), іншими педагогами, батьками дитини, безпосередньо з учнем. На їх основі розробляються відповідні стратегії та заходи, спрямовані на поліпшення ситуації, усунення певних перешкод, задоволення специфічних потреб учня. Із запровадженням відповідних кроків, спостереження й оцінювання не припиняють, аби переконатися в ефективності обраних заходів.



Під час спостережень за *неприйнятною (нетиповою) поведінкою* доречно зосередити увагу на таких питаннях:

<i>Як часто спостерігається така поведінка?</i>	Зверніть увагу на частоту та стійкість проявів (наприклад, тривалість), аби з'ясувати, наскільки серйозною перешкодою може бути така поведінка неприйнятною або непов'язаною із виконанням завдання
<i>Ця поведінка трапляється випадково чи існує певна закономірність?</i>	Зверніть увагу на час виникнення певної поведінки: лише під час виконання окремих/конкретних завдань, уроків, у якісь періоди дня, в конкретні дні тижня
<i>Чи надто «бурхлива» ця поведінка, щоб впливати на виконання навчальних завдань?</i>	Зважайте на те, що учні можуть демонструвати неприйнятну поведінку під час роботи над новими завданнями. Діти, яким особливо складно вивчати новий матеріал, потребуватимуть більше часу, щоб сприйняти сутність інформації, або в них може виникнути потреба розглянути проблему з іншого боку перед тим, як вони її зрозуміють

!!! В кожному з випадків обов'язково перевірте, що проблема криється не в технічних пристроях, що забезпечують підсилення звуку; що апарати індивідуального користування справні і не викликають у дитини дискомфорту; що учень здоровий, не має температури тощо.



Безперечно, що для організації ефективного навчання педагоги, насамперед, мають отримати детальну картину стосовно сильних сторін, індивідуальних потреб учня на основі висновків ІРЦ, даних спостережень, медичних висновків та інших інструментальних оцінювань. Педагоги мають порівняти дані, зібрані під час спостережень, з інформацією, отриманою з інших джерел, щоб підтвердити закономірності, виявлені під час оцінювання. Вони можуть виявляти розбіжності та за потреби залучати інших спеціалістів. Під час цієї роботи команда педагогів і фахівців має сформулювати дискусійне питання для подальшого вивчення, додаткового оцінювання і прийняття відповідного рішення.

Оцінювання учнівських робіт.

Для того, щоб визначити/уточнити сильні сторони та потреби учнів, педагоги аналізують їхню роботу:

- *Безпосередні продукти навчальної діяльності* – портфоліо, письмові роботи в класі, домашні роботи, ведення записів, мистецькі проекти, завершені прикладні роботи.
- *Приклади помилок* – зазвичай, для виявлення закономірностей і можливих причин виникнення помилок проводиться аналіз помилок з математики, читання та правопису, відповідей учнів.
- *Зразки поведінки* – це можуть бути відеозаписи учнів під час виконання того чи іншого завдання, презентації, групової та індивідуальної роботи, нотатки про виконання певного виду діяльності.



!!! Варто звернути увагу на кілька застережень:

Труднощі в навчанні не можна виявити за допомогою лише одного тестування або винятково вимірювання досягнень. Подібні способи оцінювання можуть зосереджуватись на дуже різних вміннях /знаннях /навичках. Наприклад, під час проведення перевірки читання, можуть

перевіряються різні навички і вміння. Так, один із тестів може перевіряти лише впізнавання цілих слів, інший – розуміння прочитаного, а третій може оцінювати кілька різноманітних навичок читання.

Під час виконання тестів з різними форматами, які орієнтовані на оцінювання/вимірювання одного і того ж уміння, учні можуть демонструвати різний рівень. Наприклад, учень ймовірно продемонструє вищий результат, якщо перевірка правопису слів перевірятиметься із застосуванням тесту множинного вибору; і нижчий результат, коли йому потрібно буде записати слово під диктовку на слух.

Якщо ставляться запитання на розуміння змісту тексту, то учні з проблемами читання продемонструють гірші результати після самостійного прочитання тексту, ніж у випадку, коли цей же текст їм зачитає вчитель.

Ті учні, які працюють повільно, зазвичай погано справляються із завданнями, коли час виконання лімітовано, а також із завданнями, де оцінюється швидкість реакції або тривалість усного повідомлення. Саме з цих причин у процесі оцінювання слід застосовувати кілька різноманітних методів.

Оцінювання є запорукою ефективного викладання та організації якісного навчання. Одні його форми застосовуються до зарахування учня в загальноосвітній заклад, низка інших – у процесі навчання, треті – наприкінці періоду навчання (наприклад, для перевірки досягнення учнем навчальних цілей/опанування програми чи стандарту освіти). Здійснюючи оцінювання безпосередньо у процесі навчання необхідно звертати увагу на такі аспекти:

- *активність та продуктивність роботи з навчальним матеріалом.* Учень має активно працювати з навчальним змістом. Педагог постійно має контролювати залучення учня до роботи з навчальним матеріалом і за необхідності заохочувати зосередитися на завданні;
- *адаптації.* Доволі часто у навчальному процесі застосовуються необхідні адаптації /модифікації (в окремих випадках) відповідно до

індивідуальних та специфічних освітніх потреб учня. Втім, необхідність їх впровадження потрібно постійно моніторити і, за потреби змінювати чи усувати;

- *обов'язкове оцінювання проміжних результатів.* Моніторинг просування учня в напрямі досягнення визначених для нього навчальних цілей має здійснюватися постійно. Поточні дані щодо його успішності, рівня засвоєння матеріалу та сформованості передбачених темою умінь і навичок, компетентностей мають використовуватись для планування подальшої роботи;

- *рівень розуміння.* На уроці учень має демонструвати (в різний спосіб, прийнятний для нього) точне розуміння суті завдань та способу їх виконання. Це дає змогу більш індивідуалізовано підходити до організації навчального процесу, значущого для конкретного учня, та належної практики.

Приклади швидкого оцінювання на уроці

Метод «великого пальця»



Щоб швидко провести оцінювання, учням пропонують відповідати на запитання поворотом руки.

Наприклад: Як добре я знаю _____?

- Великий палець догори – добре знаю.
- Великий палець убік – дещо орієнтуюся.
- Великий палець донизу – знаю погано.

Картки «Так»/ «Ні»



- Учні отримують по дві картки або виготовляють їх самі з аркуша паперу. На одній картці вони пишуть «Так», на другій «Ні». Для відповіді на запитання учні піднімають відповідну картку. Також ця картка може бути двосторонньою.

«Знали», «дізналися», «хочемо дізнатися»



- На дошці чи на великому аркуші записують усе, що учні знають з певної теми навчальної програми. (Це можна зробити, організувавши швидке бліц опитування).

- Учні послідовно дають відповіді на три запитання:

«Що ми знали?»,

«Що ми дізналися?»

«Про що хочемо дізнатися?» [8]

ВИЗНАЧЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ УЧНІВ

Для належної організації навчального процесу, з поміркованою й доречно виправданою індивідуалізацією, під час комплексного оцінювання в ІРЦ чи під час шкільного оцінювання варто з'ясувати кілька важливих параметрів: стиль навчання, стиль мислення, тип інтелекту, психологічний тип, суто індивідуальні фізичні та біологічні потреби, що можуть впливати на навчання дитини. Вони обов'язково мають братися до уваги, оскільки для кожної людини цей комплекс дуже індивідуальний. Ці аспекти слугують підґрунтям для індивідуалізації (усвідомлення цінності, унікальності, важливості ідентифікації особистості учня та її прихованих потенціалів), а відтак – визначення важливих орієнтирів для організації ефективного навчального процесу.

Проводячи спостереження та відповідне оцінювання (можливо із залученням шкільного психолога), педагог може скласти таблицю в якій для кожного учня буде визначено *стиль навчання, стиль мислення, тип інтелекту, початковий рівень знань/умінь/навичок, інтереси, суто індивідуальні фізичні та біологічні потреби тощо*.

**

Стиль навчання. Певний домінуючий стиль навчання виокремлюють залежно від того, якому способу сприйняття інформації людина віддає перевагу, який з них є для неї найбільш комфортним, прийнятним та ефективним; як впорядковує та обробляє інформацію (аналітично, систематично обмірковує ситуацію чи підходить до неї з приблизним розрахунком); які умови необхідні для засвоєння та зберігання інформації (фізичні, соціальні, емоційні).

У представлених таблицях коротко охарактеризовано загальні ознаки кожного зі стилів навчання та яким чином у процесі спостережень за учнем можна визначити, яким є домінуючий стиль навчання для кожного з учнів класу. Відсотковий показник – це узагальнені статистичні дані щодо кількості таких дітей в учнівській популяції, обраховані в результаті низки наукових досліджень в різних країнах світу [9].

Візуальний (зоровий) стиль навчання – 29% учнів		
Загальні ознаки	Можна визначити за рухом очей	Можна визначити за мовою тіла
краще навчаються через малюнки, схеми, діаграми, що стосуються теми вивчення; менший відсоток серед них віддає перевагу друкованому тексту (тобто вчать через читання)	краще навчаються, сприймаючи інформацію на слух, через бесіду, лекцію, часто з фоновим музичним супроводом	краще навчаються, коли рухаються, залучаються до практичної діяльності, досліджують нове, експериментують, тобто вивчають через дотик

Аудіальний (слуховий) 34% учнів стиль навчання – 29% учнів		
Загальні ознаки	Можна визначити за рухом очей	Можна визначити за мовою тіла
учень, засвоюючи інформацію, сидить спокійно і дивиться вперед, або ж періодично піднімає очі вгору. Зазвичай такі діти швидко говорять	учень, засвоюючи інформацію, водить очима у горизонтальній площині (той, хто має активну праву руку – вліво, а хто має активну ліву руку – вправо. Періодично ці діти дивляться вниз. Ці діти говорять ритмічно	рухливий учень, засвоюючи інформацію, дивиться праворуч і донизу, повільно говорить. Коли такий учень ставить запитання, його погляд ковзає догори

Кінестетично- тактильний 37% учнів стиль навчання – 29% учнів		
Загальні ознаки	Можна визначити за рухом очей	Можна визначити за мовою тіла
учень сидить дуже прямо і стежить очима за тим, хто повідомляє інформацію	учень іноді пошепки повторює слова, які говорить вчитель, киває головою, їхній погляд спрямований вдалечінь.	сприймаючи інформацію, учень вільно сидить за партою. Слухаючи, може бавитися ручкою, пересувати предмети на парті, крутити в руках якийсь дрібний предмет

Залежно від типу інформації, яку потрібно засвоїти, людина може поєднувати домінуючий стиль навчання зі ще одним (вторинним). Якщо метод

викладання не відповідатиме основному способу сприйняття учня, навчальний матеріал не засвоїться належною мірою, в кращому випадку – сприйматиметься поверхово.



Стиль мислення. На етапі планування та організації навчального процесу важливо враховувати і *стили мислення* учнів класу (наразі їх виокремлюють *чотири стилі мислення*). Орієнтуючись на індивідуальний стиль мислення, педагогу доречно організовувати парну чи групову форми роботи, належним чином добирати матеріали та завдання, які найкраще сприятимуть опануванню учнями стандартів освіти та досягненню вищих академічних результатів.

<i>Стиль мислення</i>	<i>Загальні ознаки та особливості організації навчання</i>
Конкретно-послідовний (КП) <i>«реалісти»</i>	Учні краще сприймають інформацію, коли вона впорядкована лінійно та послідовно; провідним методом навчання для них є практика, все, що можна пізнати через фізичні відчуття (дотик, слух, зір, нюх та смак); легко відтворюють деталі, швидко запам'ятовують факти, формули та правила. <i>Потребують тиші і спокійно обстановки.</i>
Конкретно-вибірковий (КВ) <i>«експериментатори»</i>	Учні пізнають реальність через «проби та помилки»; творчо мислять, шукають альтернативні способи вирішення проблем, послуговуються інтуїцією; певний відхід від традиційних шляхів забирає в них більше часу на вирішення певної проблеми. <i>Потребують періодичних змін діяльності та обстановки.</i>
Абстрактно-послідовний (АП). <i>«теоретики»</i>	Учні віддають перевагу теоретичним та абстрактним міркуванням, мислять поняттями та аналізують інформацію; логічно і раціонально мислять, зосереджуються на ключових і вагомих моментах, добре виконують вправи на логічне мислення; віддають перевагу читанню, самостійній, а не груповій роботі, ретельно виконують дослідження; <i>потребують добре впорядкованого докільця.</i>
Абстрактно-вибірковий (АВ). <i>«емоційники»</i>	Учні сприймають реальність через емоції та почуття; впорядковують інформацію та нові ідеї через враження; їхнє оптимальне докільця не має бути

	обтяжене формальними структурами, а орієнтоване на людину; краще вчаться через асоціації та персоналізовану інформацію; <i>потребують більше часу для виконання завдань та достатньо наочності, карток, що вибудовують загальну картину з окремих елементів.</i> ⁵
--	---

**

Тип інтелекту. Надзвичайно важливим в організації навчального процесу різноманітного класного колективу учнів є розуміння сутності інтелекту. Наразі в науці домінують багатовимірні підходи стосовно трактування таких феноменів як «обдарованість» і «когнітивні порушення» (представлені в теорії множинного інтелекту Г.Гарднера (1983) [10], трьохкомплектній теорії інтелекту Р.Стернберга (1986) [11]. Узагальнено ці теорії потрактовують *інтелект як здатність до оброблення інформації, яку можна активізувати для вирішення проблем або створення продуктів у певному культурному середовищі* [12].

Теорія множинного інтелекту ґрунтується на *припущенні про велику кількість різних талантів/нахилів, що допомагають людині ефективно діяти і взаємодіяти з навколишнім світом* (Г.Гарднер, 1983). Наразі виокремлено вісім типів інтелекту, які представлено в таблиці нижче.

Тип інтелекту	Загальна характеристика	Особливості організації навчання
Візуально-просторовий – здатність точно сприймати візуально-просторовий світ і змінювати попередні образи або маніпулювати ними	Учні сприймають своє середовище візуально; прагнуть бачити те, про що говорить вчитель; створюють та маніпулюють ментальними зображеннями; добре читають, розуміють карти та графіки, малюють, складають ГОЛОВОЛОМКИ,	Візуалізація має підсилювати та деталізувати складні поняття; доречно застосовувати карти, моделі, графіки, діаграми, мультимедійні джерела, дизайн, малювання, мрії, розглядання картин

⁵ Тест для визначення стилю мислення можна знайти в: Гордон Драйден, Джанет Восс. Революція в навчанні / Перекл. М. Олійник. — Львів: Літопис, 2005. — 542 с. — С. 360-363.

	уявляють об'єкти вивчення	
Кінестетичний – здатність контролювати рухи власного тіла та вправно оперувати фізичними предметами	Учні мають розвинену фізичну координацію та вправність, хороші моторні навички; навчаються краще поєднуючи цей процес з фізичними вправами; часто таких дітей сприймають як «гіперактивних»	Доречно організовувати навчання передбачивши рухову діяльність, фізичний контакт з матеріалами; використовувати у навчанні рольові ігри, стимуляції; передбачити застосунок різноманітних інструментів та можливостей майструвати; навчання слід часто чергувати з вправами для всього тіла
Логіко-математичний – здатність розрізняти логічні або числові моделі, розуміти й вибудовувати довгі ланцюжки умовиводів	Учні здатні вирішувати проблеми завдяки добре розвиненим логічним навичкам, мають схильність працювати з цифрами, швидко опановують комп'ютерні програми, добре структурують інформацію	Доцільно організовувати проведення експериментів; роботу з моделями, з абстрактними поняттями, матрицями, схемами, таблицями; пропонувати завдання на класифікацію, вирішення проблем
Вербально-лінгвістичний – чутливість до звуків, ритмів і значення слів; вміння розпізнавати різні функції мови	Учні демонструють успіхи в читанні, письмі, спілкуванні рідною або іноземною мовами	Слід вибудовувати процес навчання з використанням текстів; пропонувати завдання, пов'язані з читанням, запам'ятовуванням, письмом, усними презентаціями, дебатами; ігрові вправи із словами та словесні головоломки; відповіді - вербальні та письмові
Натуралістичний (природничий) – здатність розрізняти рослини, тварин, каміння	Учні добре розуміють закони природи, краще почуваються за	Слід передбачити можливості долучати учнів до занять, що проводяться надворі;

та інші явища навколишнього світу	межами приміщення, на природі	завдання, що можна виконувати на природі, а також пов'язані з навколишнім середовищем
Внутрішньоособистісний (інтраперсональний) – усвідомлення власних почуттів, сильних сторін і недоліків, намірів та здатність керуватися цим знанням для визначення власної поведінки	Учні розуміють свій внутрішній світ та емоції, схильні до розмірковування, добре визначають свої сильні та слабкі сторони, власні цілі; можуть бути дуже стриманими, реагують краще на те, що стосується безпосередньо їх	В навчанні віддають перевагу можливості працювати наодинці, поєднувати нові знання з попередніми; виконанню одноосібних проєктів, заняття за комп'ютером, роботу над завданнями у власному темпі
Міжособистісний (інтерперсональний) – здатність розпізнавати настрої, темпераменти, мотивації й наміри інших людей та належним чином на них реагувати	Учні можуть легко порозумітися з іншими, невимушено спілкуються і творчо співпрацюють; хороші лідери, організатори, вміють залагоджувати конфлікти; часто бувають дуже балакучими	Для них доречна робота в командах, творчих групах; співпраця в різноманітних видах діяльності, мінімізація лекційних занять
Музичний – здатність створювати і сприймати ритм, висоту тону й тембр, а також розрізняти форми музичного вираження	Учні розуміють та висловлюються краще через музику, ритмічні вправи, танці; пишуть музику, грають або використовують ритми; добре співають або розрізняють звуки, запам'ятовують мелодії, ритм	Для таких учнів доречно організовувати навчання із музичним чи ритмічним супроводом; долучати до виконання та слухання музики, поезії; пропонувати творчі та емоційно забарвлені завдання

Здебільшого саме тип інтелекту визначає домінуючі інтереси та зацікавлення людини. Здійснюючи оцінювання для визначення цього параметру, обов'язково потрібно залучати шкільного психолога та батьків дитини, оскільки він є суттєвим орієнтиром для визначення довгострокових цілей та окреслення освітнього маршруту і подальшої життєвої траєкторії учня. Грубі прорахунки в

цьому аспекті загрожують демотивацією дитини, академічною неуспішністю, ускладненнями в процесі соціального зростання тощо.



Приклади планування елементу уроку з урахуванням типу інтелекту учнів

Предмет: Читання.

Клас: 3.

Тема уроку орієнтовна (можливо підсумкова): Літературні твори об'єднані ідеєю дружби.

Попередня робота: Учні розподіляють на групи (відповідно до типів інтелекту). Кожна група отримує відмінні від інших завдання. Вони орієнтовані на учнів з відповідним типом інтелекту. Працюючи над такими індивідуалізованими завданнями, у процесі порівняння творів різних жанрів учні можуть краще усвідомити ключову ідею.

Група 1 – учні з візуально-просторовим типом інтелекту

Учням пропонують візуально зобразити ідею допомоги іншим (для роботи учням пропонують два літературних твори). Наприклад, учні можуть намалювати головну ідею допомоги іншим та різні способи її надання. У процесі створення малюнка, учні обговорюють різні епізоди творів, де яскраво висвітлені головні ідеї. Згодом учні можуть обговорити свої малюнки з усім класом (чи влаштувати виставку малюнків у класі).

Група 2 – учні з вербально-лінгвістичним типом інтелекту

Учням пропонують прослухати уривок із оповідання на компакт-диску. Потім учні мають назвати головну думку цього уривку та порівняти цей епізод з описом подібного випадку в іншому творі. Учні виконують це завдання усно під час обговорення в групі. Кожен учасник групи має висловитися. Педагог записує хід обговорення на аудіо/відео носій й потім демонструє учням (можливо для всього класу).

Група 3 – учні з кінестетичним типом інтелекту

Учням пропонують обрати оповідання та розіграти сценку з нього. Потім учні мають розіграти подібну сценку на основі ситуації з реального життя. Під час роботи над двома різними сценками кожен учасник групи має побувати в ролі актора.

Група 4 – учні з міжособистісним типом інтелекту

Учням пропонують об'єднатися в пари й придумати запитання для інтерв'ю на тему допомоги іншим (на тему дружби). Учні мають провести два інтерв'ю (з героями двох різних творів). Під час інтерв'ю один з партнерів може грати роль героя одного твору, а потім інший уявлятиме себе героєм другого оповідання. Головна тема розмови – допомога іншим, дружба. Після роботи в парах учні мають розповісти про результати своїх інтерв'ю товаришам з їхнього центру навчання.

Оцінювання:

У кожній групі учні працюють над завданням, що відповідає домінуючому типу інтелекту його учасників (в цьому випадку спиралися на теорію множинного інтелекту). Педагог спостерігає за перебігом роботи в групах. В роботі можна використовувати картки-алгоритми, які допоможуть учням зосередитися на завданні. Оскільки всі ці види діяльності відбуваються паралельно, то ймовірно, що демонстрація результатів роботи кожної групи стане приводом для подальшого колективного обговорення, за яким учитель також зможе спостерігати й оцінити його.

**

Окрім цього, педагогам і команді фахівців, спільно з батьками, варто звернути увагу на те, що діти по-різному реагують на нову навчальну інформацію, по-різному сприймають, а потім використовують її. Під час спостережень за учнями у процесі навчання (шкільного оцінювання) педагог може фокусувати увагу на тому, як саме вони:

- *реагують на інформацію (емоційна мережа),*
- *розпізнають інформацію (розпізнавальна мережа),*
- *використовують інформацію (стратегічна мережа)*

та, залежно від цього обирати ті методи *викладання*, способи *взаємодії* дітей з навчальними матеріалами/інформацією, способи *демонстрації* ними вивченого, яким учні надають перевагу. Ретельний підхід до вивчення особливостей навчання дітей з порушеннями слуху та всіх згаданих вище параметрів дає можливість педагогу більшою мірою індивідуалізувати навчальний процес для кожного учня, що безперечно підвищує ймовірність забезпечення якості освіти загалом.

**

Зібрана у процесі шкільного оцінювання інформація стосовно *стилю навчання, стилю мислення, типу інтелекту, початкового рівня знань/умінь/навичок, інтересів* знадобиться для правильної організації навчального процесу, вибору матеріалів, методів навчання, доречного групування учнів для виконання певних завдань чи проектів, здійснення відповідних адаптацій, вибору власних стратегій викладання тощо.



Вивчивши індивідуальні особливості навчання учня (індивідуальний тип мислення, стиль навчання, переваги щодо роботи (самостійно, в малій чи великій групі), а також переваги щодо організації навчального середовища (спеціальна апаратура, допомогу сурдоперекладача тощо), педагог може орієнтовно окреслити ті видозміни у навчальному процесі, що здійснюватимуться на основі будь-якого з цих чинників (або ж у будь-якій їх комбінації). Особливу увагу слід приділити таким аспектам:

- наданню учням різних видів підтримки та допомоги різного ступеня;
- використанню завдань (різного типу та рівня складності) у межах стандарту освіти та відповідної програми;
- встановленню різних вимог до результатів навчальної діяльності (продуктів навчальної діяльності);
- організації роботи і добору методик, орієнтуючись на різні (вищезгадані) особливості учнів;
- добору матеріалів, залежно від різних інтересів дітей.

Нижче наведено окремі приклади методів і прийомів, що орієнтовані на урахування певних особливостей/відмінностей учнів з порушеннями слуху, які навчаються в одному класі (або ж в інклюзивному класі*).

Методи та прийоми	Сутність	На які особливості учнів розраховані
Різнорівневі завдання	навчання учнів основних навичок на різноманітних рівнях складності. Зміст і завдання навчальної програми залишаються однаковими, але <i>процес та/або продукт змінюються залежно</i>	<i>від рівня підготовленості учнів</i>
«Оптимізування»	зміна матеріалу вивчення, зважаючи на те, як саме школярі виконували подібні навчальні завдання раніше. Для цього, насамперед, слід оцінити учня, щоб виявити рівень знання матеріалу і визначити, що іще йому необхідно	<i>орієнтований на рівень підготовленості учнів</i>

	вивчити; далі необхідно підготувати план стосовно того, що необхідно знати учневі, і звільнити його від вивчення того, що він вже знає; підготувати план використання часу для поглибленого або прискореного навчання	
Групи за інтересами (відповідні центри, проекти тощо)	створюються (відповідно для молодших та старших учнів) для задоволення конкретного інтересу школяра та забезпечення відповідного навчального досвіду. Надання учням можливості вибору може слугувати для них суттєвою мотивацією в навчанні	<i>ці прийоми орієнтовані на урахування підготовленості учнів та їхні інтереси</i>
Робота у складі різноманітних груп	залежно від рівня складності завдань та/або змісту матеріалу (стислого, більш розлогого). Учні групують залежно від рівня підготовленості, на основі інтересів та/або особливостей навчання. Групи можуть формуватися вчителем або ж обиратися безпосередньо учнями. Такий підхід дає учням змогу працювати з різними однокласниками та запобігає закріпленню стереотипних ярликів («здібні», «відстаючі» тощо)	<i>ці прийоми орієнтовані на урахування особливостей навчання та інтереси учнів</i>
«Угоди» чи «контракти»	це своєрідна домовленість між учителем та учнем, в якій визначаються певні навички, якими має оволодіти учень, а також необхідні для виконання завдання; водночас учень самостійно визначає як саме він цього досягне та як і коли виконуватиме завдання. Такий підхід дає учням змогу працювати у відповідному темпі, враховує стиль навчання конкретної дитини, мотивує працювати самостійно, опановувати навички планування та самоорганізації, а також уникнути діяльності «відпрацювання» вже набутих навичок	<i>ці прийоми орієнтовані на урахування підготовленості учнів та особливості їхнього навчання</i>
«Дошки вибору»	це своєрідні органайзери, які містять перелік різноманітних видів занять (завдань), з яких учні можуть обирати одне або кілька, необхідних для оволодіння певною навичкою (або кількох різних навичок) чи створення	<i>ці прийоми сукупно беруть до уваги готовність</i>

	навчального продукту. Їх можна створювати для вивчення окремої теми з певного предметного курсу	<i>учнів, їхні інтереси та особливості навчання[13]</i> J
--	---	--

!!! Ключовими позиціями для планування ефективного навчання вбачаються ті, що підсумовують інформацію цього блоку:

- а) оскільки кожна дитина є уособленням унікальної моделі розвитку, – кожен з учнів навчатиметься по-різному;*
- б) учні навчатимуться краще, коли їх залучати до навчання у прийнятний для них спосіб, використовуючи цікавий для них навчальний матеріал;*
- в) учні навчатимуться краще, коли існуючі у навчанні бар'єри зведені до мінімуму, а навчальний процес організований максимально гнучко.*

МЕТОДИЧНІ ОРІЄНТИРИ ДЛЯ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

Беручи до уваги, що учні з особливими потребами це ті, «... хто потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення їх права на освіту» (Закон України «Про Освіту»⁶), водночас, необхідно акцентувати увагу на тому, що це і діти з порушеннями психофізичного розвитку, з інвалідністю, діти, які мають різноманітні хвороби, діти, котрі здатні прискорено опановувати зміст навчання («обдаровані»), діти з різних етнічних, мовних, культурних та інших меншин, діти з родин – біженців та внутрішньо переміщених осіб, діти, котрі перебувають у складних життєвих обставинах (тобто в цілому йдеться про будь-яку дитину, котра навчається в загальноосвітньому закладі). Чимало таких додаткових особливостей мають і діти з порушеннями слуху. Зважаючи на це, технології викладання і навчання як у спеціальних загальноосвітній закладах, так і в інклюзивному середовищі мають

⁶ Електронний ресурс: <https://www.pedrada.com.ua> ›

бути придатними та ефективними для задоволення розмаїтих освітніх потреб всього багатоманітного контингенту учнів.

!!!! Найчастішою причиною виникнення труднощів у навчанні є неналежне пристосування навчального середовища, методів викладання та навчання до індивідуальних особливостей і потреб учня.

ПЛАНУВАННЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

Аби логічно вибудувати орієнтири для планування навчального процесу, доречно пригадати окремі базові положення, які фокусуватимуть увагу педагога та команди фахівців, які працюють з учнями. Відобразимо їх у вигляді певного ланцюжка, втім порядок кожної з позицій може бути цілком довільний, адже лише їх комплекс вибудовує цілісне уявлення про найважливіші процеси, які відбуваються в загальноосвітньому закладі.

- *Головна мета освіти полягає в тому, аби виявити й розвинути здібності кожного учня та забезпечити можливості їх реалізації. →*
- *Між учнями однієї вікової групи існують суттєві відмінності в таких аспектах, як їхні життєві обставини, минулий досвід, готовність до навчання тощо. →*
- *Ці відмінності впливатимуть на добір /трансформації змісту і темп викладання. →*
- *Навчальна діяльність стає ефективнішою, коли знання, вміння, навички, компетентності загалом, що їх діти опановують у процесі навчання, пов'язані з їхнім реальним життям. →*
- *Ефективність навчання підвищується внаслідок використання автентичних завдань і форм роботи. →*
- *Учні навчаються активніше, якщо їх підтримувати та спонукати докладати зусиль для досягнення результату (вищого за той, на який вони могли б розраховувати, працюючи самостійно). →*

- *Учні навчаються ефективніше, коли відчують, що їх цінують і поважають у колективі освітнього закладу.*

Наголосимо, що сучасні тенденції в організації навчання дітей з ООП переорієнтовують педагогів з традиційної системи викладання, що передбачає провідну роль вчителя, на новітні технології викладання, де центральне місце посідає *індивідуальна навчальна діяльність учня*. В цьому випадку можливо повноцінно задовольняти індивідуальні потреби, інтереси, розвивати сильні сторони учнів безпосередньо у навчальному процесі. Водночас, роль педагога піднімається з позицій «ретранслятора» до позицій «співтворця», який спільно з учнями моделює для кожного з них індивідуалізований процес академічного та соціального зростання.

Плануючи навчальний процес, слід врахувати низку учнівських відмінностей:

- *рівня підготовленості* – через варіювання темпу навчання та міри складності матеріалу;
- *індивідуальних стилів навчання, мислення, сприймання* – через організацію розмаїтих видів діяльності, для того щоб учні отримували та опрацьовували інформацію в різний спосіб і на різних рівнях;
- *інтересів* – через опору на зацікавлення та бажання учня опанувати певну тему чи виробити конкретне вміння,
- *суто специфічних потреб, пов'язаних з порушенням слуху* – через забезпечення максимально можливого поліпшення слухового сприймання та доступу до навчальної інформації всіма можливими способами.

Ці аспекти беруться до уваги під час планування, організації навчання, зваженого добору та варіювання змісту, процесу та/або продуктів навчальної діяльності, передбачених окремим розділом програми чи темою уроку.

З огляду на це, візуалізуємо ще один ланцюжок, який стає базовим для конструювання педагогом навчального процесу в класі та орієнтиром у повсякденному викладанні:

- ✓ Поєднання оцінювання та викладання. →
- ✓ Урахування індивідуальних відмінностей учнів. →

- ✓ Зосередження на головних поняттях та вміннях у кожному предметному напрямі. →
- ✓ Постійна адаптація змісту навчання, процесу (методів і форм роботи) та продукту навчальної діяльності (результату) відповідно до рівня попередніх знань учня, міри сформованості його критичного мислення та бажаного для нього способу демонстрації набутих знань, умінь і навичок, особливостей розвитку тощо.

!!! Для цього доречно скласти таблицю для всіх учнів класу в якій зазначаються тип інтелекту, стилі навчання і мислення, інтереси, рівень підготовки (така таблиця дає змогу швидко розподілити (згрупувати/перегрупувати) учнів залежно від конкретних навчальних завдань).



Приклади планування елемента уроку з урахуванням рівня підготовленості учнів

Предмет: Математика.

Клас: 3.

Тема уроку (можливо узагальнення): Дроби.

Основні поняття, які мають засвоїти учні: Геометричні фігури можна поділити на багато рівних частин. (За допомогою паперових зображень різних страв учні мають пояснити, що дроби є частинами цілого, і продемонструвати, як розділяти порівну).

Попередня робота: Попередньо учні вже ознайомилися з дробами та проілюстрували їх на малюнках або за допомогою іншої наочності. Учні, які виявили розуміння поняття «половина» і «третина», працюватимуть у групі 1. Учні, які продемонструвати розуміння поняття «половина», «третина» і «четвертина», об'єднують в групу 2. Ті, які виявили розуміння поняття «половина», «третина», «четвертина» та «восьма» виконуватимуть завдання в групі 3.

Група 1 – рівень підготовленості учнів відповідає 1 класу

Працюючи в парах, за допомогою паперового кола («пиріг») та квадрата («бутерброд») учні на практичному рівні з'ясовують, як порівну поділити їжу, та демонструють це, згортаючи папір із відповідними зображеннями. Педагог пропонує визначити, як розділити цю «їжу» порівну між чотирма людьми. Учні можуть порізати свої геометричні фігури на частини і скласти їх знову, аби перевірити, що вони однакові.

Потім педагог пропонує повторити весь процес і так само порівну

поділити одне паперове «печиво» між трьома людьми.

Група 2 – рівень підготовленості учнів відповідає 2 класу

Учням пропонують об'єднатися по троє та за допомогою паперових кіл («пиріг») та квадратів («бутерброд») визначити, як порівну поділити їжу. Діти мають проілюструвати ділення, згортаючи папір. Можна запропонувати їм з'ясувати, як порівну поділити «їжу» між трьома, шістьма людьми.

Після цього група має так само поділити паперовий «торт» між дванадцятьма людьми. Учні можуть розрізати «торт» на частини та скласти їх, щоб перевірити, чи вони однакові. Група може працювати і з половиною «торта»; ділить його порівну для 3, 6 й 12 людей.

Група 3 – учні за своїм рівнем підготовленості випереджають 2 клас

Використовуючи паперові прямокутники («бутерброди») та трикутники («шматок пирога»), учні в парах визначають, як поділити «їжу» трьома різними способами, щоб отримати рівні частини. Вони мають проілюструвати ці способи, згортаючи папір. Кожна пара має відповісти на запитання: «Чи є інші способи розділити кожну геометричну фігуру на рівні частини? Скільки є таких способів?»

Далі кожна пара має з'ясувати, які фігури (коло, квадрат, прямокутник та/або трикутник) легше поділити на рівні частини, і пояснити свою відповідь, використовуючи певну «страву» за власним вибором.

Оцінювання: Підсумкове оцінювання виявляє, чи вміють учні ділити геометричні фігури на рівні частини та перевіряти, чи однакового вони розміру. Чи можуть діти пояснити, скільки вийшло рівних частин, і показати, як вони дізналися, що ці частини рівні?

ДОБІР СТРАТЕГІЙ І ТАКТИКИ ДЛЯ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

На етапі планування розглядають кілька питань, відповідь на які окреслюють стратегію і тактику діяльності педагога:

Стратегія («мистецтво полководця») – це загальний план, що охоплює тривалий проміжок часу, спосіб досягнення певної глобальної мети.

Стратегія необхідна для ефективного використання всіх можливих ресурсів у досягненні визначеної мети.

Вибір стратегій викладання має узгоджуватись з домінуючими мотивами педагогів.


Тактика («мистецтво шикуння») – вивірені дії, які здійснюються у вигляді

конкретних завдань.

Тактика викладання (вибір певних методів та прийомів) залежить від низки індивідуальних особливостей учнів.

Варто зауважити, що підходи до планування навчального процесу для дітей з ООП певною мірою відрізняються від усталених донедавна в закладах загальної освіти. Насамперед йдеться про проектування вчителем своєї власної педагогічної діяльності, що може зокрема залежати від загального та професійного досвіду; від того, в чому він убачає сенс своєї роботи (мотивів); від академічних, соціальних та інших потреб своїх учнів; від певних ситуацій, в яких він провадить цю діяльність тощо.

Загалом світова практика навчання дітей з ООП загалом фокусується принаймні на *трьох базових підходах до викладання («поверхневому», «орієнтованому на досягнення», «глибинному»)*⁷. Обираючи один з цих підходів, педагоги послуговуються низкою домінуючих мотивів, відповідно до яких і вибирають певні стратегії викладання, планують та безпосередньо реалізують навчальний процес.

 Так, якщо серед мотивів превалюють так би мовити «зовнішні» спонуки – надати учням знання для складання тесту або іспиту; коли освіта вбачається засобом для досягнення цілком прагматичних результатів – хорошого працевлаштування, соціального статусу в дорослому житті, то йдеться про *«поверховий» підхід* до викладання. Завдання педагога зводиться переважно до передачі знань, зокрема – до кількісного збільшення знань з певного предмета. Діяльність педагога в цьому випадку зосереджується на доборі фіксовано необхідного навчального змісту, який мають засвоїти учні; ретельному роз'ясненні базових понять і відпрацюванні відповідних навичок в учнів; представленні інформації так, аби у процесі інтенсивної практики та механічного заучування учні навчилися її відтворювати. Для забезпечення цього підходу педагогам доречно обрати низку конкретних стратегій викладання (вивчення окремих / найбільш значущих складових матеріалу; засвоєння учнями базових основ; механічне заучування / запам'ятовування; структурований навчальний

⁷ На основі теорії Біггса, 1987, Ендрюса і Малкахі, 1996, 1999; Дж.Лупарт, 2000.

досвід, пов'язаний зі змістом навчальної програми тощо) і, в межах цих стратегій добирати відповідні методи, методики, прийоми, які гарантуватимуть досягнення відповідної мети.

✚ Якщо ж мотивом педагога є досягнення учнями високих академічних показників, намагання допомогти дитині здобути максимально можливі академічні результати, забезпечити високу якість викладання, то в цьому випадку йдеться про підхід «орієнтований на досягнення». Завдання педагога за цього підходу полягає в організації роботи учнів з навчальним матеріалом таким чином, аби досягти його якнайповнішого засвоєння (власне досягти академічних стандартів). Відтак, зусилля педагога мають спрямовуватися на представлення учням добре структурованого навчального матеріалу; постійний аналіз проміжних результатів учнів; допомогу дітям спланувати власну навчальну діяльність; навчання дітей спеціальних прийомів діяльності, які забезпечують інтенсивну практику. Відповідно, домінуючі стратегії викладання в цьому випадку це: допомога учням в організації власної навчальної діяльності; навчання учнів уміння вчитися (планувати, контролювати свої проміжні результати, набувати нових знань, умінь і навичок); розроблення чітко структурованих уроків. В межах цих глобальних стратегій педагог добиратиме відповідні методи і форми роботи в класі, застосовуватиме відповідний спектр прийомів і технік.

✚ У разі, коли педагог послуговується «внутрішніми» мотивами (наприклад: викладання – цікава й захоплива справа, що потребує моєї великої професійної віддачі) та намагається створити максимально сприятливі умови для засвоєння ґрунтовних знань, вироблення стійких та гнучких умінь і навичок, формування комплексу компетенцій, які забезпечують сталий розвиток учнів, йдеться про «глибинний» підхід до викладання. В цьому випадку завдання педагога полягає в тому, аби учні набули вагомих знань, умінь, навичок, компетентностей завдяки розвитку їхнього критичного мислення та через організацію для них значущої практики конструювання відповідних знань. Діяльність педагога має сприяти формуванню в учнів максимального усвідомлення сутності явищ і понять, що вивчаються; інтегруванню та розширенню нової інформації; розвитку в учнів

навичок самостійного та спільного прийняття рішень, вирішення проблем тощо. Стратегії викладання в цьому випадку фокусуються на допомозі учням якомога повніше осягти навчальний матеріал; інтеграції та розширенні наявної інформації; вивільненні належного часу для обговорення й вирішення проблем, дотичних до матеріалу, що вивчається. Залежно від особистісних та інших змінних чинників педагог може керуватися одним чи усіма мотивами для організації викладання, а також використовуючи широкий спектр традиційних та інноваційних методів та прийомів.

**

Визначившись з превалюючим підходом у своїй викладацькій практиці вчитель, окрім цього має відповісти ще на кілька важливих питань:

	<i>Що потрібно буде робити:</i>
✓ <i>Навіщо щось змінювати?</i> Йдеться про причин, які спонукають педагога змінювати підходи, методи навчання, матеріали	Забезпечити доступність навчання, мотивувати учнів до навчання та досягнення успіху в навчанні
✓ <i>Що саме змінювати?</i> Йдеться про ті елементи навчального процесу, які необхідно змінити відповідно до особливих освітніх потреб учнів	Здійснити: <ul style="list-style-type: none"> • <u>зміни змісту</u> (що вчитимуть учні та за допомогою яких матеріалів), • <u>зміни процесу</u> (діяльності, за допомогою якої учні зрозуміють ключові ідеї та зможуть використовувати важливі навички), • <u>зміни кінцевих результатів</u> (як учні демонструватимуть те, що вони зрозуміли і чого навчилися, що можуть робити самостійно), • <u>зміни в навчальному середовищі</u> (налагодити загальну атмосферу, створити належні умови в класі, які визначатимуть характер процесу навчання та очікування від навчання). <u>Один або кілька з цих елементів можна змінювати для досягнення відповідних цілей</u>
✓ <i>Яким чином змінювати?</i> Йдеться про видозміни на різних	Впроваджувати: адаптації/модифікації, урізноманітнення завдань, залежно від індивідуальних особливостей учня (готовності, інтересів,

рівнях (безпосередньо викладання педагогом, безпосередньо навчання учнів)	<u>особливостей навчання, специфічних особливостей тощо).</u> Навчальний досвід учнів має варіюватися, аби він відповідав одній або кільком з цих особливостей (індивідуальна робота, парна, у малих і великих групах; різнорівневі завдання; застосування педагогом різних стратегій викладання тощо)
--	---

Будь-яке з питань, зазначених у лівій колонці таблиці, чи всі загалом, можуть бути також пов'язані з *рівнем готовності, інтересами учнів та індивідуальними особливостями їхнього навчання* [14, 15, 16, 17].

Відповіді на ці запитання педагог знаходить на етапі аналізу стандарту та програм, результатів попереднього оцінювання учня, у процесі консультувань з фахівцями ІРЦ (або іншими), батьками, командою, яка розробляє ІПР*.

**

Пропонуємо покроково візуалізувати послідовність організації ефективного викладання та навчання дітей з ООП як у спеціальних загальноосвітніх закладах, так і в інклюзивних класах. Насамперед зауважимо, що вся педагогічна діяльність має спрямовуватися на створення гнучкого навчального середовища, де кожен учень може навчатися за програмою, яка гнучко адаптується (в разі потреби), і з коли гнучко використовуються належні методи, придатні для різноманітного учнівського колективу. Водночас слід тримати у фокусі уваги, що всі учні мають бути зорієнтовані на однакові навчальні результати, хоч рівень досягнення цих результатів та їх значущість для кожної дитини варіюватиметься (залежно від потреб).

Процес послідовного планування, охоплює *чотири рівні*:

- опрацювання *системи понять і вимог* для певної галузі (закладено в стандартах) та відповідної *програми*. В навчальній практиці саме вони трансформуються в *широкі навчальні цілі*, придатні для всіх учнів класу;
- визначення *стартових рівнів успішності*. «Точкою відліку» є оцінювання сформованості знань, умінь, навичок, рівня компетенцій та інших параметрів, про які йшлося вище. Власне це і є оцінюванням для організації навчання;

- встановлення *очікуваних результатів навчання*. Вони також визначають необхідні форми і методи навчальної діяльності учнів, що сприятимуть чіткій і планоірній реалізації вимог освітнього стандарту;
- *планування уроків (диференційоване викладання, індивідуалізація навчання, застосування адаптацій)*. Це дає змогу враховувати різноманітні особливості та специфічні потреби окремих учнів класу. На цьому етапі можливо орієнтовно обрати найбільш прийнятні педагогічні стратегії й тактики, дієві підходи, відповідні методики й прийоми викладання; визначитися з необхідністю здійснення адаптацій (модифікацій) тощо.

АЛГОРИТМ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

Представлений нижче алгоритм окреслює загальні кроки педагогів у їхній викладацькій діяльності. Варіювання в його межах залежатиме від фахової майстерності педагогів, рівня володіння ними традиційними та інноваційними підходами навчання дітей з ООП та сучасними технологіями викладання.

Навчальний процес та викладацька практика, вибудовані на основі такого алгоритму суттєво підвищать ефективність та якість навчання для всіх учнів класу. Для того, аби це стало звичною практикою доцільно використовувати лінійно організований загальний план дій з чітко визначеними кроками (це науково обґрунтовані методи покращення успішності всіх учнів класу [18]). Така ретельність на цьому етапі в подальшому дає змогу досягти максимального залучення учнів до навчальної діяльності, забезпечити кращу доступність навчального матеріалу та відчутний прогрес дітей у його опануванні.

Загалом, цей алгоритм дає змогу педагогам окреслити власний шлях до напрацювання арсеналу дієвих практик, які сформуують індивідуальний стиль успішного викладання.

Ключові запитання, що є наскрізними в цьому алгоритмі:

Чого я маю навчати?

Як саме я маю навчати?

Кого з учнів класу я можу навчити таким чином?

Перший етап: самооцінка. Професійна діяльність педагога, який працює з учнями з ООП, ґрунтується на тих самих цінностях, що й уся педагогічна діяльність загалом. Водночас, окремі аспекти є визначальними для спеціальної освіти та інклюзивної практики. Це – розуміння характеру навчальної діяльності учнів, їхніх особливих освітніх потреб, особливостей їхньої поведінки, прагнення забезпечувати навчальний процес на високому якісному рівні, готовність до неперервного професійного зростання й розвитку. Навчаючи учнів з ООП, насамперед необхідно усвідомлювати їхні сильні сторони та спиратися на них. На цьому етапі необхідно критично оцінити власні знання та рівень майстерності; наявний обсяг своїх знань, глибину володіння навчальним предметом та обміркувати свій стиль викладання; поміркувати над тим, що потрібно, аби змінити на краще існуючу методику проведення уроків. Потрібно віднайти необхідні ресурси на рівні загальноосвітнього закладу, за його межами, а також джерела підтримки й механізми її надання (ІППО, ІРЦ тощо). Також слід виважено обміркувати впровадження інноваційних технологій та реалістично оцінити ефективність/доречність їх застосування.

Другий етап: аналіз курикулуму. Загалом, практика викладання має спрямовуватися на те, щоб забезпечити якомога більшій кількості учнів якісне опанування змісту навчання (стандарт, програми). Варто зазначити, що наповнення уроку для учнів з ООП залежить від двох чинників: з одного боку воно визначається освітніми стандартами, а з другого – інтересами та здібностями /можливостями учнів.

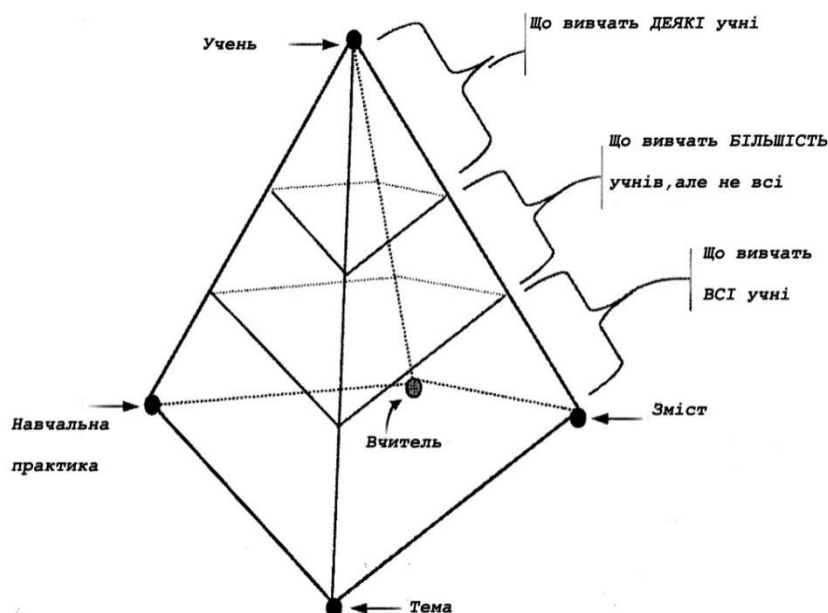
Ключові запитання, на які слід звернути увагу на цьому етапі: яким є зміст навчання? чому він має бути цікавий учням? Наразі чинними нормативними документами передбачається, що педагог може сформулювати змістове наповнення на власний розсуд (зважаючи на контингент учнів класу), керуючись освітніми стандартами. Також він має обов'язково враховувати інтереси, здібності, особливі освітні потреби учнів класу. Відтак, аналіз варто розпочати зі

стандартів освіти, аби визначити й виокремити найважливіші складові змісту, загальні поняття/ідеї, які мають засвоїти учні. Також, потрібно ознайомитися з методичними рекомендаціями щодо викладання певного курсу/предмета для попереднього й наступного років навчання, аби виокремити базовий зміст і головні поняття/ідеї та відокремити другорядну і несуттєву інформацію. Під час планування навчального процесу на основі стандартів необхідно забезпечити учням достатньо часу для осмислення базових ідей у межах певної дисципліни та для формування відповідних умінь, навичок, компетенцій. Потрібно окреслити чинники, які впливають на навчальні результати учнів, зокрема ті, що визначають характер їхнього індивідуального досвіду. Слід з'ясувати обсяг

знань з предмета та виявити прогалини, не засвоєні раніше складові змісту, які, ймовірно, позначаться на подальшому навчанні.

Узагальнивши цю інформацію та, спираючись на неї, педагог має обрати

оптимальні методи й форми роботи. Для цього можна скористатися *пірамідою планування*.



**

Ефективним способом окреслити попередній сценарій організації навчання – скласти *піраміду планування*⁸ (див. рисунок вище). Така візуалізація дає змогу вибудувати урок, спрогнозувавши ймовірні рівні засвоєння навчального матеріалу різними учнями класу.

⁸ Адаптовано за Шумм (Schumm) (1994) та Дж. Лупарт (2009).

- Основу піраміди (горизонтальний пласт) складає зміст, який можуть засвоїти всі учні класу. Він є основою уроку, а головні ідеї допомагають учням успішно перейти до наступного уроку чи складнішого матеріалу.
- Середня частина піраміди – це навчальний зміст, який засвоять більшість учнів, але не всі. Для цієї групи учнів планується трохи складніший навчальний матеріал та навчальні завдання.
- Верхня частина піраміди – це навчальний зміст, який можуть засвоїти лише окремі учні, котрі демонструють особливі здібності в певних галузях. Для них планують складну інформацію, а процес навчання відбуватиметься швидше.
- Вісі піраміди (учень, вчитель, зміст, навчальні завдання/практика) – це ті аспекти, які потрібно враховувати під час планування уроку.

Особливі освітні потреби, здібності, можливості, інтереси учнів; стратегії, методи викладання; складність навчальної теми, її співвіднесення з попереднім навчальним матеріалом, вимоги стандартів тощо; навчальне середовище і можливості для практики в ньому – ось ті аспекти, які ретельно обмірковуються і беруться до уваги під час планування.

Такий підхід забезпечує належну організацію навчального процесу, значущу для всіх учнів класу, оскільки не для всіх дітей перебіг навчання відбувається однаково. Піраміда допомагає спланувати тактику опрацювання навчального змісту, презентації матеріалу, виокремити моменти для максимальної індивідуалізації навчання, а відтак – забезпечує якнайповніше для кожного учня опанування змісту уроку. Педагог має добре знати всі особливості та потреби кожного з учнів класу. Це допоможе йому правильно організувати їхню діяльність на уроці та досягти максимальних для кожного результатів.

Третій етап: вивчення індивідуальних особливостей учнів. Нова освітня парадигма, зорієнтована на учня з особливими освітніми потребами, спонукає педагогів змінювати свою практику проведення уроків, вибудовуючи навчальний процес навколо конкретного учня, впроваджуючи особистісно орієнтований підхід і добираючи для цього відповідні методики.

Саме тому на цьому етапі потрібно з'ясувати поточну ситуацію та відповісти на такі запитання: *з якими учнями я працюю? кому приділяється*

менше уваги? кому слід приділяти більше уваги і якої саме? На цьому етапі увага зосереджується на конкретній інформації про кожного учня. В процесі аналізу всього класу та кожного окремого учня необхідно визначити: *сильні сторони й потреби, стиль навчання, стилі мислення, рівень підготовленості, на якому етапі навчання перебувають учні: засвоєння матеріалу (від початкового до просунутого рівня), володіння ним (від початкового до просунутого рівня), утримування в пам'яті або узагальнення, інтереси й зацікавлення дитини.* При виборі форм і методів роботи також варто звернути увагу на стать дитини, етнічну приналежність, специфічні потреби та потенційні можливості. Для учнів з порушеннями слуху це може бути ще й, наприклад, рівень володіння ЖМ чи усним мовленням. Потім необхідно проаналізувати ці дані для можливого об'єднання учнів у групи: створення груп з певною навчальною метою (наприклад, залежно від рівня підготовленості учнів, складності навчального матеріалу чи типу завдання) або з організаційною (з урахуванням динаміки міжособистісних стосунків у дитячому колективі, наприклад, наскільки добре певні учні знаходять спільну мову та взаємодіють, працюючи над розв'язанням поставленого завдання) тощо. Формування груп з навчальною метою дає змогу активізувати пізнавальну діяльність учнів та зацікавити їх матеріалом уроку. Варто продумати, які види запитань доречно запропонувати конкретним учням; кому слід надати більше можливостей відповісти та на якому когнітивному рівні; яким учням потрібно більше практики, а хто вже володіє достатнім обсягом знань. Поєднуючи в пари учнів з різним рівнем успішності, варто спочатку з'ясувати «величину» такого розриву (аби у них не втратилася мотивація). Така інформація допоможе формувати пари і групи, добирати оптимальні методи для роботи на уроці.

Організаційний чинник при об'єднанні дітей у групи використовується переважно для того, щоб вплинути на поведінку учнів, звернутися до їхньої емоційної сфери, зацікавити їх навчальним матеріалом тощо.

Четвертий етап: добір ефективних методів. Йдеться про набір методів і прийомів, форм роботи, які педагог використовує у своїй діяльності. Головна мета цього етапу полягає в тому, щоб дібраний комплекс

педагогічного/дидактичного інструментарію міг збалансувати викладання нового матеріалу, «підтягнути» відстаючих учнів та збагатити навчання практичним досвідом. На цьому етапі необхідно відповісти на запитання: *які методи можуть бути найбільш ефективними?* Відтак, необхідно добирати оптимальні методи та форми роботи, прийнятні саме для конкретного учнівського колективу класу. Слід скласти план тем і їх складових, які потрібно вивчити з учнями, зазначити в ньому різні види діяльності, що сприятимуть засвоєнню навчального матеріалу. Потім потрібно відкоригувати цей план, аби забезпечити можливість вивчення матеріалу на різних рівнях складності, продумати, для яких учнів краще підходять певні форми роботи. Важливо, аби педагог надавав учням змогу долучатися до навчального процесу на різному рівні, залежно від особливих освітніх потреб та можливостей.

!!! Потрібно зважено обмірковувати добір методів, прийомів, форм роботи, які використовуватимуться для навчання багатоманітного учнівського колективу.

Для учнів з ООП варто застосовувати комбінації підходів: наприклад, більш традиційного інтенсивного викладання (із притаманними йому швидким темпом, структурованістю, інформаційною насиченістю, постійною взаємодією між педагогом та учнями, великою кількістю однотипних тренувальних вправ) та стратегії «навчання вчитися» (що спрямовані на формування прийомів навчальної діяльності).

**

Кожен урок повинен мати початок, середину й кінцівку. Для унаочнення зв'язків між головними поняттями/ідеями в змісті предмета доцільно використовувати графічні організатори інформації. Змістове наповнення навчального процесу має сприяти залученню учнів та уможлиблювати високий відсоток правильних відповідей (*під час вивчення нового матеріалу слід отримати від учнів 4-6 відповідей кожної хвилини (з 80% правильності); під час виконання тренувальних вправ бажана кількість відповідей від учнів 8-12 щохвилини (із 90% правильності)*). Це можуть бути вербальні та невербальні

«відповіді хором», дошки для написання маркером, «колективне обмірковування», «самостійне обдумування-обговорення з партнером», «обговорення в групі», використання відкритих запитань, на які один за одним відповідають практично всі учні класу, причому відповідь може складатися з однієї фрази або речення, але не більше 10 слів тощо.

Темп уроку має бути активним, втім доречно варіювати (вповільнювати) його залежно від ситуації, аби пересвідчитися, що учні добре розуміють матеріал. Необхідно широко використовувати методики кооперативного навчання: надавати учням можливість працювати всім класом, у малих групах та індивідуально, парами.

Під час навчання учні мають отримувати зворотний зв'язок, який потрібно забезпечувати в процесі діяльності, часто і в такій формі, яка є прийнятною для кожного окремого учня. Зворотний зв'язок щодо роботи учня слід надавати одразу, використовувати позитивні й нейтральні коментарі, а також конструктивні зауваження коригуючого характеру. У навчальному процесі надзвичайно важливе значення мають методики опитування. Різним учням слід ставити різні типи запитань (наприклад, залежно від їхнього стилю навчання – конвергентного й дивергентного, або рівня підготовленості – високого чи низького) та відповідно до їхніх освітніх потреб.

Ще одним способом задоволення різноманітних освітніх потреб учнів є використання допоміжних технічних засобів (про них йшлося вище), а також забезпечення адекватними допоміжними матеріалами, доступними, цікавими унаочненнями для маніпулювання. Також необхідно подбати про належне освітнє середовище, оскільки організація фізичного простору та психологічна атмосфера на уроці відіграють важливу роль в академічному та соціальному залученні учнів і значною мірою впливають на успішність. Йдеться і про розташування парт, стільців у класі (як для самостійної роботи, так під час групового навчання), і про позитивну навчальну атмосферу (коли акцентується увага на «кроках уперед» (наприклад, на прийнятній поведінці) замість «невдач» (неприйнятній поведінці) тощо.

П'ятий етап: вдосконалення практики на основі постійного оцінювання.

Побудова якісного викладання та організація ефективного навчання безпосередньо залежить від регулярного моніторингу прогресу учнів. Ключові запитання на цьому етапі: *наскільки ефективним був навчальний процес? як саме це визначити?* Це потрібно для того, аби спираючись на отримані внаслідок оцінювання дані, визначати ефективні способи навчання учнів у подальшому. Для цього необхідно застосовувати методики формального та неформального оцінювання до, під час і після періоду навчання. Оцінювання, що проводиться на початку вивчення теми, є *попереднім/діагностичним*. Так, з'ясовуються рівень підготовленості учнів до опанування певного змістового матеріалу чи вміння, його інтереси тощо (за допомогою простих контрольних запитань, інтерв'ю, анкетування/опитування і спостереження). *Поточне оцінювання (формувальне)* здійснюється паралельно з вивченням матеріалу. Для оцінки розуміння учнями нової теми в певний момент її вивчення розробляються відповідні запитання, проводяться короткі тести, вивчаються індивідуальні нотатки учнів та зразки робіт, використовуються прийом «розмірковування вголос» для унаочнення процесу мислення під час виконання завдання тощо. *Підсумкове оцінювання* відбувається по завершенні певного періоду навчання, що дає змогу виміряти результати учнів порівняно з попередніми результатами / зі стандартами (контрольні роботи, тести для перевірки знань, проекти, портфоліо, стандартизоване оцінювання навчальних досягнень тощо).

Використовуючи дані оцінювання, педагог може зважено, помірковано та своєчасно коригувати власну викладацьку діяльність. Систему оцінювання також доречно вибудовувати й реалізовувати за участі учнів (вони можуть збирати та використовувати інформацію про результати власного навчання).

!!! Швидко провести попереднє та підсумкове оцінювання допомагає комп'ютерна програма опитування в режимі онлайн. Увівши результати оцінювання до електронної бази даних, наприклад Microsoft Access, можна будувати діаграми й графіки, та вже на їх основі об'єднувати дітей у групи,

планувати роботу в групах різного рівня і визначати ступінь підготовленості учнів.

Диференціювання.

Термін диференціація добре знайоме педагогам спеціальних загальноосвітніх закладів – вона передбачає *навчання* окремих категорій дітей за спеціальними методиками (вивчення дактилю чи ЖМ, опанування шрифту Брайля, орієнтування у просторі тощо). Втім, диференціація у світовій педагогічній практиці вже тривалий час використовується в контексті безпосередньої викладацької діяльності. *Диференційоване викладання* передбачає створення навчального середовища та організацію навчального процесу таким чином, щоб забезпечити учням з різними освітніми потребами можливість для успішного опанування курикулуму на максимальному для кожного рівні. Тобто диференційоване викладання фокусується переважно на доборі педагогом методів та прийомів роботи на уроці (як педагога, так і учнів), що забезпечують оптимальний та результативний навчальний процес, урахують відмінності різноманітного учнівського колективу, а також дають змогу належним чином опанувати їм стандарт освіти. Диференційоване викладання (як інноваційний педагогічний підхід і практична технологія) фокусує увагу на тому, *що всі учні різні, тож педагогу необхідно: виявити ці відмінності, створити відповідне освітнє середовище та організувати навчальний процес таким чином, аби забезпечити ефективний навчальний досвід для кожного з них.* Воно забезпечує доступність освітньої програми для учнів з ООП, необхідну підтримку, успішне опанування змісту навчання і досягнення максимально можливих для кожного з них результатів в межах одного класу [14, 19, 20, 21, 22].

Зважаючи на це, педагоги можуть обирати чи комбінувати такі підходи (див. таблицю нижче).

<i>Адаптувати:</i> зміст, процес,	<i>Варіювати вимоги</i> щодо ступеня виконання завдань	<i>Варіювати методи,</i> що відповідають особливостям учнів (традиційні методи інтенсивного
--	---	--

продукт навчальної діяльності	учнями на окремому уроці або впродовж вивчення ширшої теми	навчання в малих групах, попереднє ознайомлення з темою та <i>підтримуючого навчання («скафолдингу»⁹)</i> тощо) та <i>матеріали</i> різноманітні за асортиментом і складністю
Обираючи один з підходів, чи їх комбінацію, педагог має доцільно використовувати широкий набір навчальних опор та працювати з матеріалом належного рівня складності (зважаючи на особливість свого класу). ¹⁰		

АДАПТАЦІЇ / МОДИФІКАЦІЇ

Хибно вважати, що адаптації/модифікації застосовуються винятково в інклюзивному класі. Зважаючи на надзвичайно розмаїтий контингент сучасних класів, дедалі більш розмаїту палітру учнівських відмінностей та індивідуальних особливостей дітей з ООП, в тому числі і з порушеннями слуху, наразі адаптації/модифікації вбачаються цілком доречними і в спеціальних загальноосвітніх закладах.

- ❖ *Адаптації змінюють характер навчання, не змінюючи при цьому навчальний зміст та понятійну складність навчальних матеріалів/завдань.*
- ❖ *Модифікації змінюють характер навчання, змінюючи при цьому і зміст та понятійну складність (повноту) навчального матеріалу/завдань (здебільшого застосовуються у навчанні учнів з ментальними порушеннями).*

Застосування адаптацій передбачає постійне професійне вдосконалення педагога, оскільки їх розроблення для окремих учнів потребує напрацювання

⁹ «Скафолдинг» - забезпечення необхідних опор у навчальній діяльності (наприклад, допомога з боку вчителя та/або товаришів, підказки, навідні запитання тощо); причому ці опори використовуються винятково тією мірою, наскільки вони необхідні для учня, і поступово мінімізуються (а згодом виключаються зовсім), після того, як він починає впевнено застосовувати нові знання й навички.

¹⁰Tomlinson, C. A. (2000) Differentiation of instruction in the elementary grades.

певних навичок. Оскільки кожен випадок («набір» особливих освітніх потреб) унікальний, існують лише загальні орієнтири для розроблення адаптацій, які фахівці можуть поповнювати власним асортиментом, залежно від індивідуального стилю викладання.

**

Наразі в навчальному процесі педагоги орієнтуються на чинний стандарт освіти. За таких умов вчителі мають чимало можливостей, аби подолати тенденцію до зниження вимог до роботи дітей з порушеннями слуху, апелюючи до начебто зависоких стандартів, «непосильних» для таких учнів. Звісно, педагоги мають докладати зусиль для того, аби допомогти своїм вихованцям досягати високих результатів за цими стандартами. Однак, замість послаблення вимог до дітей з особливими освітніми потребами, їм слід вдосконалювати власну педагогічну компетентність, аби забезпечити досягнення цих стандартів.

Для здійснення комплексних та послідовних адаптацій, у процесі аналізу стандарту освіти та відповідних програм, педагог має зосередити увагу на змісті, рівні успішності учнів, якого прагне досягти, та організації навчального процесу. Опрацьовуючи кожен з цих позицій, педагог може запланувати певні видозміни на рівні організації власної педагогічної діяльності.

<i>Складова</i>	<i>Варіанти видозмін</i>
Зміст	Переглядаються і, за потреби, адаптуються індивідуальні критерії
	Визначаються оптимальні рівні засвоєння навчального змісту, що дають змогу визначити, наскільки учень опанував його
	Забезпечуються належні навчально-методичні матеріали і практичні завдання для вивчення навчального змісту
Методики викладання	Обирається спектр методик, які полегшують засвоєння та узагальнення навчального змісту
	По можливості використовуються стратегії викладання, які оптимально відповідають стилям навчання учнів
	Добираються методики, які забезпечують ефективне використання навчально-методичних матеріалів та інших ресурсів

Форми роботи	Добираються форми роботи, які сприятимуть засвоєнню навчального змісту
	Використовуються форми роботи, які дають змогу ефективно виробляти та застосовувати вміння й навички
	Обираються форми роботи, що забезпечує умови для якісної та ефективної навчальної діяльності учнів

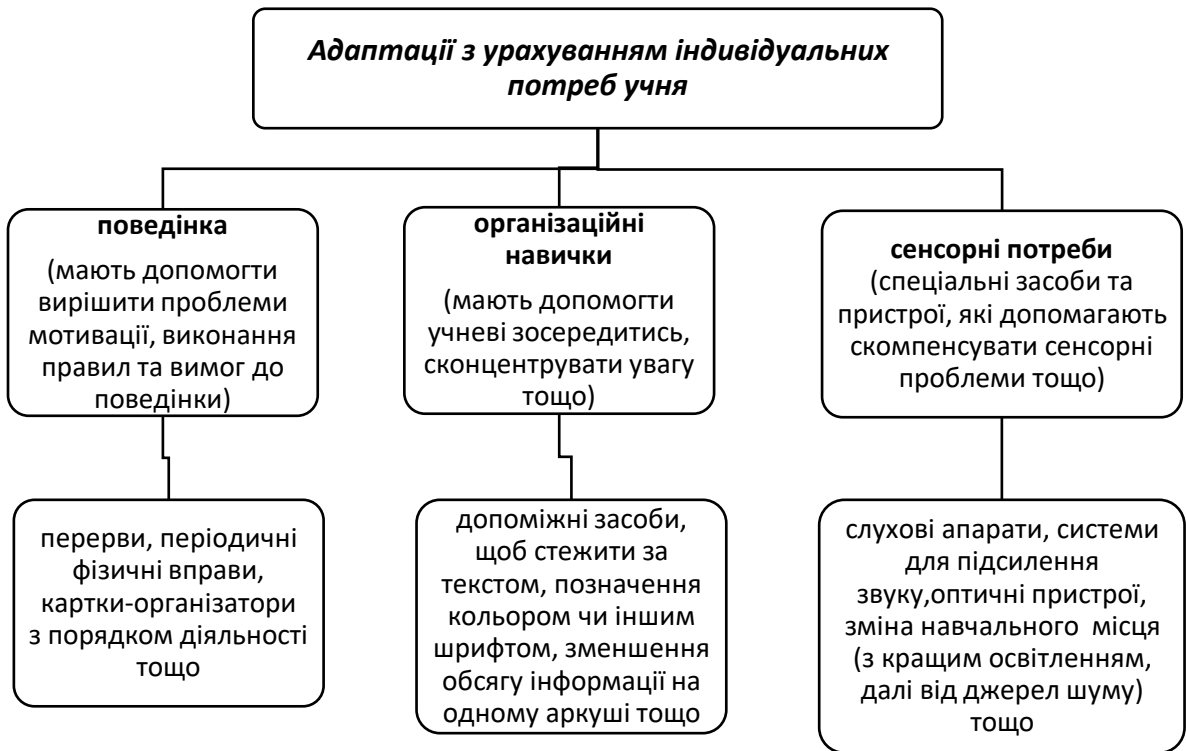
Усвідомлення зв'язку між цими складовими і стандартами/програмами допоможе педагогу здійснювати комплексні та послідовні видозміни на рівні власної педагогічної практики [23].

**

Адаптації у навчальному процесі забезпечують належну якість навчання та рівні можливості для всіх учнів у доступі до всіх видів діяльності у освітньому середовищі (див схему нижче) . Через адаптацію чи (у випадках, коли йдеться про навчання учнів з ментальними порушеннями) модифікацію змісту, процесу (форм і методів), продуктів навчальної діяльності, а також навчального середовища, педагог здійснює відповідне диференціювання та забезпечує належну індивідуалізацію навчального досвіду для кожного учня класу.



Адаптації / модифікації також визначаються зважаючи на індивідуальні потреби учнів (їх зазначають в ІІР разом із іншими заходами) (див. схему нижче).



Застосування адаптації / модифікації - надзвичайно важливе вміння для педагога. Учні, виділені (на етапі аналізу індивідуальних особливостей) в окрему групу тих, які мають певні труднощі у засвоєнні змісту навчальної програми, потребують додаткових адаптацій чи (у разі виявлення ментальних порушень) модифікацій. Насамперед важливо з'ясувати, чи спроможний учень засвоювати поняття навчальної програми або його труднощі пов'язані з іншими аспектами навчальної діяльності (наприклад, він погано читає або пише внаслідок порушення слуху). Часто такі адаптації є необхідною передумовою успішного навчання дітей цієї категорії.

Планування адаптацій допомагає педагогу заздалегідь визначити, якими матеріалами учням доречніше користуватися, як краще побудувати урок (наприклад, на основі індивідуальної, групової чи фронтальної роботи), як саме діти мають презентувати виконане завдання (усно, письмово, в інший спосіб); ретельно дібрати типи вправ і види діяльності тощо. Важливо пам'ятати, що впроваджуючи адаптації / модифікації, педагог створює умови для залучення дітей до роботи над темою уроку і допомагає їм працювати над завданнями. Коли виникає потреба в адаптаціях для учнів з особливими потребами, вчителю слід

не просто визначити доцільні їх види для окремих дітей, а й раціонально розподілити свій час та сили.

Будь-яку адаптацію матеріалів, завдань, форм і методів роботи, навчального середовища, що використовується у навчальному процесі, слід коротко описати в індивідуальному плані розвитку (ІПР) учня (якщо такий передбачено), аби точно зорієнтувати всіх інших педагогів загальноосвітнього закладу, фахівців, батьків, яка стратегія й тактика застосовується для задоволення особливих освітніх потреб дитини.

*
**

Практичне застосування адаптацій /модифікацій у навчальному процесі можна розглядати з різних позицій, втім, незмінно слід тримати у фокусі уваги їх понятійну сутність.

Так, наприклад, спираючись на принципи універсального дизайну [24] для навчання¹¹, однією з найзручніших для реалізації адаптацій є формула:

- ✓ множинні способи представлення навчального матеріалу;
- ✓ множинні способи залучення до навчальної діяльності;
- ✓ множинні способи демонстрації набутих знань, умінь і навичок.

Мається на увазі, що пропонуючи учнівському колективу ці «множинні способи», педагог найвірогідніше задовольнить індивідуальні потреби кожного з учнів.

Розглянемо детальніше, що ж саме відбувається у навчальному процесі:

- *Множинні способи представлення навчального матеріалу.* Для належного усвідомлення та практичного використання учнями навчальні поняття презентуються на уроках у широкому діапазоні (розлого, стисло, у візуальній формі, схематично тощо). Увага зосереджується на поняттях, навичках, компетенціях, які учні мають опанувати (за стандартом та програмою). Зміст навчання має містити одні і ті самі поняття для всіх учнів, проте міра їх

¹¹ Аналогія з універсальним дизайном в архітектурі, коли враховуються всі ймовірні особливі потреби користувачів.

складності (обсяг, широта, ступінь узагальнення тощо) варіюється (відповідно до можливостей різних дітей). Навчальний матеріал (або його окремі частини), що вивчається упродовж кількох уроків, в різні дні спрощується, деталізується, узагальнюється, ускладнюється. У процесі презентації навчального матеріалу, для всебічного розкриття змісту, надається якомога більше різноманітних прикладів. Широкий спектр прикладів допомагає учням засвоїти основоположні елементи навчального матеріалу і скласти їх у відповідну систему (ширшу чи вужчу— індивідуальну для кожного). Також застосовуються найрізноманітніші носії інформації та різноманітні формати (залежно від індивідуальних потреб і вподобань). Це забезпечує учням гнучкий доступ до навчальної інформації. В початковому презентуванні інформації виокремлюють найважливіше, уникаючи надмірної деталізації, натомість зосереджуючи учнів на роботі з узагальненими поняттями. Таким чином виділяють головні компоненти змісту. Зафіксувавши ці базові знання та постійно ефективно їх підтримуючи в учнів, педагоги поетапно розширюють та поглиблюють їх (для різних учнів по-різному).

Візуалізуємо для прикладу способи повідомлення навчальної інформації та орієнтовний відсоток її засвоєння учнями:

- усне повідомлення - 5%
- письмове повідомлення - 10%
- повідомлення через аудіовізуальні засоби - 20%
- демонстрування - 30%
- обговорення в групах - 50%
- практичні вправи - 75%
- **безпосереднє застосування вивченого – 90%**

Це також береться педагогом до уваги, коли обмірковуються:

- *Множинні способи залучення до навчальної діяльності.* Види діяльності на уроці добираються з урахуванням рівня підготовленості учнів, стилів навчання та мислення, різних типів інтелекту, індивідуальних інтересів та інших особливих потреб (наприклад, використання ЖМ, спеціальних апаратів

підсилення, інших технічних засобів) тощо. Для цього застосовується низка ефективних навчальних стратегій (наприклад, кооперативне навчання, індивідуальне навчання, навчання в центрах, навчання з використанням технічних засобів та ін.). За рахунок використання відповідних стратегій, методів навчання можливо досягти співвідносних результатів (необхідно/можливо) у засвоєнні учнями навчального матеріалу.

У процесі опанування нового змісту попереднє обговорення головних ідей теми уроку проводиться з усім класом, потім учні мають взаємодіяти один з одним і спільно працювати (організовується робота парами чи в малих групах). Під час виконання завдань роботу групи учнів спочатку спрямовує педагог, згодом діти навчаються робити це самостійно. Формування і переформування груп - це динамічний процес, що змінюється залежно від змісту навчального матеріалу, запланованого виду діяльності, результатів оцінювання, тож принципи утворення груп не сталі.

- *Множинні способи демонстрації набутих знань, умінь і навичок.* Завдання добираються таким чином, щоб кожен з учнів різноманітного учнівського колективу міг продемонструвати або проявити свої знання і розуміння по-різному (у прийнятній для кожного спосіб). Гнучкий підхід до продукту навчальної діяльності учня дає змогу використовувати різноманітні форми і способи його створення, презентації, передбачає різну міру складності, різні варіанти оцінювання.

Вибір адаптацій

- перевірте доречність та ефективність адаптації в середовищі, де вона буде використовуватися;
- підберіть адаптацію для конкретного учня в конкретній ситуації; якщо зміняться обставини, адаптація теж може потребувати внесення змін;
- не намагайтеся використовувати адаптацію занадто часто, щоб учень не звикав і не залежав від неї;

- застосовуйте адаптації, які дають дитині змогу перебувати/діяти у важливих для них середовищах (наприклад, не варто часто «ізолювати» дитину від завдань, які виконує весь клас; давати індивідуальне завдання, коли всі усні працюють у групах тощо). Адаптації добирайте після того, як вже визначитеся з середовищем і діями, які в ньому виконуватимуться;
- дайте час учневі на випробовування адаптації, також збільшіть кількість спроб, для «прилаштування»



Приклади адаптацій.

Матеріалів та ресурсів:

- Використання ресурсів різного рівня складності (спрощені, стислі, скорочені, видозмінені тощо).
- Використання друкованих та інших матеріалів (наприклад, фільмів, відео- та аудіозаписів, коміксів тощо).
- Використання ресурсів, створених учителем та учнями.
- Використання ресурсів громади (екскурсії, зустрічі з цікавими людьми певних професій, походи в музеї, на виставки, виконання проектів в межах мікрорайону тощо).
- Використання альтернативних навчальних матеріалів (наприклад диктовка тексту для запису іншою особою (асистентом вчителя, асистентом дитини), запис на диктофон, малювання картин, збільшені чи зменшені матеріали, комп'ютер, калькулятор, матеріали для маніпулювання, прозорі накладки для роботи з підручником тощо).
- Використання адаптаційних пристроїв (наприклад: тримач для крейди, адаптовані ножиці, олівці збільшеного розміру, маркери, ручки з можливістю стирання написаного, кутовий дірокол, функція перевірки орфографії в текстовому редакторі тощо).
- Використання вказівників рядків на аркуші паперу, окремих клітинок на папері тощо.

- Підготовка карток з «віконечками», щоб демонструвати тільки одне слово або один рядок за раз.
- Відведення більшого простору на аркуші для написання відповіді; позначення пояснень та ключових слів маркером або іншим кольором; зменшення обсягу інформації на одній сторінці.
- Адаптація матеріалу підручника шляхом позначення певного тексту різними кольорами, наприклад: зелений – нова лексика, рожевий – визначення, жовтий – факти, власні назви, дати й речення, що певним чином узагальнюють весь матеріал.
- Забезпечення кабінки для занять, аби зменшити вплив відволікаючих чинників (можливо устатковані додатковим технічним обладнанням).
- Запровадження системи допомоги за принципом «рівний – рівному», коли інший учень допомагає товаришу організувати своє робоче місце та підготувати потрібні матеріали до уроку.
- Ведення конспекту під копірку, щоб уникнути переписування.

Форм роботи і методів викладання:

- Залучення ровесників для надання допомоги; проведення уроку двома педагогами.
- Надання інформації та завдань на роздаткових аркушах, щоб мінімізувати час на переписування.
- Надання матеріалу в меншому обсязі (за потреби); зменшення кількості математичних прикладів / задач на одній сторінці; скорочення завдань; попереднє використання графічних організаторів, які допоможуть скеровувати увагу учня у процесі конкретної роботи.
- Використання сигнальних жестів («увага», «закінчили роботу», «відповідаємо по черзі» тощо).
- Повторення завдань, пояснень та представлення їх у різній формі: усній, письмовій, в аудіо-записі тощо.
- Виокремлення маркером ключової інформації у тексті підручника / роздатковому матеріалі.

- Використання малюнків і конкретних матеріалів (наприклад, реальних овочів, фруктів, природних матеріалів тощо).

Продукти навчальної діяльності та їх оцінювання:

- Можливість виконати завдання в довільному форматі за власним вибором учня. Наприклад, учні можуть представити результат своєї роботи над завданням по-різному: запропонувати свій варіант завершення оповідання, створити модель, колаж тощо.
- Дати учням додатковий час для підготовки письмових завдань.
- Дати змогу відповідати на запитання тесту усно.
- Дозволити відповідати на меншу кількість запитань.
- Дозволити залучати іншу особу-писця (асистента вчителя чи асистента дитини).
- Давати контрольні для виконання вдома.
- Доручити іншому учневі (асистенту вчителя, асистенту дитини) робити потрібні записи замість дитини.

Нижче пропонуємо приклади адаптацій, що згруповані за умовними типами труднощів, які можуть відчувати учні у процесі навчання.

<i>Орієнтований перелік адаптацій, відповідно до труднощів</i>	
<i>Труднощі під час читання</i>	<i>Труднощі під час письма</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Простіший або альтернативний матеріал для читання. • Скорочення обсягу матеріалу для читання. • Можливість записувати лекції та обговорення в класі на аудіоносії. • Можливість використовувати альтернативні способи збирання 	<ul style="list-style-type: none"> • Можливість записувати лекції та обговорення в класі на аудіоносії. • Надання короткого змісту в письмовій формі. • Індивідуалізовані варіанти завдань, наприклад: зменшений обсяг роботи, розбивка на легші частини завдань, розрахованих на тривалий термін,

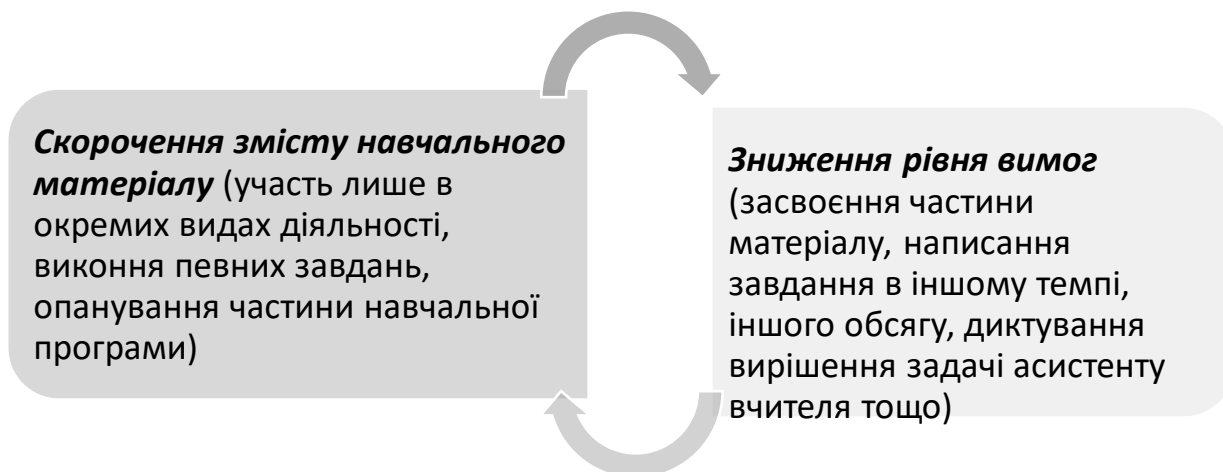
<p>даних, наприклад, запис на диктофон, довідкові таблиці, візуальний матеріал тощо.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Встановлення часових меж для виконання певних завдань. • Шрифт більшого розміру в робочих текстах. • Більше часу для виконання завдань. • Адаптовані навчальні тексти, надруковані великим шрифтом. • Читання завдання для учнів. • Читання стандартних інструкції щодо виконання завдань кілька разів перед початком екзамену (контрольної тощо). • Запис інструкції щодо виконання завдань на аудіокасету чи інший носій. • Письмові інструкції щодо виконання завдань на екзаменах (контрольних тощо). • Допоміжні технічні засоби, наприклад, оптичні системи розпізнавання знаків тексту, книжки на аудіоплівці/компакт-дисках, комп'ютерні програми для читання електронного тексту вголос. 	<p>додатковий час для завершення завдань, альтернативні завдання, можливість виконувати домашнє завдання під час перебування в школі.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Можливість використовувати альтернативні способи збирання даних, наприклад, запис на диктофон, інтерв'ю, вміщення даних в таблиці тощо. • Допуск певної кількості можливих помилок у письмових завданнях. • Більше часу для виконання завдань, контрольних тощо. • Можливість записувати виконане завдання іншим учнем (асистентом вчителя) або використовувати диктофони для відповідей. • Можливість зарахування відповіді, що складається з ключових слів, а не повних речень. • Допоміжні технічні засоби, наприклад: текстові редактори, програми перевірки орфографії та граматичних помилок, програми перетворення тексту в мову.
<p><i>Труднощі концентрації уваги</i></p>	<p><i>Труднощі запам'ятовування</i></p>

<ul style="list-style-type: none"> • Розміщення учня біля вчителя, обличчям до вчителя, перед класом, між двома учнями, які добре вміють зосереджуватися, подалі від чинників, які відволікають увагу. • Додатковий/особистий робочий простір, наприклад: тихе місце для навчання, додатковий стілець чи парта, місце для короткої перерви, кабінки для занять. • Можливість рухатися по класу під час уроку. • Можливість записувати лекції та обговорення в класі на аудіоносії. • Вказівки в письмовій формі (на дошці, на робочих аркушах, переписане іншими учнями в зошит для запису завдань). • Встановлення часових меж для виконання певних завдань. • Більше часу для виконання тестів і завдань. 	<ul style="list-style-type: none"> • Письмові схеми. • Інструкції в письмовій формі, наприклад, на дошці, на робочих аркушах, переписане іншими учнями (асистентом вчителя) в зошит для запису завдань. • Спеціальна процедура / порядок дій для здачі виконаних завдань • Надання завчасно переліку контрольних запитань для довгих і детальних завдань. • Зачитування стандартних інструкцій щодо виконання завдань кілька разів перед початком екзамену (контрольної тощо). • Можливість опиратися на допоміжні матеріали для надання відповіді, наприклад, арифметичні таблиці, словники, калькулятори, текстові редактори, програми перевірки орфографії та граматичних помилок. <p><i>Труднощі моторики</i></p>
--	--

<ul style="list-style-type: none"> • Додатковий час для роботи над завданням. • Розподіл завдання на кілька коротших частин і їх виконання учнем через деякий час. • Перерви під час тесту. • Позначки на робочому місці, які допомагають учням зберігати позу за партою та краще зосереджуватися. • Тиша та відсутність відволікаючих чинників у приміщенні. • Можливість носити пристрій для приглушення відволікаючих звуків (наприклад, вкладки для вух). • Надання завчасно контрольних запитань для довгих і детальних завдань. • Спеціальна процедура / порядок дій для здачі виконаних завдань 	<ul style="list-style-type: none"> • Допоміжні або адаптивні пристрої, наприклад: дошки з нахилом/настільні підставки для демонстрації письмової роботи/читання, олівець /ручку, відповідно адаптованого розміру та зручну для тримання, альтернативну клавіатуру, портативний текстовий редактор. • Реалістичні вимоги до акуратності. • Зменшення потреби переписувати з книжки чи дошки (заміна на копії нотаток, ксерокопія нотаток однокласників тощо). • Більше часу для виконання завдань і контрольних. • Зміна розміру, форму або розташування місця для відповідей. • Можливість надавати відповіді, які складаються з ключових слів, а не повних речень. • Можливість не писати відповіді, а друкувати їх чи відповідати усно
--	---

Модифікації.

Окрім адаптацій, у навчальному процесі іноді потрібно здійснити певні ***модифікації***. На противагу застосуванню різноманітних адаптації, коли зміст навчання залишається незмінним, під час застосування модифікацій він, зазвичай, змінюється. В окремих випадках використання модифікацій є необхідною, аби надати конкретній дитині можливість брати участь у заняттях всього класу на можливому для неї рівні. *Модифікації визначаються на рівні змісту навчання і здійснюються через:*



- Скорочення змісту навчального матеріалу, який необхідно засвоїти. Іноді вимоги, які висувуються уроці, перевищують можливості учня, однак від нього все ж вимагається часткова участь у загальній роботі на уроці. Наприклад, учневі можна пропонувати прочитати спрощений виклад теми (скорочений до основних понять), а його однокласники читатимуть весь розділ у підручника.

- Зниження вимог до участі в роботі. Учень може виконувати лише частину завдань; має засвоїти лише частину навчального матеріалу. Наприклад, учень, який повільно пише, може виконати лише 5 прикладів замість 10, як це вимагається від решти учнів класу. Учень з труднощами письма може продиктувати твір асистентові вчителя тощо.

Будь-які види модифікацій необхідно узгодити з фахівцями ІРЦ та родиною учня, оскільки використання модифікацій здебільшого позначиться на засвоєнні стандарту освіти.

НАВЧАННЯ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ В ІНКЛЮЗИВНИХ КЛАСАХ

Для дітей з порушеннями слуху шкільного віку в Україні функціонує мережа спеціальних загальноосвітніх закладів. Втім наразі доволі часто батьки таких учнів висловлюються на користь інклюзивного навчання. Об'єктивно, частина дітей з порушеннями слуху виявляється підготовленою до навчання у

масовій школі (в інклюзивних класах). Серед них: діти з незначним зниженням слуху, які з труднощами сприймають шепітне мовлення (до школи відвідували масовий дитячий садок або виховувалися вдома); діти, які незалежно від ступеня зниження слуху, внаслідок ранньої систематичної корекційної роботи добре розмовляють, не відчують значних труднощів у спілкуванні з людьми, якічують; уміють читати і пишуть друкованими літерами (в дошкільний період могли виховуватися як удома, так і у спеціальному дитячому садку); діти, які втратили слух у віці 5–6 років (або пізніше) і їхнє усне мовлення практично не відрізняється ні за структурою, ні за звучанням від мовлення однолітків, якічують, оскільки воно формувалося на повноцінній слуховій основі (за умови вчасно розпочатої роботи з відновлення вербального спілкування ці діти можуть успішно навчатися разом із такими, якічують). Усі ці діти можуть навчатися в інклюзивних класах за умови створення належного освітнього середовища, фахового супроводу з боку сурдопедагога та участі батьків у корекційній роботі.

Загальноосвітній заклад, приймаючи дитину з порушеним слухом в інклюзивний клас, має бути готовим розділити відповідальність за долю, навчання і виховання такого учня з її батьками, з фахівцями, які рекомендували для неї інклюзивне навчання, зі спеціальними педагогами, котрі надають їй корекційну допомогу та іншими фахівцями. Присутність у класі такого учня потребує особливої «професійної мобілізованості» з боку педагога та асистента вчителя. Наприклад: не повертатися спиною до учня під час усних пояснень, намагатися контролювати розуміння дитиною завдань та інструкцій щодо їх виконання; продумати, де посадити дитину з порушеним слухом, щоб вона могла бачити не лише педагога і дошку, а й більшість однокласників тощо.

Інклюзивне навчання учня з порушеннями слуху неможливе без активної повсякденної участі у цьому процесі батьків. Саме на них покладається відповідальність за ефективність корекційних занять з дитиною вдома (з наступним контролем фахівця – спеціального педагога, сурдопедагога, логопеда); постійний контроль в опануванні навчальної програми і надання, у разі потреби, допомога дитині. Надзвичайно важливо, щоб між батьками і педагогами, а також фахівцями, які здійснюють супровід такого учня, склалися

довірливі стосунки. При певних непорозуміннях варто приймати компромісне рішення (під час спільного обговорення за участі педагогів, батьків, команди супроводу).

При виборі місця навчання (спеціальний заклад чи інклюзивний клас) варто враховувати психологічну готовність і бажання самої дитини навчатися разом із чуючими ровесниками. Іноді учень з порушеннями слуху з досить високим рівнем загального і мовленнєвого розвитку виявляється психологічно не готовим до інклюзивного навчання (особливо, коли йдеться про перехід зі спеціального загальноосвітнього закладу). Це може бути зумовлено різними чинниками. Одні діти, лідери, кращі учні у спеціальних закладах освіти, болісно переживають втрату лідерських позицій у колективі чуючих дітей інклюзивного класу. Другі вкрай гостро реагують на своє порушення, намагаються всіляко його приховати, внаслідок чого постійно перебувають у стресовому стані. Треті звикли до щохвилинної опіки батьків, до більшої уваги з боку вихователя чи педагога в спеціальному загальноосвітньому закладі, де клас, зазвичай, складається з 6–8 дітей. Ці діти губляться у великому колективі. Деякі учні, переважно, з родин, в яких батьки глухі, мало орієнтовані на спілкування з чуючими і тому не прагнуть контактувати з ними.

Таким чином, вирішення питання про інклюзивне навчання в кожному окремому випадку потребує попереднього урахування багатьох чинників у комплексі: різнобічну готовність дитини до навчання в інклюзивному класі і її бажання; можливість організації спеціальної системної допомоги; реальні можливості родини надавати дитині постійну необхідну допомогу тощо.

Діти з порушеним слухом у масовому загальноосвітньому закладі традиційно користуються індивідуальними слуховими апаратами, які допомагають їм сприймати мовлення співрозмовника. Люди, якічують, часто вважають, що індивідуальний слуховий апарат допомагає особі з порушенням слуху стати такою, самою, як чуюча. Це можливо лише у разі незначного зниження слуху. У випадках, коли слух значно знижений і при глухоті, розбірливе сприйняття мовлення співрозмовника досягається лише на слухозоровій основі, тобто за активної одночасної роботи органів слуху і зору.

Можливість навчання дитини з порушенням слуху в інклюзивному класі визначається не лише високим рівнем її загального і мовленнєвого розвитку, а й психологічною готовністю до спілкування з оточуючими і до спільних занять з однолітками, якічують. Вихованню цієї готовності значною мірою може сприяти попереднє перебування такого дошкільника у масовому дитячому садку (хоча б за рік до школи). Трапляються випадки, коли в масову школу переводять дитину зі спеціального навчального закладу. Зазвичай вона вирізняється вищим рівнем загального і мовленнєвого розвитку, тому мовленнєве середовище в інклюзивному класі виявляється сприятливішим для подальшого удосконалення комунікативних навичок такої дитини [25].

Коротко охарактеризуємо мовлення дитини з порушенням слуху, яку можна вважати підготовленою до інтегрування в загальноосвітній заклад (навчання в інклюзивному класі):

- У дитини накопичений достатній для спілкування запас розмовно-побутових слів.
- Здебільшого, вона точно відтворює звуковий (звуко-буквений) і морфемний склад цих слів.
- Уміє з'єднувати слова за правилами української граматики і будувати синтаксично правильні речення.
- Дитині доступне розуміння нескладних текстів, казок, віршів, розповідей.
- Дитина може зв'язно переказати прочитане, скласти розповідь за малюнком, передати зміст побаченого, самостійно розповісти про події із власного життя.
- Мовленнєві вміння і навички дають можливість дитині вступати в діалог, відповідати на репліки співрозмовника, запитувати, підтримувати бесіду (бодай на елементарному рівні).
- Мовлення прийнятно розбірливе та виразне, співрозмовник розуміє його.
- Дитина сприймає слова співрозмовника на слухо-зоровій основі, використовуючи свої слухові можливості і, водночас, стежачи очима за рухами губ співрозмовника, «зчитуючи» його мовлення (читання по губах).

(На ці показники можуть орієнтуватися фахівці ІРЦ, рекомендуючи у висновках інклюзивну форму навчання для дитини з порушеннями слуху).

Адаптування учнів з порушеннями слуху до навчання в інклюзивному класі.

Звичайно, і навчати дитину з порушеним слухом разом з дітьми, якічують, складно, і їй самій навчатися непросто. Від того, як ставиться педагогічний колектив загальноосвітнього закладу до приходу учня з порушенням слуху залежить його подальша доля та успішність навчання. Основну роль у адаптації такого учня до життя в колективі дітей інклюзивного класу, відіграють педагог та асистент вчителя, які щодня працюватимуть з ним. Вони мають знати особливості свого вихованця і володіти певними спеціальними прийомами, що полегшують дитині спілкування і процес навчання.

Педагог має допомогти дитині освоїтися серед однокласників та здружити дітей. Присутність в інклюзивному класі товариша з порушеннями слуху, вчить решту дітей толерантності, сприйняттю його як рівного, а також вмінню допомагати, не принижуючи).

Аби полегшити період адаптації учня з порушеннями слуху, варто постійно тримати у фокусі уваги, що дитина з порушеним слухом має завжди бачити педагога, навіть у тих випадках, коли той ходить класом, пише на дошці, організовує роботу інших учнів з таблицями, картиною, наочним матеріалом тощо. Тому таку дитину потрібно посадити за першу парту збоку від педагога (праворуч від нього), по можливості спиною до вікна. З цього місця добре видно обличчя більшості однокласників, учителя, дошку, того, хто відповідає біля дошки. Не треба боятися, що таке розташування парт порушує «порядок» і «виділяє» одного з учнів. Навпаки, однокласники мають розуміти, що це зроблено для того, аби їхній товариш, бачив весь клас і міг активно брати участь у колективній роботі на уроках.

Необхідно домагатися, щоб дитини з порушеним слухом завжди дивилася і на педагога, і на учня, який відповідає. Важливо стежити за тим, щоб дитина з порушеним слухом швидко (наприклад, за спеціальним знаком педагога) реагувала на того, хто говорить і переводила погляд з одного мовця на іншого.

Це має стати усвідомленою необхідністю для учня з порушеннями слуху. Для цього доречно частіше контролювати учня з порушенням слуху, наприклад: «Повтори, що я сказала», «Повтори, про що розповіла Оля», «Що сказав Сашко?», «Продовж, будь ласка» тощо. Дитині в цьому випадку доводиться уважно стежити за усім, що відбувається. А згодом це стане корисною звичкою.

Учень з порушеним слухом має брати активну участь у роботі класу, але не затримувати темп проведення уроку. Водночас не можна допускати, аби важлива навчальна інформація залишилася для неї незрозумілою. Залишене без уваги хоча б невелике нерозуміння нового матеріалу призводить до цілковитого нерозуміння наступних розділів. Саме тому учня з порушенням слуху потрібно контролювати на кожному уроці. Педагогові не складно за допомогою одного-двох запитань з'ясувати, чи зрозумів учень найголовніше з теми або ті деталі, без засвоєння яких не можна рухатися далі. При цьому не можна забувати, що запитання мають бути зрозумілими (сприйнятими) дитиною. Щоб перевірити це, варто пропонувати дитині повторити запитання.

ЩО МАЄ ЗНАТИ ПЕДАГОГ ІНКЛЮЗИВНОГО КЛАСУ ПРО ОСОБЛИВОСТІ УЧНЯ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

Особливості мовленнєвого розвитку.

Варто зауважити, що навіть відповідаючи в цілому перерахованим вище вимогам, мовлення більшості дітей з порушеннями слуху відрізняється низкою особливостей, які іноді набувають характеру стійких відхилень від норми і зберігаються тривалий час. Про них мають знати педагоги інклюзивних класів, де навчаються діти з порушеннями слуху.

Зазвичай за обсягом словникового запасу така дитина поступається середньому учневі масового загальноосвітнього закладу. Насамперед, це стосується пасивного словника (розуміння слів), що в нормі перевищує активний (вживання слів). У дитини з порушеннями слуху це співвідношення інше: її пасивний та активний словники за обсягом практично збігаються. Вона добре розуміє ті слова, що вживає у власному мовленні.

У словнику цих учнів часто відсутні слова з абстрактним значенням, що не так часто зустрічаються в розмовно-побутовому мовленні, але добре відомі дитині яка чує такого ж віку. Учень з порушеннями слуху не завжди знає слова, що позначають подібні об'єкти. Для нього також можуть виявитися незнайомими синонімами до добре знайомого слова. Учитель часто виявлятиме це в усних і письмових висловлюваннях дітей, під час переказу прочитаного.

Мовлення дітей з порушеннями слуху вирізняється не лише кількісною збідненістю словника, а й якісною своєрідністю. Характерними для них є порушення звуко-буквеної будови слів. Такі помилки найтипівіші для дітей, здатних частково сприймати на слух розмовне мовлення. Одні звуки дитина не чує зовсім, інші сприймає неправильно. Крім цього, вона чітко чує лише наголошені частини слова. Тому префікси, закінчення, що в українській мові зазвичай ненаголошені, вона розрізняє на слух недостатньо чітко. Учень спотворено чує слово, спотворено запам'ятовує його і тому так само спотворено вимовляє та пише. Це спостерігається навіть і в тих випадках, коли діти вміють правильно вимовляти звуки. Якщо в усному мовленні такі помилки можуть залишитися непоміченими, то на письмі проявляються обов'язково. Зокрема: змішування звуків, пропуск звуків при збігу кількох приголосних, перестановка і додавання окремих звуків, пропуски ненаголошених частин слова.

Чим молодша дитина, тим більша ймовірність подібних помилок як в усному, так і в письмовому мовленні. З віком, у процесі навчання і накопичення мовленнєвого досвіду, ці порушення майже повністю зникають.

Перекручування слів, характерні для слабочуючих дітей, не спостерігаються у глухих, які не можуть самостійно опанувати мовлення на слуховій основі. Кожне нове слово вперше має повідомлятися глухій дитині одночасно з його написанням. Письмовий образ слова, як більш сталий, виявляється і більш стійким. Якщо глухому учневі вдалося добре засвоїти буквений та артикуляційний склад слова, то він його писатиме правильно. Якщо ж цього не відбулося, то дитина може переставляти звуки, пропускати деякі з них.

Серед найтиповіших особливостей мовленнєвого розвитку дітей з порушеннями слуху – труднощі опанування лексичного значення слова. У таких учнів значення слів, особливо не часто уживаних, можуть бути недостатньо точними і диференційованими. В одних випадках слову надається надто широке значення, в інших, навпаки, – занадто вузьке. Внаслідок цього слова в мовленні можуть використовуватися учнем не у тому значенні, у якому вони традиційно вживаються. Діти замінюють слова не довільно, а за певними ознаками: за зовнішньою подібністю об'єктів, за їх функціональною подібністю, за приналежністю до однієї ситуації, за відношенням «ціле – частина» тощо. Ці заміни пояснюються відсутністю в лексиці дитини відповідного слова. Замість відсутнього вона «підставляє» інше, діючи цілком логічно, відповідно до своїх уявлень про реальні об'єкти. Такі заміни завжди можна пояснити певним зв'язком, що існує між тим словом, яке вжито, і тим, замість якого воно було використано.

Ще одну групу помилок складають заміни, що мають у своїй основі звукову подібність слів. Учень нечітко розрізняє на слух акустично близькі звукові комплекси і це стає причиною змішування лексичних значень фонетично схожих слів. Якщо подібні помилки трапляються у глухих, то вони мають не слухову природу, а візуальну (зустрівши нове для себе слово, дитина за подібністю графічного образу, за артикуляційною близькістю теж може помилково сприйняти його за вже відоме їй). На явище заміни слів за звуко-буквеною подібністю, незалежно від його природи, варто звернути увагу і батькам, і педагогам.

Говорячи про можливі помилки дітей з порушеннями слуху, варто виокремити групу словотвірних порушень. Учень використовує в слові невідповідний суфікс або префікс, пропускає ці морфеми або вставляє зайві. Такі помилки є результатом недостатнього опанування значення різних морфем.

Працюючи з учнем із порушенням слуху, педагог стикається з такими специфічними граматичними похибками, які ніколи не спостерігаються у дітей з нормальним слухом. Ці помилки є наслідком недостатнього засвоєння граматичного ладу мови, що зумовлено збідненим мовленнєвим досвідом,

обмеженим словниковим запасом, тим, що дитина недочуває початкову і кінцеву частини слів, де найбільше виражені граматичні характеристики. Подібні помилки є аграматизмами.

До найтипівіших помилок граматичного оформлення мови належать і порушення синтаксичних зв'язків узгодження і відмінювання. Найчастіше це трапляється під час відмінювання дієслів. Учні обирають не ту відмінкову форму іменника, що вимагає дієслово. Випадки відмінювання прийменників викликають у дітей особливі труднощі. Досить часто спостерігаються порушення узгодження. До поширених явищ варто віднести: заміни прийменників, пропуски прийменників, введення зайвих прийменників. Помітну групу помилок морфологічного рівня складають неправильні вживання частин мови або їхніх форм. Наприклад, дитина замінює іменник дієсловом, обирає не ту вищо-часову форму дієслова, яка необхідна в контексті, помиляється у виборі особової форми дієслова тощо.

Володіючи синтаксисом простого речення, більшість учнів з порушеннями слуху використовує дещо обмежений набір синтаксичних конструкцій (підмет + присудок + доповнення або обставина). Спостерігаються і відступи від мовної норми: пропуски членів речення, підсилювальних і негативних часток тощо. Трапляються помилки в побудові запитальних речень. Дитина може скласти запитання таким чином, що в ньому буде і відповідь.

Найсуттєвіші помилки, що спотворюють насамперед писемне мовлення – це порушення структури речення (від неправильного порядку слів до неправомірного членування одного речення на два). Часто спостерігається невідповідне використання сполучників і сполучних слів. Морфологічні і синтаксичні помилки, які ми навели, є порушеннями граматичної правильності мови і не спостерігаються у дітей, якічують.

Розглянемо особливості розуміння мовлення учнів з порушеннями слуху. Сприймаючи усне мовлення на слухо-зоровій основі, дитина може неадекватно зрозуміти зміст: внаслідок поганого слуху і неточного зчитування з губ, певних недоліків у володінні мовою. Однак у спілкуванні учневі може допомагати і життєва ситуація, за якої відбувається розмова, і природні жести співрозмовника,

і його емоційні прояви. Під час читання тексту учень позбавлений такої підтримки, тож труднощі розуміння суттєво зростають. Дитина погано розуміє слова, оскільки стикається з ними вперше, здогадується про їх значення дуже приблизно, плутає зі схожим за звуко-буквеним складом, не розпізнає їх граматичну форму. Учень може зустріти в тексті стійкі фразеологічні словосполучення з відповідним змістом, а йому знайомі лише значення кожного слова окремо. Він може знати лексичне значення кожного зі слів, що входять у певне речення, але, водночас, неправильно розуміти граматичні зв'язки між ними. При цьому порушується контекстне розуміння слів, і, таким чином, речення залишається в цілому незрозумілим.

Переходячи під час читання від фрази до фрази, від абзацу до абзацу, учень не завжди одразу розуміє загальний зміст прочитаного, що часто криється не в окремих реченнях, а у зв'язках між ними. Труднощі розуміння тексту є однією з головних особливостей мовленнєвого розвитку учнів з порушеннями слуху.

Розглянуті вище специфічні помилки не можна пояснити неухважністю чи недостатнім старанням учня. Вони є безпосереднім наслідком своєрідних умов мовленнєвого розвитку дитини з порушеннями слуху.

Практично всі учні з порушеннями слуху стикаються з труднощами опанування мовлення, з якими не в змозі впоратися самотійно, без спеціальних корекційних занять і відповідного супроводу. В умовах інклюзивного навчання фахівцям (вчителям-дефектологам, сурдопедагогам) необхідно постійно надавати корекційну допомогу такій дитині. Форма цієї допомоги залежить від того, наскільки місця проживання родини знаходиться заклад, фахівці якого могли б надавати необхідну допомогу дитині і консультувати педагогів та батьків (сурдологічний кабінет, спеціальний загальноосвітній заклад для дітей з порушеннями слуху, ІРЦ тощо). Рекомендована кількість корекційних занять зазначається у висновках ІРЦ і може переглядатись, зважаючи на перебіг розвитку дитини, результати оцінювання тощо. Важливо, щоб спеціальний педагог/сурдопедагог постійно контактував з масовим загальноосвітнім закладом, відвідував уроки, знав з якими труднощами стикається педагогічний колектив під час навчання дитини і допомагав їх подолати.

Особливості організації процесу навчання учнів з порушеннями слуху.

Педагогові, який працює з дітьми з порушеннями слуху, доречно ознайомитися із спеціальною системою навчання цієї категорії учнів, а також варто використовувати у своїй роботі сучасні підходи, методики, прийоми, техніки та ін., які підвищуватимуть ефективність як викладання навчального матеріалу, так і засвоєння його учнями.

Окрім цього, потрібно підготувати учня з порушеннями слуху до навчання в інклюзивному класі. Це не обов'язково має робити педагог – цим можуть зайнятися батьки або асистент учителя інклюзивного класу.

<i>Підготовка до навчання має:</i>	бути запланованою в розкладі після уроків; зазначатися в ІПР учня; обговорюватися з батьками (зокрема, її зміст, матеріали, які використовуються тощо)
<i>Особливу увагу варто звернути на:</i>	засвоєння прийомів, що полегшують розуміння вказівок, дедуктивного розмірковування опанування словникового запасу й ключових понять, що стосуються навчальної програми; опанування писемного мовлення: правопис слів, написання великої літери, пунктуація, часові форми дієслів
<i>Повторення</i>	Після підготовки до навчання та безпосереднього навчання у класі обов'язково потрібно повторювати вивчені поняття і слова. Їх потрібно повторювати постійно й у різних ситуаціях для узагальнення інформації
<i>Усні вказівки</i>	Учням може бути важко зрозуміти інформацію, яка подається в усній формі. В цьому їм допоможуть: ✓ використання простих речень і їх послідовна презентація; ✓ перевірка того, що учень зрозумів: зараз буде зміна теми, виду діяльності тощо;

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ перевірка розуміння завдання: «Що ти зараз маєш зробити?» <p>Не запитуйте учня «Ти зрозумів?», тому що відповіддю може бути малозначиме «Так»;</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ відповіді на запитання хором (всім класом) дають змогу дітям з порушеннями слуху почуватися частиною великого класу, а не одинаками; ✓ усне подання інформації слід підкріплювати повторенням і унаочненням
Обговорення у класі	<p>Учневі з порушеннями слуху може бути важко стежити за перебігом розмови. Щоб ефективніше залучити його до процесу обговорення можна:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ дозволяти учневі сідати там, де він захоче; ✓ називати доповідача на ім'я; ✓ зробити коротку паузу, щоб учень звернув увагу на доповідача; ✓ не дозволяти учням говорити одночасно; ✓ домовитися з учнем про певний знак, яким би він спокійно повідомляв педагогу, що не зрозумів поставленого завдання; ✓ записувати на дошці ключові слова; ✓ повторювати лаконічно, простими словами коментарі кожного учня; ✓ повідомляти про зміну теми
Презентація ключової інформації	<p>Для дитини з порушеннями слуху важливе наочне підкріплення. Домашні завдання, дати тестів і контрольних, терміни здачі проектних робіт і щоденні оголошення мають доповнюватися наочністю, наприклад, записуватися на дошці. Перед початком уроку на дошці слід записати план і ключові слова уроку. Так учень знатиме, над чим працюватиме клас[26]</p>

Безпосередньо порушення слуху не впливають на розумові здібності дитини чи її здатність навчатися. Однак діти з порушеннями слуху зазвичай потребують певних освітніх (специфічних/додаткових) послуг для того, аби краще навчатися. Серед них можуть бути:

- регулярні заняття із розвитку мовлення та слуху, опанування мови зі спеціалістом;
- системи підсилення звуків;
- послуги сурдоперекладача для тих учнів, які користуються жестовою мовою*;
- зручне в класі місце, щоб читати по губах;
- фільми із субтитрами;
- допомога людини, яка записуватиме для дитини ці вказівки, щоб вона могла їх виконати правильно й повністю*;
- навчання персоналу школи й однолітків альтернативним методам спілкування, наприклад, мова знаків*;
- поради/ наставництво*.

!!! Організація навчальної діяльності учнів з порушеннями слуху має плануватися таким чином:

- *щоб процес пізнання відбувався у спеціально змодельованому навчальному середовищі (для досягнення конкретних навчальних цілей);*
- *щоб забезпечувалось інтенсивне практичне навчання;*
- *щоб допомога та підтримка педагога (з поступовим зменшенням) спрямовували учнів та стимулювали розвиток їхньої самостійності.*

Розглянемо також окремі аспекти, які іноді залишаються поза увагою педагога.

Автоматизація, заучування, повторення, постійне вправлення є невід'ємними прийомами у спеціальних загальноосвітніх закладах для дітей з порушеннями слуху. Часто педагоги настільки захоплюються ними, що забувають про урізноманітнення таких видів роботи. Достатньо часта зміна видів

діяльності має подвійну мету: усталює засвоєну інформацію через використання її в різних умовах (так беруться до уваги відмінні стилі навчання учнів, мислення, різні інтереси та зацікавлення, рівень підготовленості тощо); поділяє урок на частини, що полегшує навчання. Загальновідомо, що найкраще запам'ятовується початок, кінець і окремі яскраві моменти повідомлення інформації. Тож, зміна діяльності допомагає педагогу створити багато таких «початків» і «кінців».

Індивідуалізація навчання для дітей з порушеннями слуху традиційно враховує ступінь втрати слуху, рівень розвитку мовлення тощо. Водночас, часто не беруться до уваги інші важливі особливості дитини. Наприклад, можна взяти за основу концепцію розвитку всіх типів компетентності, що дасть змогу пристосувати викладання до індивідуальних потреб учнів, зважаючи на їхні унікальні здібності та індивідуальні особливості. В цьому педагогам може допомогти шкільний психолог, який докладно вивчає особистість кожної дитини класу.

У кожної дитини існує власний стиль навчання, сприйняття, діяльності, свій темперамент. Основний спосіб сприйняття дитиною навчального матеріалу часто поєднується з іншим (менш вираженим). Якщо метод, що використовується педагогом, не відповідає основному способу сприйняття учня, він не засвоїть матеріал, в кращому випадку – поверхово (за рахунок менш вираженого способу сприйняття).

Окрім цього варто зауважити й на інші індивідуальні особливості дитини.

- Учні з розвиненою правою півкулею мозку люблять уявляти узагальнену картину, їм зручніше, коли інформація надходить через візуальні засоби, які збуджують уяву. Діти з розвиненою лівою півкулею засвоюють інформацію, яка подана в логічній лінійній послідовності.

- Варто пам'ятати, що всі учні по-різному реагують на фізичне довкілля: освітлення, температуру приміщення, зручні стільці, наявність сусіда по парті, сторонні об'єкти тощо (одних дітей присутність інших учнів підбадьорює, інші ж не в змозі опанувати себе і демонструвати наявні знання; хтось звук до добре провітрюваного приміщення і задуха в класі робить їх млявими та безініціативними тощо).

○ На самопочуття і готовність сприймати матеріал впливають час прийняття їжі, різна потреба щодо вживання рідини. Одні діти харчуються «по годиннику», іншим необхідне часте харчування маленькими порціями. Хтось потребує більше глюкози (наприклад, фрукти). Зважаючи на це педагог має чуйно ставитися до цих природних потреб і не встановлювати «диктат» (нечемно їсти на уроці, дочекайся перерви, обід буде через годину тощо). Спрага чи відчуття голоду, які дитина має переборювати, не дають їй змогу повноцінно засвоювати матеріал. Цей час для неї втрачений. Тож, можливо, доречніше залагодити проблему негайно, аніж потім довго надолужувати пропущене.

○ Кожна людина /дитина має свій індивідуальний добовий ритм активності. Є «жайворонки», і є «сови». Оптимально, коли навчальні заняття, чи принаймні ключові дисципліни, збігаються з індивідуальною активністю учнів. Однак, за сучасними дослідженнями з'ясовано, що лише третина учнів належить до тих, хто в змозі активно навчатися вранці. Вони не здатні зосередитися на навчальному матеріалі до 10 ранку. Тож ймовірно доречніше зміщувати важливі заняття ближче до 12 години (від 12 до 15 дня).

Проаналізувавши всі особливості учнів (ретельно вивчивши висновок ІРЦ, провівши власне оцінювання, порадившись зі шкільним психологом, та за потреби з іншими фахівцями, батьками дитини), педагог може виважено підійти до вибору методів і прийомів викладання. Звичайно, неможливо «догодити» всім, однак педагог матиме чіткі орієнтири, аби навчальна програма на кожному етапі пристосувати до тих чи інших потреб учнів.

ЗАГАЛЬНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ОРГАНІЗВЦІЇ УРОКУ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ

Інклюзивне навчання передбачає доступ всіх учнів до єдиного курикулуму, одних і тих самих видів діяльності та завдань, втім міра досягнення ними результатів може варіюватися. Водночас педагог має визначитись стосовно того, *чи всі учні можуть виконувати одну й ту саму навчальну діяльність і:*

а) досягти однакових результатів у межах однієї програми?

б) досягти очікуваних результатів на різних рівнях в межах однієї програми;

в) досягти очікуваних результатів за різними програмами?

Відповіді на ці питання визначають подальшу стратегію і тактики навчання (див. вище у попередніх параграфах), добір відповідних методик викладання та належні адаптації [27].

**

Загалом спрощено, алгоритм підготовки уроку в інклюзивному класі бачиться в послідовності, представленій нижче. Коротко охарактеризуємо окремі аспекти:

1) *Управління навчальним процесом.* Ефективна робота педагога передбачає вирішення складного комплексу організаційних, педагогічних, навчальних завдань, а також управління поведінкою учнів, що є характерними для будь-якої взаємодії на уроці. Відтак, педагогу необхідно визначати підходи й методи роботи, які дають змогу контролювати й підтримувати впорядкований перебіг навчальної діяльності. Педагог має будувати свою роботу таким чином, щоб забезпечити дотримання всіх визначених правил і процедур; бути готовим реагувати на проблеми дисципліни та інші ситуації, які можуть порушити перебіг уроку, організувати час і фізичний простір у класі для максимальної продуктивності уроку; підтримувати позитивну та відкриту атмосферу, аби дати учням змогу пізнавати нове з урахуванням їхніх індивідуальних стилів, інтересів та уподобань, особливих освітніх потреб у плані навчання. Методи і прийоми організації навчальної діяльності та управління учнівським колективом мають бути ефективними, забезпечувати позитивну і сприятливу атмосферу, продуктивне використання часу.

▪ *Реалізація процесу викладання.* Обираються методи презентації нової інформації; відстежується рівень розуміння матеріалу учнями. Форма його подання коригується відповідно до індивідуальних особливостей учнів, аби забезпечити ефективне формування нових знань, умінь, навичок, компетенцій.

- *Презентація навчального матеріалу.* Навчальний матеріал має подаватись ефективно, в чіткій і зрозумілій спосіб. Завдання та пояснення щодо їх виконання мають містити достатньо інформації, щоб учень усвідомив, які знання та вміння він має продемонструвати. У процесі презентації матеріалу необхідно моніторити рівень його розуміння учнем.
- *Мотивація.* В роботі з учнями необхідно застосовувати ефективні мотивації, які мають пробуджувати інтерес та спонукати до активної роботи.
- *Когнітивний аспект.* Необхідно допомогти учневі розвинути навички мислення та сформувати навички індивідуальної навчальної діяльності, які необхідні для виконання завдань.
- *Належна практика.* Необхідно надавати учням можливості для практичного опрацювання нових знань, умінь, навичок, застосування компетенцій (із забезпеченням відповідних матеріалів, створення ситуації, що сприяють досягненню успіху). Завдання на мають бути безпосередньо пов'язані з темою уроку та орієнтуватись на досягнення навчальних цілей.
- *Об'єктивний зворотний зв'язок.* Необхідно оперативно надавати учням конкретну інформацію про їх успішність чи поведінку, а також забезпечувати виправлення допущених помилок.

2) **Оцінювання.** Оцінювання є невід'ємною складовою ефективного викладання. Одні його форми застосовуються у процесі навчання (про це докладно йшлося в попередніх параграфах), інші – наприкінці періоду навчання (наприклад, для перевірки досягнення учнем навчальних цілей).

- *Активна та продуктивна робота з навчальним матеріалом.* Учень має активно працювати з навчальним змістом. Педагог неперервно контролює залучення учня до роботи з навчальним матеріалом і за необхідності заохочувати зосередитися на завданні.
- *Адаптації.* Застосовуються відповідні адаптації (чи модифікації, за необхідності) відповідно до унікальних та конкретних освітніх потреб учня.
- *Оцінювання проміжних результатів.* Моніторинг просування учня в напрямі досягнення визначених для нього навчальних цілей здійснюється постійно. Поточні дані щодо його успішності, рівня засвоєння матеріалу та

сформованості передбачених темою умінь і навичок, компетентностей мають використовуватись для планування подальшої роботи.

- *Рівень розуміння.* На уроці учень має демонструвати точне розуміння суті завдань та способу їх виконання [28].

Урок має плануватися з використанням різноманітних візуальних опор. Наведені далі варіанти можуть полегшити навчання для учня з порушеннями слуху:

- Короткий конспект уроку допомагає учневі структурованістю і впорядкованістю презентації, з такою опорою він може передбачати наступні дії, що розгортатимуться в класі. Якщо дитині пропонують конспект на аркуші паперу, можна між рядками зробити більший відступ, щоб вона могла вписувати свої коментарі чи поставити позначки. Такий же короткий план можна давати й кожному учневі класу (або виводити його на екран).
- Можна запропонувати учневі короткий конспект лекції із пропущеними ключовими словами. Він має вписати їх упродовж прослуховування лекції. Так учень тренуватиметься вести нотатки. Подібний короткий конспект можна давати й кожному учневі.
- Структурний огляд – це візуальна опора, яка графічно представляє найважливіші моменти уроку / теми. Такий же короткий огляд можна давати й кожному учневі.
- Ще одним способом графічної презентації нового матеріалу є складання карти. Карта дає змогу візуально поєднувати між собою більш або менш важливі поняття і встановлювати між ними зв'язки.

Навчання у співпраці (парна і групова робота).

Навчання у співпраці передбачає усвідомлення потреб учнів з порушеннями слуху під час групового обговорення.

Полегшити спілкування допоможуть наступні прийоми:

- якщо застосовується ФМ-система, мікрофон потрібно дати кожному виступаючому;
- потрібно чітко вказувати, хто говорить, а всі інші в цей час мають мовчати;

- учень з порушеннями слуху має тримати в руках зошит, щоб записувати важливу інформацію. Аби він міг пригадати все сказане, потрібно надати конспект доповіді.
- У приміщенні, де група проводить свою дискусію, можуть бути сторонні шуми, які перешкоджатимуть дитині з порушеннями слуху чути все розбірливо. Тому доцільно ретельно обирати місце проведення заходу/заняття.

На що варто звертати увагу на уроках різних предметних галузей.

Дитина з порушеним слухом, навчаючись разом з однолітками, якічують, звичайно одержує додатково корекційну допомогу з боку спеціального педагога, сурдопедагога та відповідний супровід. У цій публікації ми не мали на меті зупинятися на приватних методиках корекційних занять з такими дітьми і тому відсилаємо читачів до спеціальної літератури. Ми мали на меті звернути увагу педагогів інклюзивних класів на специфічний характер помилок, яких припускаються діти з порушеннями слуху, аби вчасно запобігти.

Успішність навчання учня з порушеннями слуху значною мірою залежить від того, наскільки ефективно він залучиться до навчальної діяльності безпосередньо на уроці. А це зумовлено тим, чи зуміє педагог інклюзивного класу організувати ефективну, дієву допомогу такому учневі під час уроку. Нижче наведено окремі загальні рекомендації для педагогів та асистентів вчителів щодо організації навчальної діяльності молодших школярів з порушеннями слуху.

**

✓ Коли вперше пропонується новий вид навчальної діяльності, а дитина з порушення слуху не зрозуміла, що саме потрібно робити, педагог (якщо в нього обмаль часу, аби повторювати пояснення) може дати йому змогу самостійно розібратися в завданні, спостерігаючи за тим, як виконують цей вид роботи однокласники. У цій ситуації учня з порушеним слухом не варто викликати для відповіді першою.

✓ Доволі часто учневі з порушеним слухом часто пропонують виконувати роботу письмово (самостійно), в той час, коли решта учнів інклюзивного класу працюють усно. Така практика має три наслідки: дитина «випадає» з певного виду роботи і може навіть не знати, чим займалися в цей час однокласники; вона не вдосконалює своїх умінь і навичок у фронтальній усній роботі; поступово вчителю доводиться дедалі частіше створювати для учня з порушенням слуху «особливі» умови. Все це може призвести до того, що він не зможе навчатися у класі, як усі, і, отже, втратиться сенс його навчання в інклюзивних умовах.

✓ Рекомендації для уроків української мови можна стисло узагальнити таким чином: молодших школярів з порушеннями слуху недоцільно перевантажувати формально-мовними вправами (пошуки орфограм в окремих словах, граматичний розбір за членами речень і частинами мови, зазубрювання правил, підкреслення готових словоформ або морфем у слові тощо). Учитель має прагнути до того, аби спонукати таку дитину (за допомогою індивідуальних завдань) якнайбільше вправлятися у складанні словосполучень, речень, коротких текстів у межах теми. Це сприятиме впорядкуванню, коригуванню та закріпленню в учня з порушенням слухом навичок граматично правильного мовлення. Без міцного мовного підґрунтя виконання багатьох вправ з підручника може перетворитися на малопродуктивне механічне заняття.

✓ На уроках української мови, вчитель має приділяти увагу корекції звуко-буквеного складу слів у таких дітей. Підручник надає для цього достатні можливості, не відступаючи від програми. Треба лише знати, які помилки найчастіше робить на письмі учень і постійно давати йому відповідні завдання, використовуючи наявний словник із вправ підручника. Такі завдання можуть виконуватися дитиною щодня у якості короткого письмового тренування.

✓ Традиційними видами робіт на уроках української мови є написання диктантів і переказів. Якщо дитина через стан слуху неспроможна сприймати текст, що диктується, її краще звільнити від загального диктанту, запропонувавши на цей час якесь інше завдання. У деяких випадках для такого учня можна провести диктант окремо, після уроків, забезпечивши комфортні

умови сприйняття тексту, що диктується, на слухо-зоровій основі. Сам текст можливо адаптувати.

✓ Діти, котрі чують досить добре, можуть писати диктант разом з усіма, але їх необхідно певним чином підготувати. По-перше, учень має знати тему диктанту, тоді йому буде легше орієнтуватися у змісті мовного потоку на слухо-зоровій основі. По-друге, школяра треба заздалегідь ознайомити з важкими за звуко-буквеним складом, значенням і граматичним оформленням словами і словосполученнями (але не з тими, у яких є орфограма, що перевіряється в диктанті). У роботі над помилками учень уже зможе активно брати участь нарівні з рештою однокласників: письмовий текст лежить перед ним, і його легко коригувати.

✓ Перед написанням переказу дітям з порушеннями слуху слід заздалегідь надати можливість одноразового читання тексту «про себе». Потім вони слухатимуть його вдруге, разом з усіма. Якщо текст для читання «про себе» не дається, необхідно, принаймні, досить докладно ознайомити дитину з темою переказу. Слова в тексті переказу, які, за припущенням вчителя, учень може не знати, пояснюються заздалегідь. Особливо варто зупинитися на ключових словах, що утворюють змістове ядро тексту. Так само напередодні можна ознайомити дитину з найскладнішими граматичними конструкціями тексту. Якщо школяр відчуває труднощі вже під час написання переказу, доречно дати їй попередньо підготовлені запитання до тексту.

✓ На уроках української мови у фокусі уваги педагогів мають бути завдання власне корекційної спрямованості (вони зазначаються в ППР учня). Насамперед, на уроках можна працювати над граматичною правильністю мовлення учня з порушеннями слуху. Слід певним чином змінити/адаптувати вправи, які учні виконують за підручником. Наприклад, якщо у вправі пропонується підкреслити у реченнях іменники в давальному відмінку, то для учня з порушенням слуху це завдання краще трансформувати таким чином: вписати з тексту словосполучення «дієслово + іменник у давальному відмінку»; придумати нові словосполучення з підкресленими іменниками; вибрати дієслова при іменниках у давальному відмінку і придумати з ними нові словосполучення з іменниками в

інших відмінках тощо. Такі зміни корисні для учня з порушенням слуху, оскільки в нього ще не усталилися конструкції з давальним відмінком, не склався шаблон граматичної сполучуваності слів. Тому упродовж перших років навчання вчитель має змінювати або доповнювати інструкції до вправ з підручника саме під таким кутом зору (зрозуміло, якщо дозволяє матеріал). Учень може виконувати ці завдання і як класні, і як домашні.

✓ На уроках читання робота з учнями з порушеннями слуху теж має бути гнучкою. Така дитина не завжди може одразу продуктивно «увійти» в роботу над літературним твором, особливо великим за обсягом. У неї виникають як мовні проблеми (незрозумілі слова і граматичні конструкції), так і труднощі розуміння змісту окремих частин тексту, діалогів, описів тощо. Щоб уникнути цих труднощів на уроці, потрібно забезпечити випереджувальну підготовку дитини вдома. Однак розбирати за підручником оповідання з допомогою батьків напередодні уроку навряд чи доцільно, оскільки в школі вона нудьгуватиме. Корисно читати в яскравих ілюстрованих книжках казки, вірші, оповідання. Чимало слів, словосполучень та зворотів потім зустрінуться в підручнику.

✓ Якщо дитина ніколи раніше не читала, не слухала або не бачила екранізацію казки, з якою працюватиме в класі, варто ще до початку роботи загалом ознайомити зі змістом, зосередивши увагу на ключових словах і характерних мовних зворотах. Ретельніше слід працювати з великими за обсягом оповіданнями, уривками повістей, особливо в тих випадках, коли теми літературних текстів далекі від життя сучасних дітей. Учня потрібно «ввести» в історичний контекст: розповісти, коли це було, що це за час, що для нього було характерним. На цьому тлі дитина краще розуміє події відтворені в оповіданні. Зміст такої роботи полягає в тому, щоб підготувати школярів до більш точного розуміння тексту у процесі безпосереднього читання на уроці. Це забезпечує участь дитини з порушеннями слуху в загальній роботі інклюзивного класу над оповіданням чи казкою, коли такий учень вчиться сприймати й оцінювати моральний, емоційний, художній аспекти літературного твору.

✓ Вчитель має пам'ятати, що роботу з такою дитиною з порушеннями слуху на уроках читання не можна зводити до послівного тлумачення тексту. Учня необхідно вчити контекстного розуміння.

✓ На уроках математики для дітей з порушеннями слуху традиційно складним є розуміння словесної умови задачі. Не варто розбирати і розв'язувати задачу заздалегідь. Учень робитиме це на уроці разом з однокласниками. А от перевірити, як він розуміє ситуацію, описану в задачі (не математичну, а життєву) необхідно. Молодший школяр може не зрозуміти саме життєвої колізії, представленої у змісті задачі, і тому неправильно розв'язувати її. Часто дитині з порушеннями слуху доводиться стикатися з текстом задачі, у якому є неповні речення з пропущеними членами. У цьому випадку також потрібно спочатку переконатися, чи все дитині зрозуміло в такому тексті.

✓ Особливо варто звернути увагу на слова і словосполучення задачі, що несуть математичне навантаження (дали по..., роздали кожному, більше на..., менше на... тощо). Ці поняття досить складні, тому краще їх опрацювати з учнем до того, як весь клас розпочне розв'язування відповідних текстових задач. Доцільно розбирати їх за допомогою наочно-дієвих вправ, а не шляхом випереджувального розв'язування.

✓ Варто попередити ще про одну небезпеку. Діти дуже швидко пристосовуються розв'язувати задачі, навіть не вчитуючись у текст умови: «залишилося» – значить відняти, «усього» – значить додати. Щоб дитина з порушеннями слуху не спиралася на зовнішні орієнтири, а навчилася вникати в текст, варто варіювати умови типових задач і пропонувати формулювання, коли, наприклад, за наявності слова «залишилося» при розв'язанні передбачається додавання.

Урок має плануватися з використанням різноманітних візуальних опор. Наведені далі варіанти можуть полегшити навчання для учня з порушеннями слуху:

- Короткий конспект уроку допомагає учневі з порушеннями слуху структурованістю і впорядкованістю презентації, так він може передбачати,

наступні дії. Якщо дитині пропонують конспект на аркуші паперу, можна між рядками зробити більший відступ, щоб вона могла вписувати свої коментарі. Такий же короткий план можна давати й кожному учневі класу (або виводити його на екран).

- Можна запропонувати учневі короткий конспект навчального матеріалу, який вперше повідомляють на уроці із пропущеними ключовими словами. Учні пропонують вписати їх упродовж прослуховування розповіді вчителя. Так учень тренуватиметься вести нотатки. Подібний короткий конспект можна давати й кожному учневі класу. Така робота буде доречною в 3-4 класах.
- Структурний огляд – це візуальна опора, яка графічно представляє найважливіші деталі теми уроку. Такий же короткий огляд можна давати й кожному учневі класу.
- Ще одним способом графічної презентації нового матеріалу є складання карти. Карта дає змогу візуально поєднувати між собою більш або менш важливі поняття і встановлювати між ними зв'язки.

Рекомендації щодо організації продуктивної навчальної діяльності учнів на уроці.

➤ Якщо учні з порушеннями слуху виявляють гіперактивність не потрібно намагатися знизити цю активність, а варто спрямовувати її у правильне русло. Потрібно насамперед установити правила пересування класом, цей процес не має бути безконтрольним. Доречно дозволити учням стояти під час уроку, особливо наприкінці. Педагог може використовувати активну діяльність як винагороду. Наприклад, за належне виконання завдання запропонувати учням можливість витерти дошку, правильно розставити стільці, зібрати/роздати роздатковий матеріал або зошити тощо. Також слід частіше застосовувати активні способи виконання завдань: роботу біля дошки, дискусії, в русі; частіше використання коротких нотаток, власних піктограм, малювання тощо.

➤ Доречно використовувати низку педагогічних прийомів, що стримуватимуть імпульсивність учнів з порушеннями слуху. Так, наприклад, поки учні чекають своєї черги відповісти, можна запропонувати їм:

- виконувати легші частини завдання, поки вони чекатимуть на вчителя /асистента вчителя, який допоможе їм виконати важчу частину;
- підкреслювати, виділяти маркером або переписувати завдання перед тим, як почати його виконувати;
- малювати за темою (наприклад, схематично намалювати результат виконання завдання);
- вести записи/нотатки (можна лише ключові слова).

Необхідно постійно звертати увагу на необхідність трішки почекати, а опісля винагороджувати за очікування, поступово збільшуючи його тривалість. Якщо неспроможність зачекати призводить до нервування, слід підтримати учня, а також:

- пропонувати альтернативні варіанти його участі в роботі;
- нагадати про майбутнє складне завдання, під час виконання якого потрібно більше зосередитися й уважніше контролювати його виконання;
- навчати учнів, які перебивають, не втручатися у процес і запам'ятовувати те, що вони хотіли сказати, аби озвучити свою думку після закінчення діалогу (нехай тим часом занотують свою думку). Такі навички варто тренувати ці соціальні навички учнів у рольових іграх; постійно використовувати звичні слова чемності (добрий день, до побачення, дякую, будь ласка тощо).

➤ Необхідно підтримувати рівень уваги учнів з порушеннями слуху під час виконання завдань чи інших дій. Так, наприклад, скорочувати тривалість виконання завдання:

- розбити завдання на частини, які можна виконати в різний час;
- пропонувати два завдання з умовою: виконати спочатку те, що подобається менше, а вже потім те, яке до вподоби;
- пропонувати менше слів на правопис, прикладів на розв'язання;
- використовувати менше слів, коли озвучується завдання (короткі й чіткі словесні вказівки);

- розбивати на кілька уроків завдання рутинні й механічні.

Окрім цього завдання можна зробити цікавими:

- учні можуть працювати в групах, з партнером (за власним вибором);
- цікаві й нецікаві завдання доречно чергувати;
- під час уроку варто частіше використовувати візуалізацію.

Корисно вводити елементи новизни, особливо коли виконання завдання потребує тривалого часу:

- перевірку результатів можна організувати у формі гри;
- використати гру для вивчення не надто цікавої для школярів теми або у процесі повторення вивченого.

➤ У випадках, коли учні з порушеннями слуху схильні не виконувати завдання або ж не завершувати їх варто збільшити кількість варіантів вибору і підтримувати особливий інтерес дітей до виконання:

- пропонувати більший вибір завдань, тем, дій;
- визначати діяльність, що найбільше подобається учням, і використовувати її під час навчання;
- враховувати інтерес учнів до завдання.

Потрібно переконатися, що учні здатні виконати завдання, та з'ясувати, у який спосіб вони найчастіше дають відповідь:

- доречно дозволяти учням відповідати по-різному (усно, письмово, набирати на комп'ютері тощо);
- можливо змінювати рівень складності завдання;
- стежити, щоб дезорганізація учня не стала перешкодою до виконання завдання.

➤ Коли педагог помічає, що учні з порушеннями слуху відчувають труднощі, коли розпочинають виконувати завдання, доречно чітко структурувати самі завдання, а також різноманітні підказки для того, аби дітям було легше визначити важливу інформацію:

- підготувати словесні підказки; підказки в записках; надавати часті спонукання до ведення учнями нотаток;
- чітко структурувати завдання й тести до максимальної конкретики;

- правильно форматувати завдання: ставити нумерацію пунктів, заголовки, зміст тощо;
- дозволяти учням працювати з партнерами або в невеликих групах (обговорювати завдання);
- виділяти маркером, підкреслювати, обводити або давати учням переписати завдання, складні для написання літери, знаки математичних дій тощо;
- надавати учням можливості виявити лідерські навички (допомогти педагогу, прочитати вголос інформацію, бути капітаном команди тощо).

➤ Варто нагадати, що чимало учнів початкової ланки, а особливо діти з порушеннями слуху, часто відчують труднощі з плануванням. Саме тому необхідно тренувати відповідні навички планування:

- організувати різноманітні дії з планування (що тобі потрібно мати для виконання завдання? як розбити його на частини? тощо);
- визначати необхідний для виконання завдання час;
- навчати узагальнювати.

Також корисно навчати учнів вибирати, групувати та перегруповувати: наприклад, занотовувати у дві/три колонки (основні поняття, певні ознаки, запитання за темою тощо); моделювати ситуації, які потребують навичок планування, впорядкування та вирішення проблем.

➤ Значною проблемою для молодших школярів з порушеннями слуху може бути поганий, нерозбірливий почерк. Тож, у початкових класах доречно мінімізувати подібні стресові ситуації:

- не слід змушувати учнів переписувати неохайно написане завдання, оскільки результат буде ще гірший;
- можна дозволити учневі користуватися записами однокласників (коли йдеться про великий обсяг);
- можливо приймати завдання, набране учнем на комп'ютері або надиктоване.

Також педагог може знижувати вимоги до виконання окремих завдань і чіткіше пояснювати важливі вимоги до конкретних завдань:

- виділяти кольором, обводити або підкреслювати частини букв, які учні пишуть неправильно;

○ демонструвати усьому класу зразки особливо красивого правопису учнів.

➤ Чимало учнів з порушеннями слуху, які навчаються в інклюзивному класі, можуть потерпати від низької самооцінки. У таких випадках педагогові необхідно спиратися на сильні риси учнів:

- звертати увагу на окремі таланти та нахили учнів, дозволяючи упродовж тривалого часу щодня або щотижня демонструвати їх однокласникам/шкільному колективу;

- у випадках, коли дитина гіперактивна, доречніше акцентувати на тому, що це також висока енергійність і продуктивність;

- доречно зацікавлювати учня новою інформацією, через пробудження його креативності;

- посилювати відчуття успіху в учня через удосконалення його навичок.

➤ Роботі учнів з порушеннями слуху на уроці часто перешкоджає неспроможність повною мірою зрозуміти та чітко виконувати вказівки. Педагогу потрібно постійно:

- пояснювати чітко, в розміреному темпі й усвідомлено;

- дивитися на дітей та не повертатися до них спиною;

- урізноманітнювати вказівки: усно, візуалізовано, схематично;

- моделювати те, що потрібно зробити, показувати зразок;

- не давайте багато вказівок одразу;

- перевіряти, як учні з порушеннями слуху зрозуміли завдання, поставивши конкретні запитання (наприклад: Чи виберемо ми числа 8 і 12? Ні. Чому? Потрібно вибрати лише непарні);

- пояснювати, що учні мають зробити, коли закінчать його виконання (підняти руку, покласти ручки, закрити зошит тощо);

- навчати учнів демонструвати правильні ознаки слухання: дивитися в очі, сидіти спокійно, думати самостійно.

Всі ці прийоми, представлені вище, сприятимуть чіткій структурованості процесу навчання і поступово формуватимуть в учнів здатність самостійно керувати власною навчальною діяльністю.



Для того, аби викладання в інклюзивному класі було продуктивним педагогам необхідно:

- відмовлятися від стереотипів;
- відстежувати та фіксувати початковий рівень підготовленості учнів і їхній прогрес у напрямі досягнення цілей, визначених в ІПР;
- вивчати учнів, прагнучи зрозуміти їхні індивідуальні особливості;
- створювати можливості здобуття навчального досвіду з урахуванням виявлених особливих освітніх потреб;
- «бачити» й «аналізувати» окремих учнів, а також всіх учнів класу загалом;
- заздалегідь передбачати можливі проблеми при виконанні певної діяльності чи завдання і структурувати роботу учнів таким чином, щоб запобігти їх виникненню;
- варіювати види й умови діяльності учнів, намагаючись більше дізнатися про них і допомогти їм побачити себе в новому світлі;
- організовувати матеріал предмета та групувати його навколо ключової інформації, понять і навичок;
- забезпечувати широкий вибір матеріалів та діставати їх з усіх можливих джерел;
- делегувати учням певну частку відповідальності за процеси навчання й викладання, попередньо переконавшись у тому, що вони до цього готові;
- у процесі навчання створювати для учнів ситуацію успіху;
- давати учням право голосу;
- формувати в класі відчуття спільноти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Programming for Students with Special Needs series: Teaching students with are deaf or hard of hearing (Book 4). (Measurement of hearing and hearing loss, pp. 401–416) Alberta Education.
2. Alberta Education. Programming for Students with Special Needs series: Teaching students with are deaf or hard of hearing (Book 4). (Measurement of hearing and hearing loss, pp. 401–416
3. American Psychiatric Association (2000). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM IV -TR). Washington, DC: Author (2000)
4. Боскис Р. М. Педагогическая классификация школьников с недостатками слуха / Р. М. Боскис // Дефектология. – 1972. – № 1. – С. 10–19
5. “The 1992 AAMR Definition and Preschool Children: Response from the Committee on Terminology and Classification,” by R. Luckasson, R. Schalock, M. Snell, and D. Spitalnik, 1996, Mental retardation, 34, p. 250.
6. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі: практ.посіб. / [Тім Ломан, Джоан Деспелер, Девід Харві]; пер.з англ. – К.: - СПД – ФО Парашин І.С., 2010. – 296 с. – С.146.
7. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник /За заг.ред. А.А.Колупаєвої. – К.: Видавнича група «А.С.К.», 2012. – 360 с. (Серія «Інклюзивна освіта»).
8. Ysseldyke, J.E.& Christenson, S.L. (2002). Functional assessment of academic behavior. (Йсселдайк, Дж. І. та Крістенсен, С. Л. «Функціональне оцінювання академічної поведінки») Longmont, CO: Sopris West.
9. Гордон Драйден, Джанет Восс Революція в навчанні - Перекл. М. Олійник. — Львів: Літопис, 2005. — 542 с. – С. 130.
10. Gardner, H. (1983). Frames of mind: The theory of multiple intelligences. New York: HarperCollins.
11. Sternberg, R.J. (1986). A triarchic theory of intellectual giftedness. In R.J. Sternberg & J.E. Davidson (Eds.), Conceptions of giftedness (pp. 223–43). New York: Cambridge University Press.

12. Gardner, H., & Voix-Mansilla, V. (1994). Teaching for understanding in the disciplines and beyond. *Teachers College Record*, 96(2), 198–218.
13. Стислий опис наукових досліджень для практиків. Університет Альберти, 2009.
14. Диференційоване викладання в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник / Таранченко О.М., Найда Ю.М.; за загальною редакцією Колупаєвої А.А. – К.: Видавнича група «А.С.К.», 2012. – 124 с. – (Серія «Інклюзивна освіта»)
15. Діти з особливими потребами та організація їх навчання. Видання доповнене та перероблене: неук.-метод.посіб. /А.А, Колупаєва, Л.О.Савчук., К: Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. – 274 с. – (Серія «Інклюзивна освіта»).
16. Педагогічні технології інклюзивного навчання: Навчально-методичний посібник/ А.А. Колупаєва, О.М. Таранченко. – Київ: Видавнича група «Атопол», 2015 – 136 с. – (Серія «Інклюзивна освіта»).
17. Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник / А. А. Колупаєва, Е. А. Данілявічуте, С. В. Литовченко. – К.: Видавнича група «А.С.К.», 2012. – 197 с. – (Серія «Інклюзивна освіта»).
18. Трейсі Холл, Ніколь Стренджмен, Енн Мейєр. Диференційний підхід та його вплив на впровадження принципів УДН, 2009 (2011).
19. Універсальна практика навчання та надання підтримки учням з особливими потребами / О.М. Таранченко // Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання. – 2013. – № 2. – С.18–21.
20. Tomlinson, C.A. (2001). How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms [Як диференціювати викладання у класах, де навчаються діти з різним рівнем здібностей] – 2nd Ed. Alexandria, VA: ASCD. Chapters 1 & 2. Chapter 14.
21. Rabb, K. & Andrews, J. (2000). Planning and delivering instruction in inclusive classrooms [Планування і втілення диференційованого викладання в

- інклюзивних класах] (Ch. 12). Exceptional Children (2nd Ed.). Scarborough, ON: Nelson Thomson Learning.
22. Tomlinson, C. A. (2000) Differentiation of instruction in the elementary grades. ERIC Digest. ERIC. (№ документа в банку освітніх ресурсів ERIC: ED443572).
 23. „Curriculum Adaptations for Students with Learning and Behavior Problems: Principles and Practices for Differentiating Instruction” [Адаптації курикулуму для учнів з навчальними й поведінковими проблемами. Принципи і практика диференційованого викладання] (3-є видання), Дж. Гувер (J. J. Hoover) і Дж. Паттон (J. R. Patton), Остін, Техас: PRO-ED.
 24. Універсальний дизайн в освіті: посібник / Під заг. ред. Софій Н. З., – К.: ТОВ «Видавничий дім «Пляди», 2015. – 76 с.
 25. Alberta Education. Elements of effective teaching practice: Differentiated instruction [Основи ефективного вчителювання: диференційоване викладання]. www.learnalberta.ca/content-teacher/kes/pdf/or_ws_tea_elem_02_diffinst.pdf
 26. Lieberth, A. (1988). Assistive devices for the hearing impaired (p. 417).
 27. Alberta Education. Programming for Students with Special Needs series. Edmonton, AB: Author
 28. Ysseldyke, J.E.& Christenson, S.L. (2002). Functional assessment of academic behavior. (Йсселдайк, Дж. І. та Крістенсен, С. Л. «Функціональне оцінювання академічної поведінки») Longmont, CO: Sopris West.

КОРИСНІ РЕСУРСИ

1. Асистент учителя в інклюзивному класі: навчально-методичний посібник / Н. М. Дятленко, Н. З. Софій, О. В. Мартинчук, Ю. М. Найда, під заг. ред. М. Ф. Войцехівського. – К.: ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2015. – 172 с.
2. Елен Р.Даніелс, Кей Стаффорд. Залучення дітей з особливими потребами загальноосвітніх класів (переклад з англійської). – Львів: Товариство «Надія», 2000.– 256 с.
3. Колупаєва А.А., Данілавічюте Е.А., Литовченко С.В. Професійне півробітництво в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник. – К.: Видавнича група «А.С.К.», 2012. – 192 с. (Серія «Інклюзивна освіта»).
4. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка. Путівник для педагогів: Навчально-методичний посібник. – Київ, 2010. – 96 с.
5. Концепція розвитку системи освіти осіб з порушеннями слуху в Україні (Проект) / О. М. Таранченко, О.Ф. Федоренко // Особлива дитина: навчання і виховання. — № 1. — 2015. — С. 26-33.
6. Кульбіда С. В. Формування жестомовної комунікативної компетенції – від розуміння до застосування. С. В. Кульбіда. Особлива дитина : навчання і виховання. 2016. № 1/77. С. 15 – 29. Режим доступу <http://lib.iitta.gov.ua/707090/>
7. Кульбіда С.В., Чепчина І.І., Каменська Н.М. Золоті руки, золоте серце Наталії Іванюшевої. Посібник. ТОВ "АЛЬФА СМАРТ АГРО", м.Київ, Україна. Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua.709576>
8. Кульбіда, С.В. (2017). Кінетичні особливості української жестової мови. Частина перша. Світлана Кульбіда. Жестівник "Українська жестова мова". Режим доступу <http://lib.iitta.gov.ua/707284/>.

9. Кульбіда, С.В. (2017). Кінетичні особливості української жестової мови. Частина друга. Світлана Кульбіда. Жестівник "Українська жестова мова". Режим доступу <http://lib.iitta.gov.ua/707467/>
10. Кульбіда, С.В. (2017). Кінетичні особливості української жестової мови. Частина третя. Жестівник "Українська жестова мова". Режим доступу <http://lib.iitta.gov.ua/707468/>
11. Основи інклюзивної освіти. Навчально-методичний посібник/ [за заг. ред. док. пед. наук, проф. Колупаєвої А. А.]. – К., 2011. – 235 с.
12. Основи інклюзивної освіти: навчально-методичний посібник; [за заг. ред. Колупаєвої А.А.]. – К.: "А.С.К.", 2012. – 308 с. – С. 48–63; С. 160–176.
13. Пугівник для батьків дітей з особливими освітніми потребами: навчально-методичний посібник у 9 книгах / за заг. ред. Колупаєвої А.А. – К.: ТОВ ВПЦ "Літопис –ХХ". – 2010. – Книга 1. – (Серія "Інклюзивна освіта")
14. Спільне викладання в інклюзивному класі: метод. матеріали. /Укладач – Софій Н. З., – К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. – 70 с.
15. Таранченко О. Ефективні технології викладання в інклюзивній школі/ О.М. Таранченко // Початкова школа. – 2017. – №5. – С. 50–54.
16. Таранченко О.М. Універсальна практика навчання та надання підтримки учням з особливими потребами / О.М. Таранченко // Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання. – 2013. – № 2. – С.18–21.
17. Тенденції сучасної освіти: роль педагога у створенні ефективної інклюзивної школи / О.М. Таранченко // Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання. – 2011. – № 1. – С. 18-24.
18. Шевченко, В.М. (2012). Кохлеарна імплантація як метод реабілітації дітей з тяжкими порушеннями слуху. Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова, серія 19, корекційна педагогіка та спеціальна психологія, 21, 316-320.
19. Шевченко, В.М. (2013). Сутність кохлеарної імплантації в реабілітації дітей з порушеннями слуху. Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова, серія 19, корекційна педагогіка та спеціальна психологія, 23, 289-292.
20. Шевченко, В.М. (2013). Умови та фактори ефективного використання методу кохлеарної імплантації. Збірник наукових праць Педагогічна освіта: теорія і

практика Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, 15, 121-125.

21. Шевченко, В.М. (2014). Реабілітація дітей з глибокими порушеннями слуху в Україні. Science and Education – Our Future: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference, (November 24-26, 2014, Dubai, UAE). С. 134-138, Dubai.
22. Шевченко, В.М. (2015). Рання допомога дітям з глибокими порушеннями слуху. The Goals of the World Science: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference (January 24-25, 2015, Dubai, UAE). 2015. С. 110-114, Dubai.

Розділ 2

ОСОБЛИВОСТІ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВОЇ РОБОТИ ПІД ЧАС СПЕЦІАЛЬНОГО Й ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Сутність уявлень про можливості й потреби дітей з порушеннями слуху

Особливості організації спеціального й інклюзивного навчання

Розвиток і використання збереженого слуху як основа корекційно-розвиткової діяльності з дітьми з порушеннями слуху

Тенденцією нашого часу є широкий розкид уявлень про можливості й потреби у навчанні й вихованні осіб з особливими освітніми потребами, зокрема з порушеннями слуху. Питання освіти осіб з порушеннями слуху набувають актуальності через відносно сталі кількісні показники щодо порушення слуху й суттєві зміни в галузях наукових знань, в які тісно вплетена сурдопедагогіка.

Останніми роками зроблено рішучі кроки й до вирішення проблем осіб з особливими освітніми потребами та інвалідністю на державному рівні. Це ініціює появу нових результатів науково-дослідної роботи, а саме: концепцій, моделей, технологій тощо. Наразі це є основою наукових і практичних розробок, у тому числі програм, підручників, посібників.

Узагальнення наукових праць учених засвідчує, що більшість сурдопедагогічних досліджень здійснювалося на основі традиційних *медичного* й *темпорального* класифікаційних критеріїв.

За *медичним критерієм* виокремлюють групи дітей: «глухих» та «слабкочуючих» «з легким», «помірним» і «важким» ступенем порушенням слуху. Так, в якості медичного критерію слугує ступінь порушення слуху й, власне, медичний висновок.

Час втрати слуху є в основі *темпорального критерію*. Виокремлюють пізнооглухлих та дітей, для яких глухота є спадковою, вродженою чи набутою в ранньому віці, ще до того як вони опанували словесною мовою.

Сучасні вітчизняні наукові дослідження здійснюються на основі *соціокультурного, освітнього й технічного критеріїв*.

Соціокультурним критерієм слугує статус слуху батьків (дітей умовно розподіляють на «дітей глухих батьків» та «дітей чуючих батьків»). Науковці (Н. Адамюк, О. Дробот, А. Замша, С. Кульбіда, Н. Lane, М. Marschark, С. Padden та ін..) відзначають, що категорія «глуха особа» слугує для позначення особи, яка відчуває свою приналежність до культури глухих, усвідомлює себе як представника спільноти глухих, лінгвокультурної меншини.

Застосування означеного критерію класифікації дітей з порушеннями слуху на групи в контексті сучасних наукових дослідження набуває популярності. Український науковець О.Дробот встановлює особливості сформованості навичок спілкування у дітей з порушеннями слуху від мовного типу родини, а саме: жестомовний тип родини (ЖМт); словесномовний тип родини (СМт); бімодально-білінгвальний тип родини (Бт) [9, 92-97.].

За освітній критерій у наукових дослідженнях слугує навчання дітей – спеціальне чи інклюзивне (D. Desselle, P. Spencer, О. Таранченко, О. Федоренко та ін.). Не рідко – це й діаметральне формування мовного й мовленнєвого середовища, у тому числі й аудіативного змісту, для задоволення потреб дитини й подолання освітніх бар'єрів, та формування вимог щодо рівня соціально-комунікативної компетентності усіх учасників освітнього процесу в тих чи інших умовах навчання [14, 175-183; 28; 35, 50 – 58].

Школярі з порушеннями слуху є єдиною категорією осіб із особливими освітніми потребами, що, зважаючи на позицію Всесвітньої Федерації Глухих, зазначена в окремому пункті Саламанської Декларації (1994). Йдеться про те, що основою успішної інтеграції цих учнів у навчальний процес є забезпечення безбар'єрної комунікації і взаємодії відповідно до особливих освітніх потреб. Під час наукового пошуку ми визначили основні потреби молодших школярів зі зниженим слухом, які є у фокусі педагогічного супроводу таких учнів. А саме: *слухова*, що проявляється в доступності аудіальної інформації як засобу отримання, розширення й уточнення уявлень та знань молодших школярів зі зниженим слухом про світ; *мовна і мовленнєва*, як самовираження шляхом використання мовних і мовленнєвих

засобів, зрозумілих оточуючим; загальнонавчальна, що проявляється у здійсненні ефективної самостійної навчальної діяльності; *соціоінтегративна*, як міжособистісна взаємодія з усіма суб'єктами навчального процесу; соціокультурна, як взаємодія з представниками культури глухих, отримання інформації засобами жестової мови. Відповідно до міри прояву й специфічності ці потреби детермінують процесуальне й ресурсне забезпечення педагогічно супроводу молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання [35,50 – 58; 41].

В основі *технічного критерію* є забезпечення дитини засобами слухопротезування чи кохлеарної імплантації. Саме за цим критерієм йдеться про глухих дітей як «не» або «імплантованих».

Якщо порушення слуху компенсоване кохлеарним імплантом (КІ), то вважається, що діти мають відновлену слухову функцію. Це дає змогу розвивати слухове сприймання й на цій основі повною мірою користуватися усним словесним мовленням. З нашого досвіду, серед

Навіть незначне зниження слуху (15 - 20 дБ) впливає на формування мовної компетентності, усного мовлення дитини. Є труднощі сприймання приголосних (глухих, шиплячих, свистячих), закінчень слів, прийменників, префіксів тощо. Це ускладнює сприймання мовлення в умовах шуму, оволодіння мовою.

особливосте розвитку цієї категорії дітей спостерігається певна полярність. Йдеться про досить швидкий, спонтанний розвиток слухової чутливості й уповільненість формування власного мовлення без спеціальної підтримки (О. Дробот, О. Федоренко). Фахівці відзначають про неузгодженість між здатністю «чути» і «розуміти» щодо сприйнятої звукової інформації (С. Глазунова, С. Заїка, Н. Шепеленко та інші).

Нараз спостерігається досить різке збільшення кількості дітей з кохлеарними імплантатами раннього віку (І. Корольова, А. Сатаєва, Н. Тарасова, В. Bahan, K. Kirk, H. Lane, P. Soluch, S. Todd та ін.). Нині в Україні впроваджується система аудіологічного скринінгу новонароджених, що має чи не головне значення у ранньому виявленні порушень слуху. Позаяк вчасне виявлення

порушень слуху безпосередньо впливає на ефективність слухової й мовленнєвої реабілітації нечуючих та слабкочуючих дітей. Досвід підводить до того, що саме рання діагностика порушень слуху і своєчасна ре/абілітація мінімізують негативний вплив зниження слуху на розвиток дитини (С. Глазунова, І. Корольова, Б. Мороз та інші).

Стосовно дітей, які зростають в умовах слухової депривації, науковці відзначають своєрідність у загальних і специфічних закономірностях психічного розвитку. Це зумовлено слуховим порушенням чи умовами розвитку: недорозвинення моторики, недостатність довільної регуляції, загальне зниження рівня пізнавальної активності, сповільнення сприйняття і осмислення інформації, оперативності її відтворення, застосування (М. Marschark, М. Karchmer, R. Mitchell, Л. Борщевська, А. Замша, А. Обухівська, Ж. Шиф, І. Соловйов, Т. Розанова, Л. І. Тігранова, Л. Фомічова, Я. Лебедева). У численних вітчизняних та зарубіжних дослідженнях визнається той факт, що відсутність підсилення слухового сприймання звуків навколишнього середовища, зволікання щодо слухопротезування під час порушення слуху є причинами недорозвинення мовленнєвого слуху, мовлення осіб з порушеннями слуху (Maxon & Brackett, Vat-Chava Y., Deignan E. Martin D., Kosciw J, С. Глазунова, Б.Мороз, Л. Борщевська, К. Луцько, О. Федоренко, М. Шеремет та інші).

Дослідники акцентують увагу на тому, що порушення слуху впливає на рівень спотвореності й спосіб сприймання усного мовлення оточуючих, що є зразком для наслідування (О. Савченко, К. Луцько, Б. Мороз, М. Шеремет та ін.); процес формування вимови, оскільки відсутні або недосконалі засоби контролю за власною вимовою (О. Дробот, О. Савченко, К. Луцько, О. Федоренко та інші). Самостійне оволодіння усним мовленням супроводжується спотворенням звукобуквенного складу слів (діти зі зниженим слухом погано розрізняють розмовне мовлення вже на відстані 2-3 метрів від співрозмовника). З часом нерозвинений фонематичний слух спричиняє появу аграматизмів в письмовому мовленні (А. Гольдберг, Н. Засенко, Е. Пушин, Л. Ступникова, Г. Чефранова та інші).

Порушення усної мовленнєвої діяльності є вторинним, але негативно впливає на якість розвитку пізнавальної діяльності, формування особистісної сфери дитини з порушеннями слуху. Приміром, за результатами досліджень виявлено, що молодші учні з порушеннями слуху відстають у сформованості читання як компетентності від 5 до 8 років порівняно з чуучими однолітками [50]. Серед чинників низької сформованості читання таких учнів, що є одним із провідних способів отримання інформації, вчені вбачають малий обсяг словникового запасу; відзначають про низький рівень опанування граматиною словесної мови.

Зниження слуху зумовлює певну ізоляцію дітей від соціуму, звужує контакти з однолітками й дорослими. Дослідники цього феномену відзначають збіднений досвід спілкування, слабе розуміння сутності соціальної взаємодії, сповільненість формування соціальної перцепції та рефлексії, знижену сенситивність до оцінок оточуючих [3;30; 42].

У цьому контексті, характеризуючи проблеми аудіологічного скринінгу дітей раннього віку, наголошують на необхідності підвищення інформованості батьків про розвиток слуху, ознаки порушень слуху та мовлення у дітей. Нині йдеться про вигоди раннього слухопротезування і необхідність раннього старту роботи (з перших місяців життя) з розвитку слухового сприймання, позаяк рання комплексна підтримка підвищує соціальні й навчальні можливості дитини з порушеннями слуху [11; 33, 10 – 14].

Отже, діти з порушеним слухом є доволі розмаїтою групою й потребують застосування різних методів, прийомів та організаційних форм в освітньому процесі. Навіть діти з однакови рівнем зниження слуху, однаковими індивідуальними засобами відновлення чи підсилення слухового сприймання можуть по-різному чути й сприймати звуки довкілля, у тому числі й мовлення.

На разі існує проблема підвищення якості організації корекційно-розвиткової роботи з розвитку слухового сприймання й формування вимови учнів з порушеннями слуху в умовах спеціального й інклюзивного навчання.

Особливості корекційно-розвиткової роботи під час спеціального й інклюзивного навчання

Окресливши проблему розмаїтості контингенту осіб з порушеннями слуху, відзначимо, що розвиток вітчизняної сурдопедагогіка здійснюється на основі визнання актуальності ранньої діагностики і технічної корекції порушень слуху; особливостей реабілітації глухих і слабочуючих дітей в умовах спеціального й інклюзивного навчання [12,52-60;16,20-29; 17; 29, 26 – 33].

Освітній процес дітей з порушеннями слуху здійснюється в спеціальних дошкільних закладах і школах/школах-інтернатах, навчально-реабілітаційних центрах (НРЦ), в загальноосвітніх закладах освіти, де за потреби утворюють інклюзивні та/або спеціальні групи і класи для навчання осіб з особливими освітніми потребами. Так, згідно чинного законодавства держава створює умови для здобуття освіти особами з особливими освітніми потребами з урахуванням індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів, а також забезпечує виявлення та усунення факторів, що перешкоджають реалізації прав і задоволенню потреб таких осіб у сфері освіти. Новаційною для нас є стаття 20 про інклюзивне навчання Закону України «Про освіту» (від 05.09.2017 № 2145-VIII) [51]. Йдеться про те, що заклади освіти за потреби утворюють інклюзивні та/або спеціальні групи і класи для навчання осіб з особливими освітніми потребами. Заклади освіти зі спеціальними та інклюзивними групами і класами створюють умови для навчання осіб з особливими освітніми потребами відповідно до індивідуальної програми розвитку та з урахуванням їхніх індивідуальних потреб і можливостей. Серед умов є й надання корекційно-

Фактори, що мають бути в полі зору фахівців:

- ступінь зниження слуху
- час виникнення порушення слухової функції
- слухопротезування
- актуальний стан слухового сприймання
- тип родини (жестомовна/нежестомовна)
- умови навчання і виховання
- індивідуальні особливості дітей.

розвиткових послуг, які тлумачаться як «комплексна система заходів супроводження особи з особливими освітніми потребами у процесі навчання, що спрямовані на корекцію порушень шляхом розвитку особистості, її пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери та мовлення» [51].

Не будемо вдаватися до широкого історичного екскурсу, втім відзначимо наступне. Освітній процес спеціальних (корекційних) дошкільних закладів й шкіл-інтернатів, що тривалий час були єдиними закладами для дітей з порушеннями слуху, червоною ниткою пронизаний корекційно-розвивитковою спрямованістю. Це сприяє формуванню компенсаторних здібностей, розвитку особистості дитини на основі її всебічного психолого-педагогічного вивчення та застосування необхідних форм і методів у освітньому процесі. В основі теорії й практики спеціального навчання дітей з порушеннями слуху є загально відомі дидактичні принципи, зокрема: свідомості й активності, систематичності і послідовності, наочності, доступності, науковості, зв'язку теорії з практикою, індивідуального й диференційованого підходів тощо. Особливості їх реалізації зумовлюються корекційно-розвиваючою й практичною спрямованістю освітнього процесу (А. Гольдберг, Н. Засенко, О. Малина, К. Луцько та інші). Успішне вирішення корекційно-розвивальних і освітніх завдань спирається на використання педагогічної палітри спеціальних методів і методичних прийомів, форм організації навчання, що обираються педагогами на основі традиційного досвіду й умов навчання групи/класу осіб з типовими порушеннями слуху. Спеціальна підтримка спрямована на слухову і мовленнєву реабілітацію й здійснюється під час загальноосвітніх уроків та на індивідуальних і групових заняттях фахівцями сурдопедагогами, (рідко – логопедами) за існуючими базовими і авторським спеціальними навчальними та корекційними програмами.

У спеціальному закладі специфіка змісту освіти відбивається й у навчальному плані, підручниках та посібниках, створених для цих видів закладів. Так, складова Типових навчальних планів для спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів вирізняється годинами корекційно-розвиткових занять, що прицільно спрямовані на вирішення специфічних

завдань, зумовлених особливостями психофізичного розвитку учнів. Є й години на такі заняття як ритміка чи лікувальна фізкультура (ЛФК), розвиток слухового/слухо-зоро-тактильного сприймання та формування вимови (РСС та ФВ; РСЗТСМ та ФВ). Години відводяться на клас. Проводяться додаткові індивідуальні заняття (для дітей з порушеннями слуху в початковій школі - це індивідуальні заняття, що зумовлені специфікою порушення, й надалі – групові, що комплектуються з урахуванням однорідності й виразності особливостей розвитку дітей класу). Практикують й фронтальні заняття з використанням апаратури для підсилення звукових сигналів для розвитку й тренування слухових і мовленнєвих навичок. Це дає змогу дітям прослуховувати власний голос, голос вчителя, зовнішні джерела звукових сигналів. Така апаратура має забезпечувати кожного учня оптимальними умовами для якісного сприймання звуків і розпізнавання мовлення. Зважаючи на сучасні високоякісні засоби індивідуального слухопротезування чи корекції слуху, такі заняття на сьогодні є вибірковими, втім важливими для формування слухового сприймання мовлення, зокрема й у контексті білінгвального підходу [38,165-172; 39,26-33;40,37-46].

Пріоритетність впровадження білінгвального підходу в систему освіти осіб із порушеннями слуху визначено чинним нормативно-правовим підґрунтям. Про це йдеться в таких міжнародних документах як Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю (ратифіковано Україною 2009 року) та Рекомендаціях Парламентської Асамблеї Ради Європи «Про захист жестових мов в державах-членах Ради Європи» (прийняті 2003 року). В цих документах національні жестові мови визнаються в якості повноцінних засобів навчання глухих та слабкочуючих осіб і мають застосовуватися поряд зі словесними мовами.

У вітчизняному нормативно-правовому полі про означене йдеться в 23 статті Закону України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні», яка з часу прийняття цього акту в 1991 році традиційно присвячена жестовій мові, однак, лише в новій редакції зазначеного закону (2004) жести мови трактується в якості засобу навчання. В редакції цієї статті від 2011 року також зазначено, що органи державної влади та місцевого самоврядування гарантують використання жести мови як засобу виховання, навчання і викладання, а

також забезпечують можливість комунікації осіб із порушеннями слуху засобами жестової мови в навчальних закладах. Поряд із цим в статті 7 нового Закону України «Про освіту» (2017) вказано, що «... особам з порушеннями слуху забезпечується право на навчання жестовою мовою ...». Тобто нині національні жестові мови, зокрема й українська, розглядаються на законодавчому рівні як повноцінний та рівноправний засіб навчання поряд зі словесною мовою [17;18].

Основоположним принципом білінгвального підходу до навчання осіб із порушеннями слуху є використання національних жестової та словесної мов як повноцінних, рівноправних та однаково значимих засобів навчання. При цьому, як зазначає А. Замша, метою реалізації принципів білінгвального підходу є формування у глухих та слабкочуючих осіб спектру загальнонавчальних, предметних і професійних компетентностей на рівні та в обсязі чинних державних стандартів освіти. Водночас зазначимо, що одним із основних завдань мовної підготовки осіб із порушеннями слуху в контексті білінгвального підходу є формування жестово-словесного білінгвізму як здатності, що виявляється в порівняно вільному володінні особою як жестовою, так і словесною мовами [14,175-183; 40, 37-46].

Для підкреслення специфіки саме жестово-словесного різновиду двомовності на відміну від словесного білінгвізму, коли особа вільно володіє двома словесними мовами, вчені традиційно використовують термін «бімодальний білінгвізм» (Н. Borinstein, К. Emmorey, F. Grosjean, Н. Lane та ін.). Поняття «бімодальний» утворенешляхом сполучення двох слів латинського походження – «bis», що позначає «два», та «modus», що означає «спосіб». Так, жестова мова використовує мануально-візуальний спосіб продукування й сприйняття інформації, в той час як словесна мова – орально-ауральний спосіб. З огляду на це «білінгвальний» підхід до навчання саме осіб із порушеннями слуху часто уточнюється як «бімодально-білінгвальний».

Дещо пізніше, зокрема й за технологію тотальної комунікації – у 80-90-х рр. XX ст.(М. Garate,D.G. Mason та ін.) розпочалось використання технології білінгвально-бікультурного навчання [40, 37-46].

Поряд із цим, наголосимо, що за білінгвально-бікультурного навчання розвиток слухо-зоро-вібраційного сприймання усного мовлення та формування вимови, здатності зчитувати з губ тощо відбувається на окремих заняттях як компоненти абілітаційно-розвитково-корекційного процесу.

Варто відзначити, що упровадження бімодально-білінгвального підходу передбачає представлення змісту освіти кожною з двох контактуючих мов, як жестовою, так і словесною. Вибір послідовності використання цих мов як засобів навчання зумовлюється потребами і можливостями особистості з порушеннями слуху (Н. Адамюк, О.Дробот, А.Замша, С. Кульбіда).

За означеними вище канонами надання освітніх послуг дітям з порушеннями слуху працюють й сучасні навчально-реабілітаційні центри. Різницею є контингент учнів, у тому числі й змінний. Це може впливати на педагогічну підтримку у часових і змістових межах, у навчальному плані, підручниках чи посібниках тощо.

В закладах освіти, де за потреби утворюють спеціальні групи і класи для навчання осіб з порушеннями слуху, створюють умови для їх навчання з урахуванням індивідуальних потреб і можливостей; організовують спільні заняття з однолітками без порушень слуху, спільні заходи позакласної роботи тощо. У таких класах викладає спеціальний педагог (вчитель-дефектолог,

Специфікації технології білінгвально-бікультурного навчання:

усне мовлення як засіб навчання глухих осіб не застосовується, опанування жестовою та словесною мовами відбувається не паралельно, як при навчанні слабкочуючих, а послідовно – спочатку дитина опановує жестовою мовою, за використанням якої освоює навички читання та писемного мовлення відповідної словесної мови.

Безпосередня комунікація під час процесу навчання відбувається засобами природного жестового мовлення.

сурдопедагог). Освітній процес здійснюється за існуючими базовими і авторськими спеціальними навчальними та корекційними програмами, планами, підручниками тощо з використанням спеціальних методів і прийомів.

Інклюзивне навчання дітей з порушеннями слуху в загальноосвітньому класі здійснює вчитель закладу. Не рідко - за підтримки фахівців (сурдопедагога, психолога, соціального педагога, логопеда тощо), що надають консультативну та методичну допомогу та асистента педагога.

В основі теорії й практики інклюзивного навчання дітей з порушеннями слуху є загально відомі дидактичні принципи, що вже були нами окреслені вище. Втім, успішне вирішення освітніх завдань спирається на використання сучасних технологій інклюзивного навчання, педагогічної палітри методів і методичних прийомів, форм організації навчання тощо, що мають обиратися педагогами на підставі особистісно орієнтованої значущості для кожного учня, а не для загалу класного колективу чи традиційно. Поряд з вирішенням завдань знаннево-навчальної складової, це дає змогу звертати увагу на завдання, що спрямовані на розвиток слухового сприймання, формування вимови, розвиток усного мовлення, подолання порушень письма і мовлення, що зумовлені зниженням слуху тощо.

Досвід експериментальних закладів показує, що не завжди є ефективним забезпечувати підтримку під час інклюзивного навчання через сліпе перенесення чи поглиблення складової Типових навчальних планів для спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів. Позаяк маємо враховувати, що умови загальноосвітнього закладу значно різняться [41].

Не рідко прицільне вирішення завдань корекційно-розвиткового змісту під час уроків нівелює потуги щодо соціальної активності таких дітей. Відтак, прицільно корекційна спрямованість освітнього процесу, що є серед умов успішного навчання дітей з порушеннями слуху в колективі однолітків без порушень слуху, забезпечується шляхом залучення спеціальних фахівців для проведення індивідуальних чи групових занять або їх залучення у навчальний процес через спільне викладання [37,75-80].

Відповідно до чинного законодавства корекційно-розвиткова робота тлумачиться як 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. Під час інклюзивного навчання проводиться як корекційно-розвиткові заняття, що визначені в індивідуальній програмі і розвитку (ІПР) як додаткові послуги за напрямками, відповідно до індивідуальних особливостей учня, на підставі висновку психолого-медико-педагогічної консультації (ПМПК), а наразі - Інклюзивно-ресурсного центру (ІРЦ).

Під час оцінювання особливих освітніх потреб учнів намагаються поглибити напрями спеціальної підтримки під час інклюзивного навчання через залучення додаткових фахівців. Не рідко це сприяє повній ексклюзії учнів з порушеннями слуху, які, відповідно до таких ІПР, щодня мають індивідуальні заняття з сурдопедагогом, логопедом, психологами, й подекуди – додаткові заняття з лікувальної фізкультури. Це вирізняє їх з-поміж однолітків, привертає суттєву увагу останніх. Наразі триває реорганізація психолого-медико-педагогічних консультацій (ПМПК) у Інклюзивно-ресурсні центри (ІРЦ), фахівці яких мають здійснювати комплексне оцінювання з метою визначення особливих освітніх потреб дитини, розроблення рекомендацій щодо програми навчання, особливостей організації психолого-педагогічної допомоги відповідно до потенційних можливостей психофізичного розвитку дитини.

Отже, за будь якого підходу чи умов навчання в основі подолання труднощів навчання і розвитку дітей з порушеннями слуху є специфічна педагогічна діяльність, що спрямована на розвиток слухового сприймання/СЗТСМ та формування вимови, що відбувається в результаті цілеспрямованих слухових тренувань (далі РСС/СМ та ФВ)***.¹²

Будучи цілісною одиницею (як предмет варіативної складової), РСС/СМ та ФВ є в основі всього системного підходу до освітнього процесу дітей з

¹² *** Представлена корекційно-розвиткова робота є узагальненою сукупністю основних ознак, що застосовуються для роботи з дітьми з порушеннями слуху. Для певної категорії дітей (з незначним зниженням слуху; імплантовані КІ, комбінованими порушеннями розвитку тощо) представлена система роботи може бути використана з певними адаптаціями.

порушенням слуху. Йдеться про виявлений зв'язок між фізичними можливостями, психічними й індивідуальними особливостями дітей. Без цього зв'язку порушується цілісність корекційно-розвиткової роботи з РСС/СМ та ФВ й освітнього процесу в цілому (дитина не просувається в пізнавальному розвитку, необґрунтовано залучається в слухову чи іншу діяльність під час навчання та інше). Системний підхід є в основі розроблених нами теоретичних моделей корекційно-розвиткової роботи з розвитку слухового сприймання й формування вимови учнів з порушеннями слуху в умовах спеціального й інклюзивного навчання. (див. Рис. 1 й рис. 2).

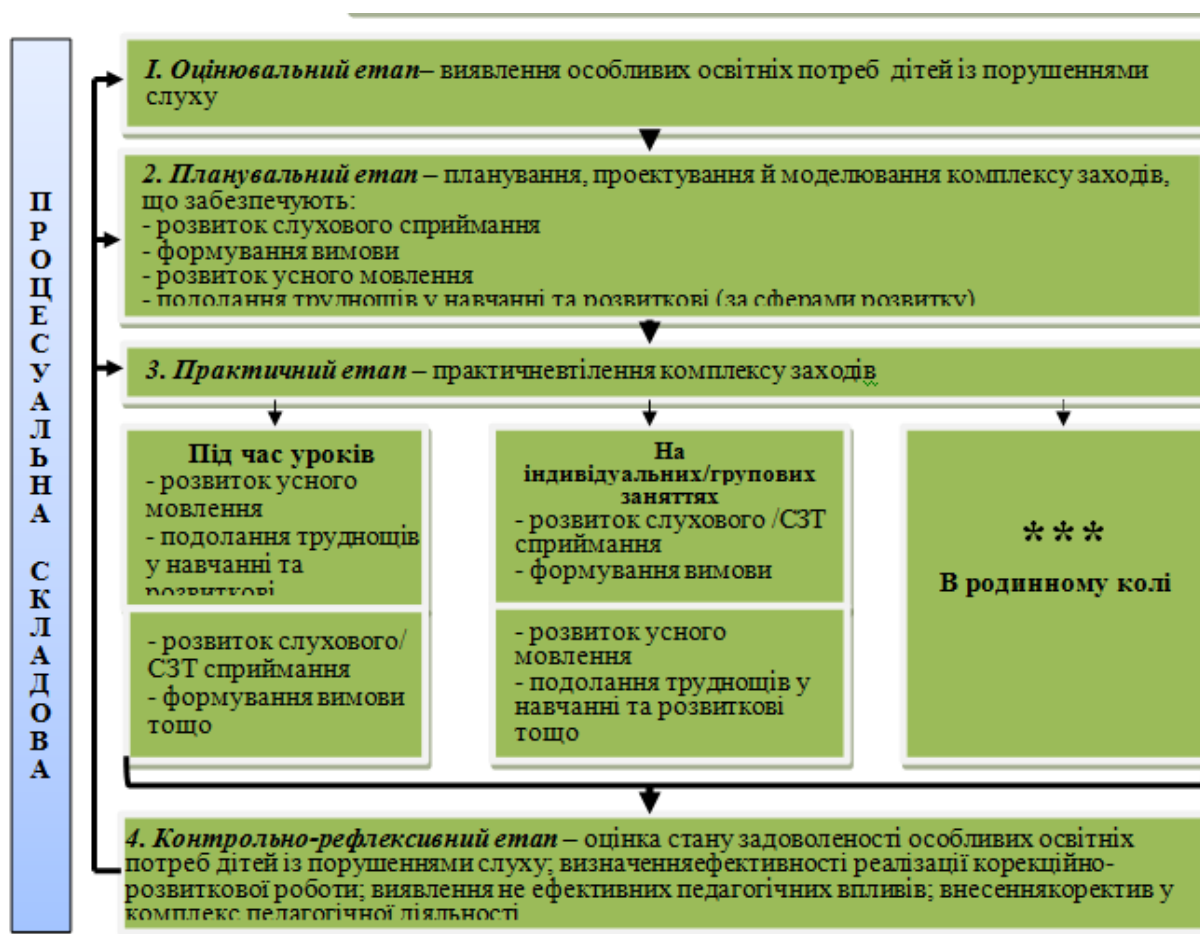


Рис. 1. Процесуальна складова реалізації роботи з РСС/СЗТСМ та ФВ з учнями з порушеннями слуху в умовах спеціального навчання

Зміст пропонованих моделей розроблено з урахуванням сучасного розвитку сурдопедагогіки; актуальності ранньої діагностики і корекції порушень слуху; особливостей реабілітації глухих і слабкочуючих дітей в сучасних умовах

спеціального й інклюзивного навчання.

Метою є системна спеціальна підтримка учнів з порушеннями слуху для досягнення соціонавчальної інтегрованості шляхом розвитку й закріплення слухових і мовленнєвих навичок через взаємозв'язок слуху, мислення, мовлення.

Теоретичною основою для розроблення моделей слугували досягнення в галузі спеціальної психології і спеціальної (корекційної) педагогіки; психологічні, фізіологічні, когнітивні, соціальні особливості дітей з порушеннями слуху, що впливають на формування освітнього середовища для задоволення їхніх особливих освітніх потреб.

Системність щодо здійснюваних цілей у освітньому процесі через врахування індивідуальних можливостей дітей з порушенням слуху та визначення сильних сторін забезпечують єдність теоретичної і процесуальної складової моделі, та зв'язком зі змістовим наповненням освітнього процесу для розвитку слухового сприймання, мовного й мовленнєвого розвитку, пізнавальної діяльності, соціальної активності тощо.

Специфіка слухової роботи – в системному розвитку слухомовленнєвих умінь і навичок, якими школярі з порушеннями слуху зможуть скористатися самостійно в певних умовах. Системне знання про підходи, способи й методи розвитку слухового сприймання орієнтується на: стан слуху та слухопротезування, мовний потенціал і рівень розвитку мовлення, вміння використовувати контекст, наявність мовленнєвої практики, особливості спілкування і комунікації, індивідуальні особливості, умови освітнього процесу і рівень навченості.

Йдеться про розроблення і впровадження ефективного освітнього процесу для учнів з порушеннями слуху через системний характер, а саме:

- оцінювати й брати до уваги потенціал, потреби й сильні сторони дитини, а також умови розвитку й навчання;
- на цій основі визначати педагогічні шляхи для академічної й соціальної підтримки (у тому числі планувати й реалізувати РСС/СМ та ФВ).

Науково-практична цінність є в забезпеченні процесуальної складової, зокрема її практичного компоненту в умовах спеціального й інклюзивного

навчання. Ми свідомі того, що запровадження інклюзивного навчання не має передбачати сліпого перенесення корекційно-розвиткової роботи з одних умов в інші.



Рис. 1. Процесуальна складова реалізації роботи з РСС/СЗТСМ та ФВ з учнями з порушеннями слуху під час інклюзивного навчання

Як видно з рисунків 1 і 2, є певні складові практичного компоненту, що передбачаються, але можуть бути відсутні чи не забезпечуватися в силу певних умов чи обставин (позначені ***). Наявність таких складових підсилює реалізацію корекційно-розвиткової складової, а відсутність – порушує загальну цінність й вимагає прийняття певних рішень. Наразі актуальним є дотримання прав дітей щодо проживання і виховання в родині; залучення батьків в освітній процес (у т. ч. й проведення спільних корекційно-розвиткових занять за участі батьків); формування розуміння потреб і труднощів дітей з порушеннями слуху педагогами освітніх закладів, що запроваджують інклюзивне навчання;

долучення до співпраці з педагогами й надання освітніх послуг спеціальними фахівцями під час інклюзивного навчання. Власне йдеться про формування спільноти фахівців, для яких здійснення корекційно-розвиткової роботи немає обмежуватися стінами спеціального освітнього закладу.

Розвиток і використання збереженого слуху як основа сучасної корекційно-розвиткової діяльності у роботі з дітьми з порушеннями слуху

Основою сучасної корекційно-розвиткової діяльності сурдопедагогів є розвиток і використання збереженого слуху. Втім, інтерес до проблеми розвитку слухового сприймання осіб з порушеннями слуху має глибоке коріння. Науковці й практики різних країн підкреслювали про необхідність і доцільність розвитку й використання слухового сприймання ще за часів перших спроб цілеспрямованого навчання дітей з порушеннями слуху. Погляди й думки різнилися й різняться по сьогодні: від сумнівів у ефективності опертя на збережений слух й до визнання необхідності використання слухового сприймання під час окремих занять, чи повної трансформації навчаль-виховного процесу на цій основі.

Свого часу Ф. Ф. Рау вказував на співвіднесеність слухового сприймання з першим рівнем психічного відображення дійсності (сенсорно перцептивний). Науковець розглядав його як суб'єктивний вияв предмету (явища чи процесу), що впливає на аналізатор або систему аналізаторів, і, власне, як процес формування цього вияву. Позаяк, під час розвитку слухового сприймання усталюються (формуються й розвиваються) механізми аналізу та синтезу акустичних сигналів. [31; 32, 81 – 88.].

В працях О. Черкасової слухове сприймання розглядається з лінгвістичного кута як «... нерозривний взаємозв'язок слухання і розуміння під час комунікації». Науковець акцентує увагу на сприйманні мовлення під час комунікації, що може здійснюватися як: самостійний вид мовленнєвої діяльності; компонент діалогічної форми мовленнєвого спілкування в усній формі; засіб для реалізації самоконтролю за мовленням. [43].

Ми одностайні з науковцями (К. Луцько, М. Могильницький, В. Орфинська, В. Оппель, Л. Фомічова, О. Савченко, М. Свищев, М. Шкловський та інші), які активно підтримували ідею використання слухових вправ для поліпшення слухового сприймання й впливу на розвиток мовлення, ефективність навчального процесу. Свого часу М. Шкловський зауважував, що якщо частина нервових закінчень є збереженою, то й збережений слух потрібно розвивати з метою впливу на периферичну зону. Йдеться про використання і розвиток слуху в умовах обмеження слухового сприймання, а саме про слуховий аналіз і синтез, що мають місце в межах досить гучних для людини звукових подразників (за В. Орфинською). Підтримуючи перспективні ідеї щодо використання слухових вправ, визнаємо, що немає бути «розвитку слуху заради слуху». Свідомі, що варто брати до уваги особливості мислення й мовлення, стартового мовного розвитку дітей в умовах зниження слуху. Позаяк слухова робота - не самоціль спеціального навчального процесу. Вона підпорядкована розвитку дитини, слугує для полегшення соціальної й навчальної активності через орієнтування у світі звуків й оволодіння усним словесним мовленням тощо.

Простежуючи в історичному аспекті ставлення до застосування слухових вправ, й, власне, розвитку слухового сприймання як цілеспрямованого напрямку у роботі з дітьми з порушеннями слуху, відзначимо що й до сьогодні є періодичні спади й підйоми інтересу до цього питання, зокрема й у напрямі безпосереднього зв'язку з формуванням вимови й розвитком мовлення у дітей з порушеннями слуху.

Кінець минулого століття ознаменувався визначенням розвитку слухового сприймання як системотворчого чинника навчального процесу, здатного вплинути на інтенсифікацію усього освітнього процесу. Так, минуле століття ознаменувалося пошуком ефективних шляхів використання і розвитку слухового сприймання й формування усного мовлення на цій основі.

Через комплексні дослідження виокремлено принципово новий підхід до вивчення можливостей сприймання мовлення «на слух» дітьми з порушеннями слуху; розроблено шляхи формування мовленнєвого слуху на основі розвитку невикористаного (зниженого й збереженого) слуху й за допомогою підсилення

звучу (апарати індивідуального й колективного використання). Для реалізації мети й завдань цього підходу збільшується кількість годин на індивідуальні заняття, в навчальний план спеціальних шкіл вводяться музично-ритмічні заняття, надрекомендується використання вправ з розвитку слухового сприймання під час уроків і поза ними (під час виховних занять та дозвілля тощо).

Значущим є оснащення освітнього процесу якісною звуко підсилюючою апаратурою, зокрема для слабкочуючих дітей. Впровадження цієї системи розвитку слухового сприймання в освітні установи здійснювалося під керівництвом Т. А. Власової й Є. П. Кузьмичової. Згодом роботи Є. П. Кузьмичової, що розкривають систему розвитку мовного слуху у глухих дітей, слугуватимуть основою для розробки дидактичної системи розвитку слухового сприймання у дітей з порушенням слуху.

У центрі уваги опиняється розвиток слухового сприймання у слабкочуючих дітей. Науково доведено, що незначне порушення слуху вже зумовлює певні системні порушення в загальному розвитку дитини, зокрема в розвитку мови, формування вимови й усного мовлення. Мірилом ролі слуху в загальному розвитку слабкочуючих дітей стає самотійність в оволодінні мовленням (Р. М. Боскіс). Йдеться про те, що такі діти не здатні ефективно самотійно вивикористовувати збережений слух для розширення словникового запасу та формування вимови, зокрема й в умовах підсилення слуху. Спостерігається суттєво спотворене сприйняття і неточне розуміння дитиною слів, фраз; формування перекручених понять, неточної, фрагментарної картини навколишнього світу. Ефективність досягається в умовах спеціально організованого навчання.

Процес навчання пов'язаний зі спілкуванням. Завдяки спілкуванню відбувається кероване пізнання, оволодіння системою знань, засвоєння досвіду оточуючих, відтворення конкретної діяльності тощо.

В сучасному науковому дослідженні О. Дробот обґрунтування авторська інтерпретація поняття «спілкування». Навички спілкування дітей з порушеннями слуху, науковець розглядає як ієрархічно-організовану систему навичок,

сформованість функціонування якої забезпечує якість спілкування для досягнення успішної взаємодії дошкільника з однолітками та дорослими. Основу цієї системи складають навички першого та другого порядку. До навичок другого порядку належать: мовні, мовленнєві, комунікативні, соціокультурні та соціоінтеракційні навички. Ці навички утворюються комплексами навичок першого порядку, наприклад, мовні навички є навичками другого порядку, що утворені комплексом первинних навичок: фонетичних, лексичних та граматичних [9,92-97;10,67-75].

Специфіка формування означених навичок спілкування у дітей з порушеннями слуху на сучасному етапі є достатньо суперечливою. Збережена думка, що дітям з порушеннями слуху є притаманним збіднений словниковий запас (це переважно слова, які позначають конкретні об'єкти з безпосередніх умов життя дитини); будувати речення без дотримання граматичних правил, особливо тих, що позначають час, рід, відмінок слів, причинно-наслідкові зв'язки між членами речення; небажання використовувати усне мовлення поза ситуацією навчання в умовах спонтанного спілкування (С. Зиков, Б. Корсунська, Л. Носкова, Ф. Рау та ін.). Саме тому особливістю спеціального навчання є організація практики мовленнєвого спілкування. З цією метою створена спеціальна система, що забезпечує максимальні умови для організації мовленнєвого спілкування ще з дошкільця - слуховий і мовленнєвий режим в освітньому процесі та поза ним на основі словесної мови (плакати, таблиці зі зразками висловлювань, прохання, мовленнєві реакції та інше) .

Є й думка, що означене спостерігається в тих випадках, коли домінуючим засобом комунікації з дитиною зі значною втратою слуху є словесна мова. В той час як навички спілкування глухих дітей із жестомовних родин реалізуються засобами жестової мови та відповідають віковій нормі (В. Bahan, Н. Knoors, Н. Lane, М. Marschark, С. Padden та ін.)

Як бачимо, питання впливу слуху на розвиток мовлення й навичок спілкування неоднозначні. Існує низка чинників, що впливають на це: ступінь зниження слуху, період зниження слуху, вплив спеціального навчання і індивідуальних особливостей дітей, мовний потенціал та інше. Відсутність системного підходу до засвідчення всіх сфер розвитку дитини і педагогічного впливу на них зумовлює спотворене оцінювання ролі слуху на мовленнєвий розвиток дітей з порушеннями слуху.

Традиційний системний підхід до розвитку усного словесного мовлення дітей з обмеженими слуховими можливостями спирається на початкове формування слухо-зорових навичок розпізнавання і розуміння матеріалу. Йдеться про одночасне сприймання його на слух із використанням слухового підсилення апаратури і зорово через читання з губ.

Читання з губ допомагає доповнювати слухове сприймання. А. Метт та Н. Нікітіна наголошували, що у дітей з порушенням слуху в процесі навчання формується комплексне зорово-слухове або слухо-зорове сприймання усного

мовлення (відповідно до міри збереження слуху). Це значно підсилює очікуваний результат, дає змогу порівнювати свою вимову з вимовою оточуючих людей, досягати потрібного укладу мовних органів для окремого звуку мови і вимови в цілому.

Систему роботи з розвитку мовлення становлять три аспекти діяльності:

-формування і розширення лексичної основи;

-формування способів вираження смислових навантажень;

-формування зв'язного мовлення.

Мовлення має формуватись на основі максимального використання комунікативної функції мови, максимального збагачення мовної практики.

Саме ці положення стали основою побудови дидактичної системи розвитку слухового сприйняття. Очевидно, що теорія розвитку слухового сприйняття базується на слуханні як комплексному процесі. Слухання пов'язане з діяльністю сенсорної системи й залежить від різних умов. Збережений слух є сенсорним оснащенням, втім має недостатні можливості. Тому йдеться про доцільність компенсації (сенсорного забезпечення) іншими сенсорними засобами - читанням з губ, кінестетичні відчуття тощо.

На думку Н. Шматко і Т. Пелимської основою корекційної роботи має бути « опора на аналізаторні системи дитини, у тому числі й порушений слуховий аналізатор»

Окреслений підхід й особливості у роботі з розвитку слухового сприймання й формування вимови виправдали себе з часом.

А саме: розширюється сенсорна основа для сприймання мови і мовлення; слухове сприймання стає основою для формування слухомовленнєвої діяльності дітей навіть з частково збереженою або відновленою слуховою функцією; формується можливість сприймати на слух мовленнєвий матеріал у вигляді слів, фраз, невеликих текстів, виявляються загальні закономірності процесів розпізнавання мовленнєвого сигналу та інше.

Вітчизняна сурдопедагогіка унаслідувала стандарти радянської системи корекційно-розвиткової роботи з учнями з порушеннями слуху. Сучасна система розвитку слухового сприймання дітей з порушенням слуху заснована на дослідженнях В. Бельтюкова, Р. Боскис, Л. Неймана, Ф.Рау, Є. Кузьмичової, Л.Назарової . За визначенням Л. Назарової, розвиток слухового сприймання розглядається як системоутворюючий фактор навчального процесу, пов'язаний з розвитком слухового сприймання мовлення й формуванням вимови та інтенсифікацією всього освітнього процесу. Зазначимо, що ефективність роботи з розвитку слухового сприймання зумовлена організаційно-педагогічними умовами реалізації освітнього процесу, тобто сукупністю організаційних, дидактичних, технологічних і проектувальних вимог і правил, які необхідно враховувати.

Розвиток слухового сприймання здійснюється на основі певних принципів.

Проблема принципів навчання ще не знайшла свого повного відображення в педагогіці, вона активно вдосконалюється протягом багатьох років. Зміна переліку принципів, їх змісту, інтерпретація тощо є залежними від розвитку суспільства, педагогічної науки, цілей і завдань освіти, практики навчання і виховання.

Існує ряд класифікацій дидактичних принципів, запропонованих різними авторами. Однак частина принципів залишається загально визнаними й актуальними.

Спеціальні школи для дітей з порушеннями слуху у своїй роботі керуються загальними, історично визначеними й практично апробованими дидактичними принципами, а саме: науковості, свідомості й активності, доступності, наочності, міцності, індивідуального та диференційованого підходів, послідовності й систематичності, зв'язку теорії й практики. Останніми роками набувають актуальності принципи навчання із застосуванням труднощів, стрімкого навчання, розвиваючого характеру навчання, ціннісно-значеннєвої рівності дорослого і дитини під час навчання тощо. Варто згадати й про принципи природо і культуро відповідності А. Дистервега. Означені принципи поєднують зі спеціальними, як от: корекційної спрямованості навчання, єдності процесу навчання основам наук і словесного мовлення, опори на предметно-практичну діяльність, інтенсифікації мовленнєвого спілкування, інтенсивного розвитку слухового сприймання в навчанні та інші.

Зважаючи на те, що корекційно-розвиткова робота червоною ниткою пронизує увесь навчальний процес спеціального закладу, інтенсифікація мовленнєвого спілкування й розвиток слухового сприймання тут є «ниткою Аріадни».

Так, з одного боку, розвиток слухового сприймання – це спеціальний предмет, який має свої мету, завдання, зміст, принципи. З іншого боку, саме можливість чи не постійного поєднання загального і спеціального забезпечує ефективність освітнього процесу для дітей з порушеннями слуху.

Щодо специфіки, відзначимо наступне.

В основі роботи є аналітико-синтетичний метод навчання, що передбачає сприймання цілих мовленнєвих одиниць (слова, речення, текст), а згодом їх аналіз.

Розвиток **СС/ СМ та ФВ** передбачає тренування на основі повного чи часткового уникнення зорового сприймання. Сурдопедагоги визначають можливості дитини чи групи дітей, методичні прийоми та інше. Звідси мета роботи - це формування та розвиток мовленнєвого слуху, створення міжаналізаторних умовно-рефлекторних зв'язків сприймання усного мовлення.

Завданнями роботи є наступні:

- інтенсивний розвиток збереженого слуху;
- підсилення слухового компонента в слуховому чи слухо-зоровому сприйманні усного мовлення;
- збагачення уявлень про звуки навколишньої дійсності.

Серед спеціального – застосування у освітньому процесі спеціальних методичних принципів, що використовуються в процесі роботи з розвиток **СС/ СМ та ФВ**. Ці принципи відображають й специфіку організації освітнього процесу для дітей із порушеннями слуху. Не кожен з означених принципів має місце для усіх дітей з порушеннями слуху. Особливо помірковано варто підходити до вибору принципів під час інклюзивного навчання, оскільки є такі, що потребують спеціально створених умов для застосування (див. Таблиця 1)

Таблиця 1

Спеціальні методичні принципи розвитку слухового сприймання

ПРИНЦИПИ		ЗМІСТ	
		<p><i>Поетапного формування умінь із розрізнення мовлення і його елементів</i></p>	<p>Сутністю є послідовний перехід від кількісних слухових диференціювань до якісних. Йдеться про послідовне, поступове формування слухових образів різних мовленнєвих одиниць (традиційно - починаючи із зорових образів, переходячи до слухо-зорових, а потім до слухових образів одиниць мови)</p>
<p><i>Розвиваючих вправ</i></p>	<p>Сутністю є розвиваючий зміст навчання. Йдеться про використання слухових вправ, що реалізують два завдання: розвивають слухове сприймання і когнітивну сферу дитини. Слухове сприймання з опорою на когнітивну сферу є джерелом і засобом розвитку особистості.</p>		

<p><i>Розвитку творчих здібностей</i></p>	<p>Сутністю є використання змісту для розвитку дивергентного мислення, умінь генерувати нові ідеї, знаходити шляхи розв'язання завдань тощо. Реалізації принципу в практичній діяльності сприяє аналіз змісту навчального матеріалу з метою його креативного посилення, застосування навчальних і навчально-творчих вправ, методів і прийомів стимулювання творчої активності тощо..</p>
<p><i>Інтеграції мовленнєвого матеріалу</i></p>	<p>Сутністю є організація міжпредметних зв'язків між навчальними предметами, темами, розділами навчальної програми тощо. йдеться про ключові теми загальноосвітніх уроків (тексти з уроків читання; фрази, вирази; опорні терміни тощо), які мають стати основою змісту для РСС/ СМ та ФВ</p>
<p><i>Використання мовлення як засобу розвитку мовленнєвого слуху</i></p>	<p>Сутністю є спрямованість на активізацію наявних слухових образів в мовленнєвих центрах кори головного мозку та на формування нових слухових уявлень, що тісно пов'язані з кинетичними образами (на основі внутрішнього мовлення і його в'язку з подальшим продукуванням). Йдеться про мовлення як ефективний подразник для слухового аналізатора.</p>

<p><i>Зв'язку розвитку слухового сприймання з вимовою</i></p>	<p>Сутністю є обов'язкове продукування мовлення, що сприймається, відпрацювання слуховимовних диференціовань. Йдеться про систему вправ, спрямованих на оволодіння правильною вимовою. В результаті проведеної роботи виникають слуховимовні узагальнення, тобто стійка правильна звуковимова і мовлення (в основі є дослідження про артикуляцію – звуків, що добре артикулюються й добре сприймаються на слух і навпаки).</p>
<p><i>Корекції вимови</i></p>	<p>Сутністю є формування фонетично правильного, виразного мовлення. Йдеться про уникнення й виправлення порушень вимови в міру їхньої появи через певні прийоми. Коригування вимови здійснюється на слуховій, слухово-зоровій основі, а також через відпрацювання самоконтролю.</p>
<p>Відпрацювання слухового самоконтролю</p>	<p>Сутністю є вироблення слухового самоконтролю. Йдеться про розпізнавання на слух чи слухово-зорово правильної та порушеної вимови. Слуховий контроль є не самоціллю, а шляхом формування контролю за власною вимовою на основі слухозорового сприймання. Особливого значення це набуває під час формування вимови, корегування, автоматизації й розвитком мовлення в цілому.</p>

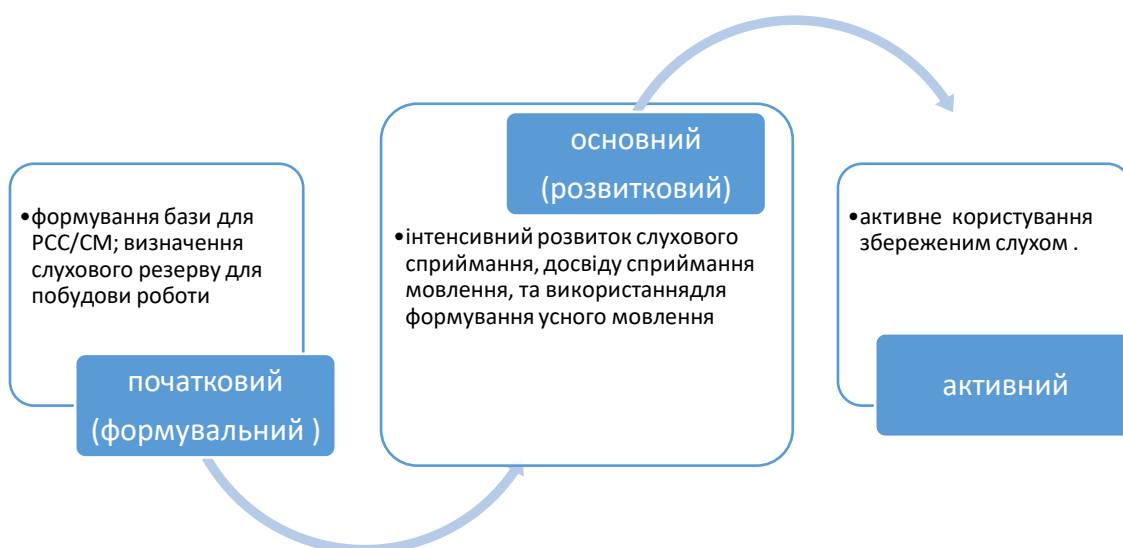
Традиційно у сурдопедагогіці виокремлюють два основні етапи в розвиткові слухового сприймання, що й на сьогодні не втрачають цінності.

Етапи РСС/ СМ та ФВ

Перший	Другий
<p><i>Завдання</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - формувати та розвивати уміння диференційовано сприймати сутність мовлення, виділяючи тривалість та інтенсивність (упізнавання пропонованого мовленнєвого матеріалу здійснюється за допомогою звукопідсилення із залученням наочності при обмеженому виборі) 	<p><i>Завдання</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - розвивати уміння диференційовано сприймати елементи фонетичної структури мовлення (елементи розпізнаються в різних умовах: при розрізненні, упізнаванні й розпізнаванні мовленнєвого матеріалу)

З використанням слухової функції поступово утворюються своєрідні зв'язки між слуховим, зоровим і кінестетичним аналізаторами.

Двом етапм підпорядковані наступні періоди навчання (див. Рисунок 3)



Наразі лонгування кожного з означених періодів є в площині індивідуального підходу до освітнього процесу дітей з порушеннями слуху. Пояснити це можна, по-перше, можливостями як найранішого вияву порушення й раннього втручання; по-друге, це розвиток науки й техніки (технічні революції в медицині, в галузі корекційних засобів та протезування); по-третє – це соціальні процеси в суспільстві, що визнають право вибору й свободи кожної особистості, засуджують будь-яку дискримінацію [39, 26 – 33].

Не фікція, що порушена слухова функція має здатність розвивається під час цілеспрямованого впливу педагога та організації слухомовленнєвого середовища. Так, розвиток слухового сприймання та формування вимови прицільно здійснюється під час індивідуальних занять та загальноосвітніх уроків. Індивідуальні заняття не мають дублювати форму й зміст загальноосвітніх уроків, позаяк мають свою мету й завдання. Втім, засвоєний під час уроків навчальний матеріал слугує основою для розвитку слуховимовних навичок дітей з порушеннями слуху. В першу чергу йдеться про розвиток усного словесного мовлення, здатності його сприймання й відтворення. Науково доведено, що більшість дітей з порушеннями слуху, у тому числі й зі значною втратою слуху, мають невикористаний слуховий резерв, який активізується під час систематичних слухових тренувань (із використанням акустичної апаратури) і є основою для розвитку мовленнєвого слуху (Р. Боскіс, С. Зиков, Е. Леонгард, А. Льове, К. Луцько, Б. Мороз, Н. Назарова, Ф. Рау, О. Савченко, І. Соловійов, Л. Фомічова, Ж. Шиф та ін.). Мовленнєвий слух розвивається в нерозривній єдності із засвоєнням словника, граматичного ладу мови, формуванням, розвитком, коригуванням чи підтримкою вимовної сторони усного мовлення, вдосконаленням всієї пізнавальної діяльності. З огляду на останні вітчизняні наукові дослідження та національну стратегію навчання й виховання підростаючого покоління, мета якої полягає у всебічній підготовці кожного учня до життя в багатовимірному, полікультурному світі, набувають актуальності аспекти соціального розвитку осіб з порушеннями слуху (А. Замша, О. Дробот, С. Литовченко, О. Таранченко, О. Федоренкота інші). З огляду на це, розвиток порушеної слухової функції, розвиток мовлення і соціальний розвиток мають

бути в системі спеціальної роботи з таким учнями. На часі приділити увагу означеним питанням в умовах стрімкого поширення інклюзивного навчання.

Таке інтерпретування розвитку порушеної функції вбачається конструктивним, оскільки в ньому відображено головне функціональне призначення спеціального напрямку у роботі з дітьми з порушеннями слуху, що не звужується до пріоритету формування мовлення, а полягає в пошуку логічних взаємозв'язків та взаємовпливів різноманітних форм та методів щодо навчання та виховання дітей з порушеннями слуху, щоб навчити таку дитину користуватися мовою як засобом взаємодії з оточуючими на основі резервів порушеної слухової функції в різних умовах навчання.

Важливою передумовою для розвитку порушеної слухової функції в умовах варіативності освітніх маршрутів є знання загальних й індивідуальних закономірностей та особливостей розвитку дитини з порушеннями слуху, власне особливих освітніх потреб дитини.

Зважаючи на те, що розвиток слухового сприймання має поетапний характер й не завжди узгоджується зі станом тонального слуху дитини, основними чинниками, які зумовлюють розвиток слухового сприймання, є ступінь сформованості слухової функції, рівень загального(у тому числі й мовного) розвитку, здатність кожного конкретного учня до семантичної інтерпретації мовленнєвої інформації та моделювання висловлювання через розпізнавання окремих ознак. З огляду на це, послуговуючись індивідуальним, особистісно орієнтованим підходом до планування спеціальних занять створюється дієва (моно-, бі-, полі сенсорна) основа для формування, розвитку, підтримки чи коригування усного мовлення дітей з порушеннями слуху з метою взаємодії з оточуючими. Формується навичка говорити емоційно і виразно, активно використовувати в спілкуванні природні невербальні засоби комунікації (вираз обличчя, поза, пластика, природні жести тощо). Відзначимо, що у процесі корекційно-розвиткової роботи на початкових етапах може бути використана опора на українську жестову мову, якщо це дає можливість краще організувати роботу дитини, пояснити специфіку звукового ладу, ритмомелодіку фрази,

особливості граматичної системи чи лексичного значення слова тощо, що сприймається на слух.

Зважаючи на зміну сучасних освітніх орієнтирів та вимоги часу, було розроблено авторські програми з корекційно-розвиткової роботи «Розвиток слухового сприймання та формування вимови у дітей зі зниженим слухом» та програму «Розвиток слухо-зоро-тактильного сприймання мовлення та формування вимови у глухих дітей» для навчальних закладів, які залучають до навчання учнів з порушеннями слуху (далі-Програми) [52].

Під час розроблення Програм автори керувалися: особистісно орієнтованим і діяльнісним освітніми підходами та суголосним з ними компетентнісним (І. Бех, В. Кремень, М. Савченко, І. Якиманська та ін.); теорією соціалізації та концептуальними положеннями соціального виховання осіб з особливими освітніми потребами (Л. Виготський, М. Тарасевич та ін.); основними положеннями вітчизняної сурдопедагогічної науки (А. Гольдберг, О. Дробот, В. Засенко, Н. Засенко, А. Замша, С. Литовченко, Л. Лебедева, К. Луцько, Л. Малина, Б. Мороз, О. Федоренко, Л. Фомічова, Е. Пуцин, О. Савченко та ін.); концептуальними засадами інтегрованого навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку (А. Колупаєва, О. Таранченко, Т. Лорман, Дж. Лупарт, Дж. Лейн, С. Форлін та ін.); сучасними науковими уявленнями про специфіку супроводу дітей з особливими потребами в різних умовах навчання (В. Засенко, Е. Данілавичюте, В. Кобильченко, А. Колупаєва, С. Кульбіда, Т. Сак, Т. Скрипник, О. Таранченко, О. Федоренко та ін.); правовим та законодавчими документами, в тому числі положеннями сучасних наукових концепцій в галузі освіти дітей з особливими потребами.

Розроблені Програми не суперечать основному посилю загальноосвітньої школи й водночас спрямовані на задоволення наступних особливих потреб таких школярів: *слухової* (проявляється в доступності аудіальної інформації як засобу отримання, розширення й уточнення уявлень та знань молодших школярів зі зниженим слухом про світ); *мовної і мовленнєвої* (самовираження шляхом використання мовних і мовленнєвих засобів, зрозумілихчучим); *загальнонавчальної* (проявляється у здійсненні ефективної самостійної навчальної діяльності

на основі формування вимови та розвитку слухового сприймання мовлення); *соціоінтегративної* (як міжособистісної взаємодія з усіма суб'єктами навчального процесу); *соціокультурної* (у цьому контексті формування вимови та розвиток слухового сприймання не суперечить взаємодії з представниками спільноти нечуючих, у тому числі й отримання інформації засобами жестового мовлення). Відповідно до міри прояву й специфічності ці потреби детермінують процесуальне й ресурсне забезпечення навчально-виховного й, власне, спеціального (корекційного) напрямів роботи зі школярами з порушеннями слухом в умовах організації спеціального та інклюзивного навчання.

Розроблення Програм мало на меті зробити корекційно-розвивальний процес з розвитку слухового / слухо-зоро-тактильного сприймання мовлення та формування вимови для учнів з порушеннями слуху ефективнішим, надати можливість педагогу для реалізації індивідуального підходу під час занять.

Так, до прикладу, зміст Програми «Розвиток слухового сприймання та формування вимови у дітей зі зниженим слухом» (підготовчий, 1-5 класи) приведено у відповідність до особливостей поетапного розвитку слухового сприймання й формування вимови школярів з порушеннями слуху, а не вікових стандартів чуючих учнів та лексичних тем, що не рідко є непосильними для слабкочуючих і глухих молодших школярів. Це дасть змогу врахувати різні слуховимовні можливості таких учнів. Для цього вчителям пропонується самостійно підбирати слухомовленнєве наповнення для індивідуальних занять (складність, об'єм, тематика тощо) та здійснювати адаптацію процесу, результату заняття відповідно до можливостей та вподобань учнів, орієнтуючись на ступінь сформованості слухової функції, рівень загального (у тому числі й мовного) розвитку, здатність кожного конкретного учня до семантичної інтерпретації мовленнєвої інформації та моделювання висловлювання через розпізнавання окремих ознак на тій чи іншій основі.

В такий спосіб програма орієнтована на якісні показники розвитку дитини, на тому – що вона може, знову ж таки відповідно до результатів вивчення особливостей розвитку. В основі Програми є формування у молодших глухих школярів та зі зниженим слухом універсальних слухомовленнєвих умінь та

навичок поряд з вивченням української жестової мови – власне ще однієї основи для розвитку життєвої компетенції через розвиток навичок спілкування на основі активізації слухової функції. У цьому контексті формування вимови та розвиток слухового сприймання не суперечить взаємодії з представниками спільноти нечуючих, у тому числі й отримання інформації засобами жестового мовлення, власне втіленню ідеї жестово-словесного білінгвізму для навчання таких учнів.

Для того, щоб дати можливість кожному учневі з порушенням слуху максимально відкритись на основі розвитку слухового сприймання й формування вимови, розширити чи закріпити сформовані слухо-вимовні можливості, вчителю надається більша свобода в підходах та можливість варіювати спеціальну діяльність у цьому напрямі. Зважаючи на це, є доцільним розроблення для учня індивідуальної програми з розвитку слухового сприймання та формування вимови¹³.

Індивідуальну програму з розвитку слухового сприймання та формування вимови рекомендовано розробляти після вивчення стану слуху, вимови, голосу, супутніх особливостей розвитку учня. На цій основі здійснюється планування спеціальної діяльності на семестр (формулюються цілі та завдання з формування вимови та розвитку слухового сприймання) відповідно до виявлених особливостей розвитку та типової програми з корекційного курсу. Наступне, на основі зазначеного планування розробляється індивідуальне планування занять.

Рекомендована для розроблення індивідуальна програма з розвитку слухового сприймання та формування вимови має складатися з наступних компонентів:

- загальна інформація про стан звуковимови, слуху, голосу, розуміння розмовного мовлення, супутніх особливостей розвитку тощо (на основі наявної інформації про школяра та його вивчення у перші навчальні тижні кожного семестру);
- планування корекційно-розвиткової діяльності педагога на семестр. Тут визначається мета й завдання з формування вимови та розвитку слухового

¹³ Розроблення індивідуальної програми з розвитку слухового сприймання та формування вимови є лише рекомендованим.

сприймання для конкретного учня зважаючи на: особливості слухової навички (розрізняє, упізнає чи розпізнає) доступний слухомовленнєвий матеріал (слова, фрази, речення; шуми, голоси, музичні інструменти тощо), спосіб сприймання (з опорою на слухове чи слухозорове сприймання тощо), особливості вимовної навички (потребує постановки, автоматизації, диференціації, закріплення звуків тощо) та у яких фонетичних позиціях (для голосних – на початку, в середині, у кінці слова; для приголосних – пряма чи зворотня; поєднання з іншими приголосними та інше), особливості роботи з мовленнєвим диханням і голосом тощо;

- планування індивідуальних занять (через зміни в освітньому процесі - адаптації, які здійснюються педагогом з урахуванням індивідуальних особливостей дитини, на основі визначеної мети й завдань з формування вимови та розвитку слухового сприймання для учня, і можуть стосуватися способу сприймання матеріалу на занятті, його опрацювання та способу представлення (оцінювання результатів);
- підсумкова інформація (для моніторингу) про прогрес слуховимовних досягнень учня чи причини його повільного просування з розвитку слухового сприймання та формування вимови, що зазначається в кінці навчального року після повторного вивчення стану звуковимови, слуху, голосу, розуміння розмовного мовлення тощо.

Рекомендована для розроблення індивідуальна програма з розвитку слухового сприймання та формування вимови є одним зі шляхів, що дає змогу задовольнити особливі освітні потреби чи не найскладнішої категорії серед осіб з особливими освітніми потребами - школярів з порушеннями слуху. Це дає змогу уникнути певних бар'єрів в контексті забезпечення їхніх прав здобувати якісну освіту нарівні з іншими учнями, у тому числі в умовах поширення соціальної моделі розуміння порушення розвитку таких дітей, що наразі усталюється в нашій країні.

Зважаючи на складність та різносторонність порушень слуху у дітей різного шкільного віку, а відтак і багатогранність спеціальної діяльності з розвитку

слухового сприймання та формування вимови, на часі було й розроблення корекційних Програм для середньої та старшої ланки загальноосвітніх навчальних закладів, навчально-реабілітаційних центрів, які залучають до навчання учнів з порушеннями слуху [52]. Розроблені Програми забезпечують наступність у спеціальній роботі з такими учнями, розширюють та поглиблюють мету педагогічної діяльності з формування, розвитку, абілітації, чи корекції вимови та слухового сприймання у школярів з порушеннями слуху.

Вищевикладене дає змогу зробити висновки, що питання навчання й розвитку дітей з порушеннями слуху не втрачають актуальності. Позаяк :

- ✓ Особи з порушеним слухом є розмаїтим контингентом, що засвідчують дослідження сучасних вчених, які здійснюються на основі медичного темпорального, технічного, соціокультурного, освітнього, родинно мовного та інших класифікаційних критеріїв.
- ✓ В основі теорії й практики навчання дітей з порушеннями слуху є загально відомі дидактичні принципи. Втім, умови реалізації цих принципів варіюються в залежності від обраного навчання – спеціального чи інклюзивного.
- ✓ Успішне вирішення освітніх завдань інклюзивного навчання дітей з порушеннями слуху спирається на використання сучасних технологій інклюзивного навчання, педагогічної палітри методів і методичних прийомів, форм організації навчання тощо, що обираються педагогами на підставі особистісно орієнтованої значущості для кожного учня. Це дає змогу й частково вирішувати корекційно-розвивальні завдання, спрямовані на слухову і мовленнєву реабілітацію.
- ✓ Пріоритетною складовою освіти осіб з порушеннями слуху залишається надання додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення їхніх прав на освіту. Під час інклюзивного навчання це забезпечується шляхом залучення спеціальних фахівців для проведення індивідуальних чи групових занять або їх залучення у навчальний процес через спільне викладання.

- ✓ Незмінною складовою підтримки дітей з порушеннями слуху в різних умовах навчання є корекційно-розвиткова робота з розвитку слухового/слухо-зоро-тактильного сприймання й формування вимови.

Література

1. Багрова И. Г. Обучение слабослышащих учащихся восприятию речи на слух.- М., 1990.
2. Бельтюков В. И. Различение на слух звуков речи нормально слышащими, тугоухими и глухонемыми детьми / В. И. Бельтюков, Л. В. Нейман // Доклады Акад. пед. наук РСФСР. – М., 1957. – № 4. – С. 157–160.
3. Богданова Т.Г. Особенности межличностных отношений глухих старшеклассников /Т. Г. Богданова, Г. А. Антонова // Пути интенсификации изучения обучения и воспитания детей с недостатками слуха: Сборник научных трудов. М., 1986.
4. Борщевська Л. В. Розвиток комунікативних здібностей у дітей з порушеннями слуху засобами рольової гри. / Л. В. Борщевська // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі : наук.-метод. зб. / за ред. В. І. Бондаря, В. В. Засенка. – К. : Наук. світ, 2002.– Вип. 4. – С. 73–78.
5. Боскис Р. М. Глухие и слабослышащие дети. - Москва : Совет. спорт, 2004. - 304 с. - (Золотые страницы сурдопедагогики).
6. Волкова К.А., Казанская В.Л., Денисова О.А. Методика обучения глухих детей произношению. – М.: Владос, 2008.
7. Выявление детей с подозрением на снижение слуха : младенч., ран., дошк. и шк. возраст / ред. Г. А. Таварткиладзе, Н. Д. Шматко. - 2-е изд. - Москва : Экзамен, 2004. - 95 с.
8. Глазунова С.С. Особливості психолого-педагогічного супроводу дітей дошкільного віку з кохлеарними імплантами : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Глазунова Світлана Станіславівна. – К., 2014. – 20 с

9. Дробот О.А. (2016). Комунікативне середовище родини і дошкільного закладу як чинник формування навичок спілкування у глухих дошкільників. Збірник наукових праць «Педагогічні науки», Вип. LXIX, т.3, С. 92-97.
10. Дробот О.А. (2016). Роль і місце спілкування в системі навчально-виховної діяльності дошкільних закладів компенсуючого типу. Особлива дитина : навчання і виховання, Вип. 4(80), С. 67-75.
11. Діти з порушеннями слуху: крок за кроком від діагностики до інклюзії: посібник для фахівців та батьків / [авт.: Б. С. Мороз, В. П. Овсянник, О. М. Таранченко, О.Ф. Федоренко та ін.; за ред. : А. А. Колупаєвої, Б. С. Мороза].- К. : О. Т. Ростунов, 2013. – 104 с.
12. Засенко В. В. Спеціальна освіта: від рівних прав до рівних можливостей / Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні (Друге видання) / за заг. ред. В.Г. Кременя. – К.: Пед. думка, 2011. – С. 52-60.
13. Засенко Н. Ф. Педагогічні передумови підвищення освітнього рівня учнів з вадами слуху / Н. Ф. Засенко // Збірник матеріалів I Всеукраїнської конференції з історії навчання глухих в Україні. – К. : Українське товариство глухих, 2001. – 228 с. – С.57– 63.
14. Замша А.В. (2014). Порівняльний аналіз монолінгвального та білінгвального підходів до навчання дітей з порушеннями слуху. Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», Вип. 5, Том IV (55), С. 175-183.
15. Замша А.В., Федоренко О.Ф. (2016). Педагогічні аспекти навчання англійської мови учнів із порушеннями слуху. Особлива дитина : навчання і виховання, Вип. 3(79), С.53-61.
16. Засенко В., Колупаєва А. Діти з особливими потребами: пріоритетні напрями державної політики України в галузі освіти, соціального захисту й охорони здоров'я/ В. В. Засенко, А. А. Колупаєва // Особлива дитина : навчання і виховання. – 2014. – № 3 (71). – С. 20 – 29.

- 17.Кульбіда С.В., Чепчина І.І., Адамюк Н.Б., Замша А.В., Зборовська Н.А., Іванюшева Н.В., Лещенко О.М. (2011). Концепція білінгвального навчання осіб з порушеннями слуху. Київ: УТОГ.
- 18.Кульбіда С. В. Науково-методичні засади використання жестової мови у навчанні нечуючих / С. В. Кульбіда. – К. : Поліпром, 2010. – 503 с.
- 19.Кузьмичева Е. П. Методика розвитку слухового восприяття глухих учащихся.— М., 1991
- 20.Королева И. В. Кохлеарная имплантация и слухоречевая реабилитация глухих детей и взрослых : учеб.-метод. пособие. - Санкт-Петербург : Каро, 2009. - 157 с.
- 21.Кузьмичева Е.П., Яхнина Е.З., Шевцова О.В. Развитие устной речи у
- 22.глухих школьников. – М.: Изд-во НЦ ЭНАС, 2001.
- 23.Метт А. И., Никитина Н. А. Зрительное восприятие устной речи. М., 1974. Бельтюков В. И. Чтение с губ. М., 1970. С. 72.
- 24.Мороз Б. С. Кохлеарна імплантація / Б. С. Мороз // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: наук.-метод. зб. / за ред. В. І. Бондаря, В. В. Засенка. – К. : Наук. світ, 2005. – Вип. 6 – 440 с. – С. 384-389.
- 25.Мороз Б. С. Про психофізіологічні наслідки порушень слуху і спроби слухової реабілітації / Б. С. Мороз // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі. Сучасні технічні засоби реабілітації й навчання дітей з вадами слуху та мовлення : наук.-метод. зб. / за ред. Б. Мороза, К. Луцько. – К. : А&Р, 2002, Вип. 3– 152 с.
- 26.Назарова Л.П. Методика розвитку слухового восприяття у дітей с порушеннями слуха. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 288с
- 27.Назарова Л. П. Методика розвитку слухового восприяття у дітей с нарушением слуха : учеб. пособие для вузов / ред. В. И. Селиверстов. - Москва : ВЛАДОС, 2001. - 287 с.
- 28.Таранченко О.М. Розвиток системи освіти осіб з порушеннями слуху в контексті поступу вітчизняної науки та практики: монографія / О.М. Таранченко. – К. : О.Т. Ростунов, 2013. – 483 с.

- 29.Таранченко О. Концепція розвитку системи освіти осіб з порушеннями слуху в Україні (проект) / О. Таранченко, О.Федоренко // Особлива дитина : навчання і виховання. – № 1(73). – 2015. –С. 26 – 33.
- 30.Психология глухих детей/Под ред. И. М. Соловьева, Ж. И. Шиф, Т. В. Розановой, Н. Я. Яшковой.- М., 1971.
- 31.Рау Ф. Ф., Нейман Л. В., Бельтюков В. И. Использование и развитие слухового восприятия у глухонемых и тугоухих учащихся.— М., 1961.
- 32.Рау, Ф.Ф. О психологических основах развития слухового восприятия речи у глухих детей / Ф.Ф. Рау // Дефектология. – 1991. – № 1. – С. 81 – 88.
- 33.Федоренко О. Розвиток слухового сприймання у дітей зі зниженим слухом від народження /О.Ф. Федоренко// Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання. – 2011. – № 3. – С.10 – 14.
- 34.Федоренко О. Ф. Науково-методичні засади організації роботи з розвитку слухового сприймання та формування вимови дітей із порушеннями слуху / О. Ф. Федоренко // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. – 2012. – Вип. 3(1). – С. 160 – 164. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ooop_2012_3\(1\)__33](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ooop_2012_3(1)__33)
- 35.Федоренко О. Теоретико-методичні основи педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання // Особлива дитина : навчання і виховання. – № 2(78). – 2016. – С. 50 – 58.
- 36.Федоренко О. Ф. У пошуках оптимальних шляхів упровадження інклюзивного навчання дітей із порушеннями слуху/ О. Федоренко // Дефектологія. Особлива дитина:навчання і виховання. – № 2(66). – 2013. – С. 41 – 43.
- 37.Федоренко О. Особливості впровадження технології спільного викладання у процес навчання учнів із порушеннями слуху в різних типах освітніхзакладів./ О. Федоренко // Особлива дитина: навчання і виховання. – № 4(72). – 2014. – С. 75– 80.
- 38.Федоренко О. Ф. Особливості педагогічної діяльності з розвитку слухового сприймання та формування вимови у молодших школярі з

порушеннями слуху / О. Ф. Федоренко // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. - 2015.-Вип.8.-С.165-172.-Режимдоступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ooop_2015_8_23

39. Федоренко О. Ф. Особливості реалізації програми з розвитку слухового сприймання та формування вимови для учнів з порушеннями слуху. Особлива дитина : навчання і виховання. – № 2 (82). –2017. –С. 26 – 33.
40. Федоренко О. Ф. Бімодально-білінгвальний підхід до організації навчання глухих та слабкочуючих / О. Дробот, А.Замша, О. Федоренко // Особлива дитина : навчання і виховання. . – № 4 (84). –2017. –С. 37 – 46.
41. Федоренко О. Ф. Педагогічний супровід молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання: : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Федоренко Оксана Филімонівна. –К., 2015. – 20 с.
42. Цукерман И.В. Проблема социализации выпускников специальных школ для детей с нарушениями слуха //Дефектология. –1998. –№ 1. – С. 42 – 46.
43. Черкасова, Е.Л. Нарушения речи при минимальных расстройствах слуховой функции / Е.Л. Черкасова. – М.: АРКТИ, 2003. – 192 с.
44. Шепеленко Н. В. Индивидуальная работа с детьми, имеющими нарушения слуха и подготовка их к обучению в общеобразовательной школе / Н. В. Шепеленко // Збірник матеріалів І Всеукраїнської конференції з історії навчання глухих в Україні. – К. : Українське товариство глухих, 2001. – 228 с. – С.195–198.
45. Шеремет М. К. Особливості стану мовлення у дітей зі зниженим слухом шестирічного віку : науково-методичні рекомендації / [укл. М. К. Шеремет]. – К. : ІЗМН, 1997. – 56 с.
46. Antia S. D., Kreimeyer K. H. (2003). Peer interactions of deaf and hard-of-children with normal hearing. In Marschark M., Spencer P. E. (Eds.), Oxford handbook of deaf studies, language, and deaf education (pp. 164–176). New York, NY: Oxford University Press;
47. Antia S. D., Stinson M. S., Gaustad M. G. (2002). Developing membership in the education of deaf and hard-of-hearing students in inclusive settings. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 7, 214–229.

48. Bat-Chava Y., Martin D., Kosciw J. G. (2005). Longitudinal improvements in communication and socialization of deaf children with cochlear implants and hearing aids: Evidence from parental reports. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46, 1287–1296.
49. Kreimeyer K.H., Crooke P., Drye C., Egbert V., Klein B. (2000). Academic and social benefits of a co-enrollment model of inclusive education for deaf and hard-of-hearing children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 5:174–185.
50. Marschark, M., Margaret, H. (1996). Success and failure in learning to read: The special case (?) of deaf children. *Reading comprehension difficulties: Processes and intervention*, pp. 279-300.
51. Електронний ресурс: Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38-39, ст.380. -Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
52. Електронний ресурс. -Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/inklyuzivne-navchannya/osvita-ditej-z-osoblivimi-potrebami/navchalni-programi/korekcijni-programi>

ОЦІНЮВАННЯ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ: ПРОЕКТУЄМО І РЕАЛІЗУЄМО

Гасло «Швидше, вище, ліпше», яке раніше було нормою конкурентної боротьби учнів за хороші оцінки, відходить у минуле. Натомість приходить розуміння, що не всі можуть бути відмінниками, не всі досягають високого рівня знань. Більше того — певний рівень знань для одного учня може бути низьким, а для другого — високим. Варто зважати й на різні здібності, різні можливості та індивідуальні особливості дітей з порушеннями слуху. Як у такому разі оцінювати навчальні досягнення учнів ?

Для початку варто розібратися з термінологією, а саме з «оцінкою» та «оцінюванням» під час навчання.

Оцінювання під час навчання — це процес спостереження за навчальною і пізнавальною діяльністю учнів, опису, збору, реєстрації та інтерпретації інформації з метою поліпшення якості освіти.

Оцінка під час навчання — це результат процесу оцінювання, діяльність або дія щодо оцінювання, якісна інформація зворотного зв'язку, зокрема умовно-формальне чи кількісне вираження навчальних досягнень у цифрах, буквах, символах тощо.

Під час навчання доречніше фокусуватися на доступі кожного учня до якісної освіти, на індивідуальному прогресі й плануванні індивідуальної швидкості, а не ранжуванні та рейтингах, тобто – на оцінюванні.

Під час наукового пошуку ми встановили, що залежно від мети оцінювання досягнень учнів з особливими освітніми потребами виокремлюють оцінювання:

- *для* навчання;
- *як* навчання;
- *самого* навчання.

Оцінювання для навчання надає інформацію про рівень знань, умінь і навичок учнів відповідно до заздалегідь встановлених параметрів. Наприклад, педагоги порівнюють завдання типової освітньої програми та індивідуальних знань, умінь і навичок учнів, а за **результатами цього порівняння** планують подальші педагогічні кроки, аби подолати розрив між наявними та очікуваними освітніми результатами.

Оцінювання як навчання зосереджене на учнях, зокрема на процесі пізнання. Учні самостійно контролюють своє навчання й використовують зворотний зв'язок для корегування своїх знань. Учні є об'єктами в цьому процесі — вчаться критично мислити, пов'язувати інформацію з попереднім досвідом та використовувати для пізнання нового.

Оцінювання самого навчання педагоги використовують, аби узагальнювати і підтверджувати досягнення учнів відповідно до означених цілей освітньої програми (або індивідуальної програми учня, якщо вона має місце в освітньому процесі).

Сучасний підхід до оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами відрізняється від традиційного саме **співвідношенням цих трьох типів оцінювання**. В освітньому процесі їх слід поєднувати, зокрема, щоб:

- *виявити наявні знання, уміння і навички* — для цього використовують оцінювання *для навчання*. Ми класифікуємо його як **первинне (або розпізнавальне) оцінювання**;
- *формувати знання уміння й навички через пізнання* — застосовують оцінювання *як навчання*. Ми класифікуємо його як **формувальне оцінювання**;
- *узагальнити рівень досягнутих знань умінь і навичок, сформованих компетентностей* — застосовують оцінювання *самого навчання*. Ми класифікуємо його як **підсумкове оцінювання**.

Зупинимось детальніше на кожному з видів оцінювання.

Первинне оцінювання здійснюють, аби отримати інформацію про цілі навчання на початку вивчення програмної теми, розділу тощо. Це оцінювання іноді ототожнюють з поточним. Утім істотна відмінність у тому, що навчальні досягнення учнів не мають кількісного вираження у цифрах чи балах.

Первинне оцінювання дає вчителю уявлення про освітню ситуацію й допомагає спланувати подальші педагогічні кроки.

Первинне, або розпізнавальне оцінювання використовують, коли слід визначити:

- *стартовий рівень успішності* — попередньо проаналізувати рівень навченості з предмета, рівень сформованості умінь, навичок, компетентностей (у тому числі й наскрізних). Спостереження, запитання до вивчених тем, розділів чи до нової теми, чи випереджальне тестування дають змогу вчителю з'ясувати, на якому етапі опанування нового матеріалу в учня можуть виникнути труднощі, і спланувати кроки для їх запобігання;
- *рівень сформованості знань, умінь, навичок за темою, за певний проміжок часу*. Аналогічне спостереження чи запропоновані

тестові завдання використовують наприкінці вивчення теми, розділу, щоб отримати інформацію про те, наскільки успішно учні засвоїли матеріал, визначити рівень оволодіння компетентностями тощо.

Первинне оцінювання потрібне також, якщо

- *учні* мають різні рівні чи умови підготовки;
- *учитель* має забезпечити послідовність у засвоєнні змісту навчального матеріалу чи спланувати викладання й навчання відповідно до можливостей і потреб учнів, зважаючи на «зону найближчого розвитку» (за Л. Виготським).

Під час первинного, або розпізнавального оцінювання часто використовують усні методи. Адже в такому разі вчитель має змогу поєднувати оцінювання мовних і мовленнєвих навичок з когнітивними та навпаки. Наприклад, коли учні переказують певну інформацію чи подію, учитель визначає, наскільки вони зрозуміли її зміст.

Усні методи оцінювання (бесіду, коментування тощо) успішно застосовують під час вивчення предметів, що спрямовані на розвиток усного викладу. Учитель, який формулює запитання й швидко оцінює відповіді учнів, досягає позитивного ефекту як під час фронтального, так й індивідуального опитування. Тож переваги методів усного оцінювання такі:

- широке спілкування між учителем і учнем, між учнем і однокласниками;
- розвиток умінь і навичок усного висловлювання учнів;
- миттєвий зворотний зв'язок;
- усунення помилок чи нерозуміння певної теми;
- гнучкість через комбінування типів запитань і рівнів складності відповідно до відповідей.

Проте є й недоліки в застосуванні усного методу оцінювання, зокрема:

- можливість емоційного впливу на результат;
- неповний зворотний зв'язок;
- коливання рівня складності;
- більша витрата часу на усне опитування тощо.

Наразі реформа системи освіти відбувається завдяки розвитку та впровадженню в освітній процес нового підходу до оцінювання — формувального оцінювання, що не є способом контролю, похвалою для одних чи покаранням для інших. Таке оцінювання педагоги проєктують і реалізують під час освітнього процесу за допомогою різних способів і технік згідно з нормативними документами у сфері освіти¹⁴.

Формувальне оцінювання відрізняється від традиційного поточного, оскільки дає учителю змогу:

- *узагальнювати й інтерпретувати* інформацію про потреби чи досягнення учнів;
- *отримувати* від учнів зворотний зв'язок і завдяки цьому поліпшувати процес навчання й пізнання;
- *оцінювати* індивідуальні досягнення учня, не порівнюючи їх з досягненнями інших тощо.

Натомість поточне оцінювання полягає в констатуванні проміжного рівня досягнутого навчального результату й реалізовується на рівні понять «знання — незнання», «вміння — невміння», накопичення відміток у класному журналі.

Під час підсумкового оцінювання учителі визначають, чи відповідають отримані результати навчання учнів вимогам стандарту чи результатам, передбаченим в ППР (якщо розроблялася). Для цього вони проводять різні контрольні-перевірочні роботи, завдання яких розробляють на основі змісту курикулуму, тобто освітнього стандарту та освітньої програми, за якою навчається учень.

Варто не лише стежити за дотриманням освітніх стандартів і навчальних програм, а й переглядати їх (адаптувати, а за потреби й - модифікувати) відповідно до освітньої ситуації учня. Навчальні досягнення учня з порушеннями слуху на основі методів оцінювання є конструктивною відповіддю на весь освітній процес.

¹⁴ Методичні рекомендації щодо оцінювання навчальних досягнень учнів першого класу в Новій українській школі, затверджені наказом МОН від 20.08.2018 № 924

Навчальні досягнення учнів з особливими освітніми потребами, які вивчають матеріал на основі освітніх стандартів, навіть з певними адаптаціями, оцінюють на основі загальних правил щодо змісту оцінювання, або на основі загальних правил щодо змісту оцінювання з відповідною адаптацією. Вона стосується:

- часу, відведеного для реалізації оцінювання;
- середовища/місця проведення оцінювання;
- способів сприйняття завдань учнями;
- форм оцінювання — усної чи письмової;
- використання спеціалізованого обладнання тощо.

Навчальні досягнення учнів, для яких в освітньому процесі модифікують освітні стандарти й програми, оцінюють на основі індивідуальних завдань. Їх розробляють відповідно до змісту опанованої навчальної програми з відповідними змінами вже самої технології оцінювання.

Якщо учні з особливими освітніми потребами навчалися за типовими освітніми програмами з певними адаптаціями (або й модифікаціями за окремими предметами), то у підсумковому оцінюванні щодо сертифікації вони беруть участь відповідно до загальних положень, з додатковими уточненнями, затвердженими МОН.

Вже беззаперечно, що оцінювання навчальних досягнень учнів — обов'язкова складова освітнього процесу. Нині він змінюється, тож, природно, слід переглядати й реалізовувати принципово нові підходи щодо оцінювання в освітній системі. Таким концептуальним підходом є формувальне оцінювання навчальних досягнень учнів.

Мета формувального оцінювання — корегувати діяльність педагога й учнів під час освітнього процесу, аби поліпшувати навчальні досягнення.

Саме таке оцінювання дає змогу:

- уникнути негативних моментів у навчанні;
- індивідуалізувати освітній процес;
- підвищити навчальну мотивацію й самостійність учнів.

Британські науковці Пол Блек (*Paul Black*) і Ділан Уільям (*Dylan William*) у 1998 році проаналізували значну кількість наукових і практичних праць про вплив формувального оцінювання на досягнення учнів. Вони з'ясували, що впровадження формувального оцінювання веде до істотного поліпшення результатів навчання усіх учнів у класі і виокремили такі складові для дієвого формувального оцінювання:

- зворотний зв'язок в системі «педагог — учень»;
- уміння учнів оцінювати свої знання самостійно;
- корегування процесу навчання з урахуванням результатів оцінювання;
- взаємооцінювання та активність учнів під час навчання;
- вплив на мотивацію до навчання.

Коротко розкриємо кожен з них.

Формувальне оцінювання в класі спрямоване на постійний зворотний зв'язок з учнями. Зворотним зв'язком можна вважати інформацію, яку вчитель отримує у процесі навчання і яка дає йому змогу зробити неформальні висновки про успішність учнів, а учням — побачити власні прогалини в засвоєнні знань, формуванні вмінь тощо.

Класичний зворотний зв'язок вчителі організують одразу після того, як учні виконали завдання. Це дає змогу підтримувати їхню мотивацію, удосконалювати навички, виробляти подальші стратегії. Не рідкою є типова помилка учителя — оціночний зворотний зв'язок, що містить судження, коротке загальне підбадьорення чи застереження. Адже мета зворотного зв'язку — запропонувати конкретні подальші дії, а також формувати і тренувати в учнів такі складні навички, як моніторинг та саморегулювання.

Зворотний зв'язок між педагогами й учнями ефективний, якщо:

- містить результати перевірки, додаткову інформацію та альтернативну інтерпретацію;
- створює умови для обмірковування і перегляду ідей;
- надає інформацію про завдання, які учні виконали правильно, чи допомагає знайти шляхи розв'язання завдань, виконаних неправильно.

Зворотний зв'язок, спрямований на огляд, коментування і фасилітацію роботи учнів, допомагає вчителю поліпшити їхні освітні результати. Тож застосовувати зворотний зв'язок слід майже на всіх етапах уроку. Послугуватися вчитель може такими інструментами зворотнього зв'язку, як:

- нагадування;
- поетапна допомога — запитання, інструкції, незавершені пропозиції, зразки тощо;
- коментування — конкретних дій, ситуацій, суперечливих питань тощо.

У *Таблиці* подані приклади використання письмового та усного коментарів як інструментів зворотного зв'язку.

Коментар як інструмент зворотного зв'язку

Письмовий коментар	Усний коментар
<p>Під час перевірки письмових робіт учнів учитель робить нотатки. В них коментує результати. Коментарі відповідають озвученим завчасно критеріям оцінювання, зрозумілі, доступні, мають навчальний характер, тобто містять нагадування, підказки або приклади тощо. Фактично це є оцінювання письмової роботи учня без оцінки. Воно дає учневі уявлення про те, що він має зробити для досягнення очікуваного результату</p>	<p>Під час уроку вчитель усно коментує певний результат учня. Такий коментар не відволікає його від досягнення мети, а стимулює до самооцінювання і корегування діяльності. Усний коментар учителя має містити вказівку:</p> <ul style="list-style-type: none"> • що учень виконав правильно, а де припустився помилки; як можна виправити, доопрацювати чи поліпшити результат

Мотивацію та самостійність учнів підвищує такий прийом як самооцінювання. Учні оцінюють свою діяльність з огляду на:

- конкретні цілі в навчанні;
- розроблені або запропоновані критерії;
- характеристики досягнутого рівня на момент оцінювання;
- власне розуміння того, як можна зменшити розрив між поставленими цілями й досягнутим рівнем.

Такий прийом формує в учнів уміння бачити свою роботу як сукупний результат, що складається з різних знань, умінь, навичок.

Із самооцінюванням пов'язана наступна складова формувального оцінювання — корегування. Адже мета самооцінювання учнів — усунути труднощі, зумовлені недостатньою пізнавальною активністю, уповільненим темпом діяльності, заниженою самооцінкою, невпевненістю у своїх силах тощо. Для цього слід простежити освітні результати, знайти причину труднощів, а відтак — зрозуміти, що необхідно зробити, аби поліпшити результат. Тобто фактично кінцева мета самооцінювання — це певні корективи. Це дає змогу вчителям відстежувати шлях учня до навчальних цілей, корегувати навчальний процес на ранніх етапах, а учням — бути відповідальними за результати самоосвіти.

Один із прийомів формувального оцінювання, що дає змогу учням взаємодіяти під час навчання й бути активними учасниками освітнього процесу, — взаємооцінювання. Під час взаємооцінювання учні вчаться бачити сильні сторони, закріплювати вивчений матеріал, аналізувати власний прогрес.

Є такий дієвий метод як **«Дві зірки й побажання»**. Учитель пропонує перевірити результати роботи в парах. Коли учні коментують роботи одне одного, вони визначають два позитивних моменти — «дві зірки» — і один момент, який заслуговує доопрацювання — «побажання».

У такий спосіб вдається уникнути критики щодо робіт учнів, які мають певні труднощі в навчанні, і водночас долучити цих учнів до

освітнього процесу. Зворотний зв'язок може бути як в усній, так і в письмовій формі.

Учнів мотивують до навчання успіх і здорова конкуренція. Оцінювання мотивуватиме учнів до навчання не через винагороду й покарання, а через стимулювання внутрішніх інтересів, якщо вчитель буде:

- *наголошувати* на успішності та досягненнях, а не на помилках;
- *надавати* зворотний зв'язок для подальшого розвитку навчання;
- *підсилювати* розуміння, що учні контролюють своє навчання та несуть за нього відповідальність;
- *формувати* в учнів впевненість, активність, сміливість і здатність ризикувати;
- *апелювати* до уявлень учнів тощо.

Мотивація має певний ефект, пов'язаний з тим, що учень експериментує, відповідає, пише тощо без страху отримати низьку оцінку за помилки, оскільки знає, що під час формування оцінювання оцінки йому в журнал не поставлять. Це формує уявлення про власні можливості, вибір стратегій навчання, розуміння критеріїв результативності тощо.

Значну роль у формуванні мотивації до навчання відіграє залученість учнів, з порушеннями слуху в колективні форми роботи та організація різних видів діяльності. Так, робота у групі й комунікація з однолітками формують інтерес до навчальної діяльності та розуміння її цінності. Групова робота передбачає обговорення, постановку питань, надання зворотного зв'язку тощо. Це сприяє соціальній і навчальній активності учнів.

Одним з основних принципів формування оцінювання є позитивність. Тобто аби зворотний зв'язок і результат навчання був позитивним, учитель має бути відповідно налаштованим — і коли викладає навчальний матеріал, і коли пропонує учню допомогу під час виконання завдань. Так учитель має змогу отримати більше інформації про те, що саме учні знають, як міркують, що і як вчать, а отже, більше можливостей для корегування й удосконалення освітнього процесу.

Алгоритм діяльності вчителя щодо організації формувального оцінювання

- Сформулюйте об'єктивні й зрозумілі для учнів навчальні цілі
- Створіть ефективний зворотний зв'язок
- Забезпечте активну участь учнів у процесі пізнання
- Ознайомте учнів із критеріями оцінювання
- Навчіть учнів аналізувати власну діяльність — рефлекувати
- Корегуйте спільно з учнями підходи до навчання з урахуванням результатів оцінювання

Учитель має застосовувати формувальне оцінювання на основі чітко сформованих і представлених учням критеріїв. Якщо він виявив помилку, однак вона не відповідає тому чи тому критерію, то враховувати її під час оцінювання не потрібно. При цьому вчитель має означити цю помилку та взяти її до уваги, а відтак — корегувати освітній процес, аби в подальшому її уникнути.

Критерії оцінювання вчитель має продумувати заздалегідь, відповідно до загальної дидактичної мети чи індивідуальних освітніх завдань. Критерії слід сформулювати й оформити зрозуміло для учнів. Їх можна записати на дошці або прикріпити на інфостенді, оформити на картках і роздати учням тощо.

Формувальне оцінювання не фіксують у класному журналі, тож постає питання: як учителю, який його застосовує, фіксувати інформацію про навчальні досягнення учнів.

Учитель систематично накопичує учнівські роботи, що підтверджують їхні досягнення й зростання, а отже, мотивують до навчання. Аби збирати, інтерпретувати й фіксувати інформацію, дослідники та практики радять *записувати* результати як спостереження за навчанням учня або формувати портфоліо.

У формувальному оцінюванні умовні позначки, значки різних кольорів, матеріали, зібрані у портфоліо фіксують навчальні досягнення учнів та дають змогу вчителю відстежувати їхню динаміку, а відтак — визначати потреби в навчанні кожного конкретного учня та надавати йому педагогічну підтримку.

Якщо результати оцінювання свідчать про низький рівень навчальних досягнень чи несформованість компетенцій учнів, то вчитель має переглянути й корегувати:

- стратегії викладання;
- методи і прийоми навчання;
- форми організації навчання;
- розподіл часу на пояснення й закріплення матеріалу;
- зміст та очікувані результати навчання;
- планування уроків.

Навчання й оцінювання — взаємопов'язані процеси. Від правильної організації оцінювання залежить ефективність навчання. Саме формувальний підхід дає змогу педагогам одержати інформацію про стан навчальних досягнень учнів і вчасно відреагувати на проблеми в навчанні, прийняти педагогічні рішення для його поліпшення. Втім запровадження формувального підходу потребує зміни психологічної настанови вчителя, ставлення учнів і їхніх батьків до шкільних оцінок. Разом з тим, формувальне оцінювання є умовою інтерактивного навчання, під час якого формується культура спільного обговорення у класі, розвиваються навички критичного і творчого мислення, а також формується середовище, що заохочує учнів з порушеннями слуху запитувати. Таке оцінювання підтримує впевненість учнів у тому, що кожен із них здатен поліпшити свої результати, оскільки їм наводять приклади того, що від них очікують.

Формувальне оцінювання є основним у роботі вчителя, який працює з учнями з особливими освітніми потребами. Крім того, його мають застосовувати усі вчителі початкових класів (Методичні рекомендації щодо оцінювання навчальних досягнень учнів першого класу в Новій українській школі, затверджені наказом МОН від 20.08.2018 № 924). Застосовувати формувальне

оцінювання вчителі мають щодня і щоуроку. Загалом формувальне оцінювання дієве на різних етапах уроку й під час роботи з учнями різного віку. Принципи формувального оцінювання можна застосовувати й у роботі зі старшими класами.

Література до розділу:

1. Драйден Г., Восс Дж. Революція в навчанні / Пер. М. Олійник. – Львів : Літопис, 2005. – 542 с.
2. Вілмут Дж. Оцінювання для навчання : навч. посіб. / за ред. І. Є.Булах, М. Р. Мруги. – К. : Майстер-клас, 2007. – 170 с.
3. Вілмут Дж. Використання портфоліо для навчання та оцінювання : навч. посібн. / за ред. І. Є.Булах, М. Р. Мруги. – К. : Майстер-клас, 2007. – 48 с.
4. Федоренко О. Інклюзивне навчання: оцінювання учнів з особливими освітніми потребами / О. Федоренко // Особлива дитина: навчання і виховання. – 2018. – № 2 (86) – С. 76-86;
5. Федоренко О.Ф. Оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами // Заступник директора школи. – 2019. – №1. – С. 3-18.
6. Федоренко О.Ф. Формувальне оцінювання: змінюємо підходи для повсякчас позитивної оцінки // Заступник директора школи. – 2019. – №1. – С. 3-18.
7. Pierangelo, R. &Giuliani, G.A. (2009). Assessment in special education: A practical approach. Methods of Assessment and Testing Considerations (Ch.3)
8. Lorna M. Earl (2014). Assessment as learning using classroom. Assessment to maximize student learning (Second Edition)
9. Black, P., and D. Wiliam (1998). "Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment." Phi Delta Kappan 80.2 (1998): 139-148

Програма з корекційно-розвиткової роботи
«РОЗВИТОК СЛУХОВОГО СПРИЙМАННЯ ТА ФОРМУВАННЯ ВИМОВИ»
для 1-4 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти
для дітей з порушеннями слуху

Укладачі: Федоренко О. Ф., к.п.н., с.н.с Інституту спеціальної педагогіки НАПН України; Зганяйко І. Ф., директор комунального закладу «Черкаський навчально-реабілітаційний центр «Країна добра Черкаської обласної ради»

Анотація

Програма з корекційно-розвиткової роботи «Розвиток слухового сприймання та формування вимови» окреслює рекомендовані підходи до планування й організації комплексу корекційно-розвиткових послуг з розвитку слухового сприймання та формування вимови для подолання труднощів й гармонійного розвитку дитини з порушеннями слуху на першому рівні освіти відповідно до її вікових та індивідуальних особливостей розвитку і потреб, формування загальнолюдських цінностей, підтримка життєвого оптимізму, розвиток самостійності, творчості та допитливості.

Програма розрахована на дітей, для яких збережений слух є / може бути (за умови спеціальної підтримки) основою («комунікаційним» каналом) для сприймання мовлення та формування вимови.

Програма дає уявлення про зміст і структуру основних напрямів корекційно-розвиткової роботи й передбачає поділ на два цикли: 1–2 класи (I цикл) і 3–4 класи (II цикл). Цикли враховують індивідуальні особливості розвитку і потреби дітей з порушеннями слуху та дають можливість забезпечити подолання розбіжностей у їхніх досягненнях.

ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА

Програма з корекційно-розвиткової роботи «Розвиток слухового сприймання та формування вимови» (далі – Програма) окреслює рекомендовані підходи до планування й організації комплексу корекційно-розвиткових послуг з розвитку слухового сприймання та формування вимови для подолання труднощів й гармонійного розвитку дитини з порушеннями слуху на першому рівні освіти відповідно до її вікових та індивідуальних особливостей розвитку і потреб, формування загальнолюдських цінностей, підтримка життєвого оптимізму, розвиток самостійності, творчості та допитливості.

Програма з корекційно-розвиткової роботи «Розвиток слухового сприймання та формування вимови» розрахована на дітей, для яких збережений слух є / може бути (за умови спеціальної підтримки) основою («комунікаційним» каналом) для сприймання мовлення та формування вимови.

Програма дає уявлення про зміст і структуру основних напрямів корекційно-розвиткової роботи на початковому рівні освіти й передбачає поділ на два цикли: 1–2 класи (I цикл) і 3–4 класи (II цикл). Цикли враховують особливості розвитку та потреби дітей з порушеннями слуху і дають можливість забезпечити подолання розбіжностей у їхніх досягненнях, зумовлених готовністю до слухового сприймання й мовлення та здобуття освіти (не мають базового рівня підготовки; недостатньо орієнтуються у середовищі; не звиклі до взаємодії з педагогом чи однолітками; не вміють організувати власну діяльність та інше).

Програма окреслює:

- вимоги до обсягу змістового навантаження та очікувані результати корекційно-розвиткової роботи;
- перелік та пропонований зміст напрямів спеціальної педагогічної діяльності.

Щодо тривалості занять та інструментів внутрішнього забезпечення якості – педагоги керуються чиним законодавством¹⁵.

¹⁵ На момент створення Програми, для учнів з порушеннями слуху, які здобувають початкову освіту у спеціальних закладах (класах) загальної середньої освіти, кількість годин

Напрями та зміст спеціальної педагогічної діяльності.

Програму укладено за двома основними напрямками: 1) розвиток слухового сприймання 2) формування вимови.

Передбачається, що розвиток слухової уваги, слухової пам'яті, слухової спостережливості тощо є наскрізним і мають здійснюватись під час основних напрямів, оскільки ре/абілітація школярів зі зниженим слухом здійснюється через максимальне використання збереженого слуху і збережених аналізаторів на основі діяльнісного, практично-ціннісного підходів.

У програмі рекомендовано приділяти увагу орфоепічним нормам відповідно до сучасних правил української літературної вимови ¹⁶. Дотримання орфоепічних норм сприятиме ширшій мовній грамотності учнів.

Програма відрізняється відсутністю тематичної організації матеріалу для індивідуальних занять. Це покладається на сурдопедагога, що адаптує складність, об'єм, тематику тощо відповідно до слухових, вимовних резервів учнів та їхніх особливих освітніх потреб, можливостей, вподобань, тематичного навантаження (див. Додаток).

Визначальною для наповнення занять є оцінка вимовних навичок та особливостей слухового сприймання учнів. У першому класі вчитель може вносити суттєві корективи у педагогічну діяльність з учнями, які мають недостатній базовий рівень підготовки (не відвідували дошкільний заклад; недостатньо орієнтуються у навколишньому середовищі; не звиклі до взаємодії з педагогом чи однолітками; не вміють організувати власну діяльність та інше).

для проведення корекційно-розвиткової роботи визначає базовий навчальний план. Інваріантний складник базового навчального плану для спеціальних закладів (класів) передбачає проведення корекційно-розвиткової роботи, напрями та змістове наповнення якої визначаються з урахуванням особливостей психофізичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами. Навчальні плани спеціальних закладів загальної середньої освіти III ступеня для дітей з особливими освітніми потребами обов'язково включають години корекційно-розвиткових занять, зміст яких спрямований на вирішення завдань, зумовлених особливостями психофізичного розвитку здобувачів освіти.

¹⁶ Не є обов'язковим для дітей зі значним зниженням слуху чи складними порушеннями мовлення.

Очікувані результати корекційно-розвиткової роботи.

Очікувані результати корекційно-розвиткової роботи безпосередньо пов'язані з основними завданнями напрямів педагогічної діяльності та змістового наповнення занять.

Основне завдання розвитку слухового сприймання - формування умінь та навичок у школярів з різним ступенем зниження слуху сприймати на слух (із звукопідсилюючою апаратурою, та без) мовленнєвий матеріал, (у т. ч. звуки, шуми) на різній відстані, різної складності, з різних джерел.

Основне завдання формування вимови - формування фонетично виразної, чіткої вимови, дотримання словесного і логічного наголосу, інтонації, темпу, неподільності, правил орфоепії.

Під час навчання вимові значна увага приділяється формуванню в учнів навичок самоконтролю.

Розвиток слухового сприймання та формування вимови в межах кожного циклу реалізуються паралельно та розкриваються через мовленнєвий матеріал, на підставі якого будуть формуватися очікувані результати.

На кінець року здійснюється моніторинг розвитку слухового сприймання через зміну відстані сприймання (з підсиленням та без) й кількість мовних одиниць. Для кожного учня педагог складає приблизний контрольний (перевірочний) слухомовленнєвий матеріал із фраз і тексту (*рекомендована кількість фраз у межах першого циклу - від 10 до 30; у межах другого циклу - від 30 до 50*). Фрази відбираються із числа вже знайомих, що вивчались під час року; текст - новий (але на основі знайомих слів і фраз; нові слова чи фразами мають бути зрозумілі з контексту¹⁷).

Рекомендації щодо організації корекційно-розвиткової роботи¹⁸.

Очікувані результати, окреслені в межах кожного року, досяжні, якщо використовувати різні форми і методи роботи.

¹⁷Матеріал для перевірки може бути однаковим для кількох учнів або для групи учнів.

¹⁸ Організація занять (індивідуальне, фронтальне, групове та ін..) здійснюється відповідно до рекомендацій МОН України

Під час занять здійснюється сприймання на слух усного мовлення (зі звукопідсилювальною апаратурою і без неї – відповідно до особливостей зниження слуху та слухопротезування кожного учня) через розвиток слухового сприймання (мовленнєвих і немовленнєвих звуків); формування вимови (розвиток мовленнєвого дихання, голосу, корекцію чи автоматизацію звуків та їх поєднань); дотримання правил орфоепії під час мовлення; формування навичок слухової уваги, слухової пам'яті. Така робота загалом охоплює весь освітній процес початкової освіти школярів з порушеннями слуху.

Під час занять передбачається формування спроможності виконувати дії за мовленнєвими інструкціями; зведення до відповідності рухів, дій тощо. Вправи на заняттях мають бути спрямовані на розвиток навичок виявляти та розпізнавати навколишні мовленнєві та немовленнєві звуки; орієнтування у просторі; розвиток слухової, зорової пам'яті та уваги; вміння ідентифікувати звук з предметом, об'єктом, що звучить; розпізнавати ритміко-інтонаційні особливості мовлення та інше. Різноманітні вправи спрямовані на розвиток мовленнєвого дихання, голосу, ритміко-інтонаційної сторони мовлення, здатність аналізувати отриману інформацію, у тому числі зважаючи на паронімію української мови. З цією метою доцільно застосовувати ігрові вправи, що розвивають фонематичні уявлення (визначати перший чи останній звук у слові; послідовність та кількість звуків у слові; підкреслювати звук через інтонаційне посилення голосу – протяжне вимовляння; визначати низку слів із певним звуком тексту; вставляти потрібні звуки у словах; порівнювати слова, що відрізняються одним звуком (слова-пароніми); пригадувати чи конструювати слова із певним звуком тощо).

Під час організація роботи з розвитку слухового сприймання та формування вимови має здійснюватись дозування звукового навантаження (адаптація, слухова стомленість!) та етапність у формуванні слухових уявлень (сприймання, розрізнення, упізнавання, розпізнавання) відповідно до особливостей стану слухової функції (динамічний діапазон слуху,

частотний діапазон звуків тощо). Важливо, щоб під час слухової роботи здійснювалось своєрідне «переміщення» слухомовленнєвого матеріалу, оскільки спадкоємність роботи з формування слухових уявлень школярів з порушенням слуху сприятиме розвитку їхніх слухо-мовленнєвих здібностей. Відбір слухового і мовленнєвого матеріалу для розрізнення, впізнавання та розпізнавання здійснюється відповідно до індивідуальних можливостей школярів зі зниженим слухом з урахуванням:

- *доступності* за змістом й граматичним оформленням (значення слів та їх поєднань мають бути знайомі учням);

- *комунікативної спрямованості та соціальної доступності* (в першу чергу розмовний матеріал, що дає змогу організувати комунікацію і взаємодію з учнями та між ними, а потім матеріал навчальних предметів);

- *відповідності* основним завданням розвитку слухового сприймання учня на конкретному етапі та фонетичним принципам (матеріал має містити відпрацьований звук у певній позиції);

Організовуючи заняття, вчитель повинен враховувати, що на початку навчання учні сприймають знайомі за значенням слова, близькі їх досвіду й прості короткі фрази чи невеликі тексти. Поступово рекомендується вводити у зміст занять нові слова і фрази, значення яких цікавить учнів та може бути зрозуміле їм у контексті.

Знайомий за значенням матеріал пропонується відразу на слух. Якщо текст новий – учні спочатку сприймають його повністю, потім за фразами. Завдання за змістом тексту подається на слух. Виконання завдання передбачає різну діяльність учнів (дати відповідь на питання; підкреслити; замалювати; написати; прочитати; показати; якщо «так» то..., якщо «ні» то... та інше.). Сприймання матеріалу на слух повинно здійснюватись по-різному: підбирається тематично однорідний матеріал, оголошується тема слухових вправ, заголовки тексту, демонструється малюнок чи серія малюнків, що ілюструє текст тощо, діалог, проблемна ситуація та інше.

Варто пропонувати для сприймання на слух інформацію з теле-радіо приймачів, телефону, в аудіо записі тощо. Учитель може використовувати

матеріали з дитячих журналів і газет, коміксів, сюжети дитячих художніх чи мультиплікаційних фільмів, комп'ютерних ігор тощо.

Педагогічна діяльність під час занять спрямовується на розвиток мовленнєвого дихання, голосу, формування правильної вимови звуків мовлення й їх поєднань в словах і фразах, оскільки це є підготовкою до оволодіння правильною вимовою.

Формування інтонаційного аспекту мовлення передбачає розвиток умінь виділяти ритмічну структуру слова, фрази, відтворення відповідної інтонації.

Передумовою для формування виразності усного мовлення молодших школярів зі зниженим слухом є формування вміння вимовляти слова злито на одному видосі, визначати кількість складів у слові, фразі, змінювати силу голосу відповідно до словесного наголосу, контексту, відстані мовця і слухача. Всі види інтонації закріплюються з опорою на розділові знаки під час роботи з текстом. Згодом формуються вміння самостійно розподіляти паузи, виділяючи синтагми під час читання, переказування; дотримуватися рухливості наголосу під час зміни форми слова; виявляти і виправляти помилки в словесному наголосі у власному мовленні й почутому.

Більшість звуків та їх поєднань засвоюється дітьми зі зниженим слухом самостійно на основі почутого. Є звуки, що вимагають тривалих спеціальних тренувань під час індивідуальних занять (для прикладу: в, ф, к, х, л, з, ж, г, ч, с, ш, р, б, д, ц та ін.). У педагогічній діяльності щодо формування вимови школярів зі зниженим слухом основна увага приділяється диференціації подібних звуків, а також роботі над збігом приголосних у словах і фразах. Під час корекції порушеної вимови звуків використовуються слухові диференціювання, що спрямовані на розрізнення «правильного – неправильного» вимовляння звуку, автоматизацію у самостійне мовлення.

Основними методичними прийомами оволодіння вимовою є спряжене (сполучене), відображене (відбите) і самостійне мовлення. Формування вимови може здійснюватися на моно-бі чи полісенсорній основі із використанням спеціальних прийомів для формування, розвитку чи

виправлення (корекції) вимови, застосування фонетичної ритміки (за потреби).

Під час формування вимови рекомендовано розпочинати з вправ, які спрямовані на підготовку апарату артикуляції учня до вимови певного мовленнєвого матеріалу; на виявлення можливостей учня сприймати на слух звук, над якими буде здійснюватися робота; визначення основного компонента для наслідування (можливість опори на той чи інший аналізатор). Наступними можуть бути вправи, що спрямовані на формування у дитини зорового уявлення про правильне положення органів артикуляції в момент вимови.

Введенню звуку в мовлення сприяють вправи з вироблення артикуляційних диференціювань.

Вправи на закріплення вимови звуків мають бути спрямовані на формування вміння учнів відтворювати звук без посиленого слухового самоконтролю.

Під час корекції вимови має бути дотримана одна з основних вимог - зміна видів робіт і видів мовленнєвої діяльності. Існує досить велика різноманітність видів робіт з різним мовленнєвим матеріалом (читання складів, складання складів з поданих звуків, доповнення складів до слова, зіставлення слів, називання картинок, доповнення словосполучень, складання речень, робота з деформованим чи напіввідкритим текстом та інше). Водночас все розмаїття укладається в такі види мовленнєвої діяльності як: наслідування, спряжене і відбите мовлення, називання картинок тощо, читання, порядкове мовлення (понеділок, вівторок ..., один, два, три ... тощо), відповіді на питання, самостійні висловлювання.

В основі планування роботи з розвитку слухового сприймання та формування вимови у молодших школярів зі зниженим слухом є наступні положення:

- ✓ комплексне вивчення, спрямоване на виявлення резервів для розвитку слухового сприймання, у тому числі аналітична перевірка вимови;

- ✓ врахування існуючого слухо-мовленнєвого середовища довкола дитини та створення ефективного слухо-мовленнєвого середовища на заняттях шляхом використання природних і штучних ситуацій для розвитку слухового сприймання й формування вимови, формування загальнолюдських цінностей, підтримки життєвого оптимізму, розвитку самостійності, творчості та допитливості;
- ✓ реалізація ідей, що відображають сутність особистісно-орієнтованого та індивідуалізованого підходів для подолання труднощів й гармонійного розвитку дитини з порушеннями слуху на першому рівні освіти відповідно до її вікових та індивідуальних особливостей розвитку і потреб.

Підсумовуючи, зазначимо, що заняття з розвитку слухового сприймання та формування вимови не мають на меті посадити школяра зі зниженим слухом за стіл і працювати з ним в інтенсивному навчальному режимі з метою опанування знань із загальноосвітніх предметів. Специфіка педагогічної діяльності спрямована на формування вимови та попередження труднощів під час мовлення, що спричинені зниженням слуху; на стимулювання та збагачення слухового досвіду школярів зі зниженим слухом для ефективного соціонавчального інтегрування в колектив однолітків та подальшої соціалізації.

І ЦИКЛ (1-2 класи)

1 клас

НАПРЯМИ І ЗМІСТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ:

1. Розвиток слухового сприймання:

1.1. Мовлення

1.2. Немовленнєві звучання

2. Формування вимови

2.1. Мовленнєве дихання

2.2. Голос

2.3. Звуки та їх поєднання у словах,
фразах

2.4. Дотримання правил орфопії у
словах та словосполученнях

Розвиток слухової уваги,
слухової пам'яті тощо.

1. 1.

- *слова, словосполучення, фрази* для організації навчальної діяльності (Сідай! Слухай мене! Ти почув? Який сьогодні день? Що ми слухали на минулому занятті? Я вмикаю запис голосу, а ти слухаєш та ін.);

- *слова, словосполучення, фрази* (Півень кричить: «Ку-ку-рі-ку!», Зозуля кує: «Ку-ку!»; це дзвінок на урок. Артема розбудив телефонний дзвінок. Я почув стук в двері. Це високий (низький) звук. Це дитячий/чоловічий голос. Я чую шум води. Чути шум вітру. Це повільна мелодія. Пиши з великої літери. Постав крапку та ін.);

- *складоритмічний аспект мовлення* (складосполучення, дво-, трискладові, чотирискладові слова: тато, лапа, ТаТаТа, школа, дівчинка та ін.; словосполучення, вірші, текст пісень);

- *інтонаційні відтінки мовлення*, що відображають емоції чи стан людини («Ого!», «Ой!», «Ой-ой-ой!», «Ха-ха-ха!», «Кахи-кахи!» та ін.; розповідні, питальні, спонукальні в розмовному темпі).

- *тексти(3-7 простих речень) близькі за змістом досвіду дітей, казки.*

1.2.

- *музичні іграшки (барабан, бубон, дудка, гармошка, дзвіночок, свисток чи ін.);*

- *висота звуку (високий, низький, середній, чоловічий, дитячий, жіночий);*

- *голоси птахів і тварин (зозулі, дятла, солов'я, корови, собаки, кішки, миші, зозулі, ворони та ін.);*

- *звуки транспорту, побутової/не побутової техніки, явищ природи (пилосос, струмінь води, цокання годинника, гул автомобіля, вітер, грім, постріл, салют та ін.);*

- *музичні інструменти (фортепіано, скрипка та ін.);*

- *музичні ритми (марш, вальс та ін.);*

- *особливості звуку (інтенсивність, кількість, сила, тривалість звукових сигналів, локалізація та ін.);*

- *дво- трискладові ритми, (через відплескування, відстукування тощо);*

- *танцювальні ритми(вальс, полька, сучасні ритми);*

- *спів (чоловічий, жіночий, дитячий);*

- *нескладні фортепіанні п'єси (наприклад, П. Чайковського з «Дитячого альбому»);*

2.1

- *зливо, на одному видиху промовляння низки складів, слів, словосполучень і фраз через синтагми, керуючись знаком паузи (ПАПАПАПА, ПАПАПАПАПА; візьми зошит, я сьогодні черговий та ін..)*

2.2.- *зміна сили голосу відповідно до інтонаційних відтінків (питання, спонукання, розповідь);*

- *зміна висоти і сили голосу відповідно з віддаленістю співрозмовника і необхідності дотримуватися тиші (голосно, тихо, пошепки); відповідно до інтонації та логічного наголосу.*

2.3.

- *формування вимови, автоматизація і корекція наявних звуків та їх поєднань;*

- диференційована вимова в складах і словах споріднених за артикуляцією голосних звуків (а-е, и-е, а-о, і-и), низки приголосних с-ш, з-с, ш-ж, б-п, ц-с, д-т, у тому числі носових і ротових м-б, н-д, м'-б', н'-д', м-п, н-т, м' -п', н' -т'; свистячих і шиплячих з-ш, з-ж, ц-ч; дзвінких і глухих п-б, т-д, к-г, с-з, в-ф;
- вимова йотованих (як злиття звуків: йа, йе, йу, йі; на початку слова; після голосних і після апострофа; через наголос на другому звукові; м'якість попереднього приголосного);
- відтворення 4-5 х незнайомих слів з дотриманням їх звукового складу, з виділенням словесного наголосу;

2.4.

- відсутність «акання» (голосний [о] в усіх позиціях не наближається до [а]: сосна, нога, голова, сторона, молоко);
- голосні е, и в наголошених і ненаголошених позиціях;
- тверда вимова губних звуків б, п, в, м, ф (дуб, дід, сад, степ, сім та ін..), напівпом'якшена вимова перед і (бігти, пісок, мішок, віник ін..),
- вимова у запозичених словах звука ф (фактор, фігура, фірма, фокус, фабрика, фея);
- вимова сполучень прийменників (у, з, під та ін..) з іменниками.

ОСНОВНІ ВИМОГИ ДО УМІНЬ УЧНІВ:

- Сприймає* знайомий за змістом мовленнєвий матеріал для організації навчальної діяльності заняття; програмний матеріал, що стосується навчання сприймання на слух мовленнєвих і не мовленнєвих звучань;
- сприймає і відтворює* інтонаційні аспекти мовлення у словах, фразах, текстах (кілька речень); (наголос; розповідна, питальна, спонукальна інтонація);
- визначає за характером* звучання музичні іграшки; *диференціює* музичні та мовленнєві звуки;
- сприймає* не мовленнєві звучання, музику, голоси тварин, птахів; *упізнає й розпізнає* шуми; *упізнає й диференціює* вокальну та інструментальну музику,

оркестрове і сольне виконання; *сприймає і відтворює* рухами нескладні ритмічні малюнки; *виконує* дитячі пісні, дотримуючись їх ритму; *сприймає і відтворює* висоту звуку (голосом, грою на музичних іграшках, на інструментах); *диференціює й упізнає голоси* (чоловічий, жіночий, дитячий);

правильно вимовляє закріплені слова, словосполучення, фрази поза заняттям; *дотримується* *правильної звуковимови* закріплених звуків та їх поєднань у словах і фразах поза заняттям; *дотримується закріплених правил орфоенії* у словах і фразах під час мовлення.

2 клас

НАПРЯМИ І ЗМІСТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ:

1. Розвиток слухового сприймання:

1.1. Мовлення

1.2. Немовленнєві звучання

2. Формування вимови

2.1. Мовленнєве дихання

2.2. Голос

2.3. Звуки та їх поєднання у словах, фразах

2.4. Дотримання правил орфоепії у словах та словосполученнях

Розвиток слухової уваги,
слухової пам'яті тощо.

1. 1.

- *слова, словосполучення, фрази* для організації навчальної діяльності
- *слова, словосполучення, фрази* (основа для для корекційно-розвиткової роботи)
- *складоритмічний аспект мовлення* (кілька складові слова, словосполучення, вірші, текст пісень);
- *інтонаційні відтінки мовлення*, що відображають емоції чи стан людини
- *тексти (3-7 простих речень) близькі за змістом досвіду дітей, казки.*

1.2.

- *висота звуку* (високий, низький, середній, чоловічий, дитячий, жіночий);
- *особливості звуку* (інтенсивність, кількість, сила, тривалість звукових сигналів, локалізація та ін.);
- *дво- трискладові ритми*, (через відплескування, відстукування тощо);
- *голоси птахів і тварин*;
- *звуки транспорту, побутової/не побутової техніки, явищ природи*;
- *музичні інструменти* ;
- *музичні ритми* (марш, вальс та ін.);
- *танцювальні ритми* (вальс, полька, сучасні ритми);

- *спів* (чоловічий, жіночий, дитячий);
- *нескладні фортепіанні п'єси* (наприклад, П. Чайковського з «Дитячого альбому»);
- *вокально-інструментальні ансамблі*;
- *оркестр та окремі музичні інструменти*;
- *хор і сольний спів*;
- *мелодії пісень*.

2.1

- *зливо, на одному видиху промовляння низки складів, слів, словосполучень і фраз* через синтагми, керуючись знаком паузи

2.2 - *зміна сили голосу відповідно до інтонаційних відтінків* (питання, спонукання, розповідь);

- *зміна висоти і сили голосу відповідно з віддаленістю співрозмовника і необхідності дотримуватися тиші* (голосно, тихо, пошепки); відповідно до інтонації та логічного наголосу.

2.3.

- *формування вимови, автоматизація і корекція наявних звуків та їх поєднань*;

- *диференційована вимова в складах і словах споріднених за артикуляцією голосних звуків (а-е, и-е, а-о, і-и), низки приголосних с-ш, з-с, ш-ж, б-п, ц-с, д-т, у тому числі носових і ротових м-б, н-д, м'-б', н'-д', м-п, н-т, м' -п', н' -т'; свистячих і шиплячих з-ш, з-ж, ц-ч; дзвінких і глухих п-б, т-д, к-г, с-з, в-ф; злитих і щілинних ц-с, ч-щ; злитих і проривних ц-т, ч-т; твердих і м'яких ф-фь, т-ть, п-пь та ін..);*

- *вимова йотованих* (як злиття звуків: йа, йе, йу, йі; на початку слова; після голосних і після апострофа; через наголос на другому звукові; м'якість попереднього приголосного);

- *відтворення (4-5) незнайомих слів з дотриманням їх звукового складу, з виділенням словесного наголосу*;

2.4.

- відсутність «акання» (голосний [о] в усіх позиціях не наближається до [а]: сосна, нога, голова, сторона, молоко);
- голосні *e, и* в наголошених і ненаголошених позиціях;
- *тверда вимова губних звуків б, п, в, м, ф* (дуб, дід, сад, степ, сім та ін.), *напівном'якшена вимова перед і* (бігти, пісок, мішок, віник ін.),
- *вимова у запозичених словах звука ф* (фактор, фігура, фірма, фокус, фабрика, фея);
- *вимова у власне українських словах звукосполучення хв* (хвиля, хвіртка, хвастун, хвала, хвіст, хвоя, хвилюватися та ін.);
- *тверда вимова шиплячих* (ніч, піч, ріж, плащ, жито, чоботи, чорт, чудо, шити, курча, лоша, жовтий, жорстокий, жолудь та ін.);
- *визначення кількості складів* (у 3-4-5 складових словах) та наголошеного і ненаголошеного складу;
- *вимова сполучень прийменників* (у, з, під та ін.) з іменниками.

ОСНОВНІ ВИМОГИ ДО УМІНЬ УЧНІВ:

Сприймає знайомий за змістом мовленнєвий матеріал для організації навчальної діяльності заняття; програмний матеріал, що стосується навчання сприймання на слух мовленнєвих і не мовленнєвих звучань;

сприймає і відтворює інтонаційні аспекти мовлення у словах, фразах, текстах з 3-7речень (наголос; розповідна, питальна, спонукальна інтонація);

визначає за характером звучання музичні іграшки; *диференціює* музичні та мовленнєві звуки;

сприймає не мовленнєві звучання, музику, голоси тварин, птахів; *упізнає й розпізнає* шуми; *упізнає й диференціює* вокальну та інструментальну музику, оркестрове і сольне виконання; *сприймає і відтворює* рухами нескладні ритмічні малюнки; *виконує* дитячі пісні, дотримуючись їх ритму; *сприймає і відтворює* висоту звуку (голосом, грою на музичних іграшках, на інструментах); *диференціює й упізнає* голоси (чоловічий, жіночий, дитячий);

правильно вимовляє закріплені слова, словосполучення, фрази поза заняттям; *дотримується* *правильної звуковимови* закріплених звуків та їх поєднань у

словах і фразах поза заняттям; *дотримується закріплених правил орфоепії у словах і фразах під час мовлення.*

ЦИКЛ II (3-4 КЛАСИ)

3 клас

НАПРЯМИ І ЗМІСТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ:

1. Розвиток слухового сприймання:

1.1. Мовлення

1.2. Немовленнєві звучання

2. Формування вимови

2.1. Мовленнєве дихання

2.2. Голос

2.3. Звуки та їх поєднання у словах,
фразах

2.4. Дотримання правил орфоепії у
словах та словосполученнях

Розвиток слухової уваги,
слухової пам'яті тощо.

1.1.

- *слова, словосполучення, фрази*, для організації навчальної діяльності (Що ми слухали на минулому занятті? Я вмикаю запис голосу, а ти слухаєш та ін.);

- *слова, словосполучення, фрази* (основа для для корекційно-розвиткової роботи)

- *складоритмічний аспект мовлення* (вірші, текст пісні);

- *прозові тексти* (5-7 простих речень), близькі за змістом досвіду дітей.

1.2.

- *шуми транспорту, побутової / не побутової техніки, явищ природи, позивних радіопрограм і телепередач, реклами;*

- *вокально-інструментальна і хорова музика* різних народів (українська, африканська, бразильська, циганська та ін.);

- *танцювальні ритми* (вальс, полька, сучасні ритми);

- *хоровий спів* (дитячі, дорослі, змішані; різних народів);

- *нескладні фортепіанні п'єси;*
- *мелодії пісень;*
- *голоси (популярних артистів чи діячів; однокласників та ін.)*
- *вокально-інструментальна і хорова музика різних народів (японська, індійська, італійська, іспанська та ін.);- танцювальні ритми (вальс, полька, сучасні ритми);*
- *фрагменти з популярних опер чи мелодії пісень.*

2.1

- *паузи під час виокремлення синтагм у процесі читання, розповіді напам'ять;*
- *логічний наголос у процесі читання, розповіді на пам'ять;*
- *рухливий наголос під час зміни форми слова (рука - руки, нога – ногита ін.);*
- *розмовний темп під час читання, розповіді на пам'ять;*
- *відтворення всіх видів інтонації при веденні діалогу.*

2.3.

- *закріплення правильної вимови у словах і фразах споріднених за артикуляцією голосних звуків (а-е, и-е, а-о, і-и), приголосних (носових і ротових: м-б, м'-б ', м-п, м'-п', н-д, н'-д ', н-т, н'-т'; свистячих і шиплячих: з-ш, з-ж, з-щ, ч-ц; дзвінких і глухих: б-п, д-т, г-к, з-с, ж-ш, в-ф; злитих і щілинних ц-с, ч-щ; злитих і проривних ц-т, ч-т; твердих і м'яких ф-фь, т-ть, п-пь та ін.);*
- *вимова йотованих (як злиття звуків: йа, йе, йу, йі; на початку слова; після голосних і після апострофа; через наголос на другому звукові; м'якість попереднього приголосного).*

2.4.

- *вимова у запозичених словах звука ф;*
- *вимова у власне українських словах звукосполучення хв. ;*
- *тверда вимова шиплячих ;*
- *пом'якшена вимова шиплячих перед і та у деяких інших словах;*
- чергування і-й, у-в;*

- *тверда вимова губних б, п, в, м, ф, шиплячих ж, ч, ш, щ, задньоязикових г, к, х та дрижачого р перед м'якими;*
- *вимова я, ю, є, ї, ь та апостроф;*
- *вимова африкат -дж- і -дз- як один звук (дзеркало, дзвінок, джміль, джерело, бджола, дзьоб, дзенькати, дзига, кукурудза, сиджу, ходжу, нагороджений, , попередження та ін..).*

ОСНОВНІ ВИМОГИ ДО УМІНЬ УЧНІВ:

Сприймає знайомий за змістом мовленнєвий матеріал для організації навчальної діяльності заняття; програмний матеріал, що стосується навчання сприймання на слух мовленнєвих і не мовленнєвих звучань;

відтворює паузи під час виокремлення синтагм у процесі читання, розповіді на пам'ять; *відтворює логічний наголос* у процесі читання, розповіді на пам'ять;

відтворює рухливий наголос під час зміни форми слова; *відтворює* розмовний темп під час читання, розповіді на пам'ять та всі інтонаційні аспекти, у тому числі й під час діалогу; *розпізнає голоси* (популярних артистів чи діячів; однокласників та ін.); *розпізнає* вокально-інструментальну і хорову музику різних народів (японська, індійська, італійська, іспанська та ін.); *розпізнає танцювальні ритми* (вальс, полька, сучасні ритми) та *фрагменти* з популярних опер;. *дотримується* *правильної звуковимови* закріплених звуків та їх поєднань у словах і фразах поза заняттям; *правильно вимовляє* закріплені слова, словосполучення, фрази поза заняттям; *дотримується закріплених правил орфоенії* у словах і фразах під час мовлення.

4 клас

НАПРЯМИ І ЗМІСТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ:

1. Розвиток слухового сприймання:

1.1. Мовлення

1.2. Немовленнєві звучання

2. Формування вимови

2.1. Мовленнєве дихання

2.2. Голос

2.3. Звуки та їх поєднання у словах, фразях

2.4. Дотримання правил орфоепії у словах та словосполученнях

Розвиток слухової уваги,
слухової пам'яті тощо.

1.1.

- *слова, словосполучення, фрази*
- *складоритмічний аспект мовлення* (вірші, текст пісні);
- *прозові тексти* (5-7 простих речень), близькі за змістом досвіду дітей.

1.2.

- *шуми транспорту, побутової / не побутової техніки, явищ природи, позивних радіопрограм і телепередач, реклами;*
- *вокально-інструментальна і хорова музика різних народів;*
- *танцювальні ритми;*
- *хоровий спів* (дитячі, дорослі, змішані; різних народів);
- *нескладні фортепіанні п'єси;*
- *мелодії пісень;*
- *голоси* (популярних артистів чи діячів; вчителів, однокласників та ін..)
- *вокально-інструментальна і хорова музика різних народів;*
- *танцювальні ритми* (вальс, полька, сучасні ритми);
- *фрагменти з популярних опер чи мелодії пісень.*

2.1

- *паузи* під час виокремлення синтагм у процесі читання, розповіді на пам'ять;
- *логічний наголос* у процесі читання, розповіді на пам'ять;
- *рухливий наголос* під час зміни форми слова (рука - руки, нога – ноги та ін.);
- *відтворення* всіх видів інтонації при веденні діалогу.

2.3.

- *закріплення правильної вимови* у словах і фразах споріднених за артикуляцією голосних звуків (а-е, и-е, а-о, і-и), приголосних (носових і ротових: м-б, м'-б ', м-п, м'-п', н-д, н'-д ', н-т, н'-т'; свистячих і шиплячих: з-ш, з-ж, з-щ, ч-ц; дзвінких і глухих: б-п, д-т, г-к, з-с, ж-ш, в-ф; злитих і щілинних ц-с, ч-щ; злитих і проривних ц-т, ч-т; твердих і м'яких ф-фь, т-ть, п-пь та ін.);
- *вимова йотованих* (як злиття звуків: йа, йе, йу, йі; на початку слова; після голосних і після апострофа; через наголос на другому звукові; м'якість попереднього приголосного).

2.4.

- *вимова у запозичених словах* звука ф;
- *вимова у власне українських словах* звукосполучення хв.;
- *тверда вимова шиплячих* ;
- *пом'якшена вимова шиплячих* перед і та у деяких інших словах; чергування і-й, у-в;
- *тверда вимова губних* б, п, в, м, ф, *шиплячих* ж, ч, ш, щ, *задньоязикових* г, к, х та *дрижачого* р перед м'якими;
- *вимова я, ю, є, ї, ь та апостроф*;
- *вимова африкат* -дж- і -дз- як один звук (дзеркало, дзвінок, джміль, джерело, бджола, дзьоб, дзенькати, дзига, кукурудза, сиджу, ходжу, нагороджений, , попередження та ін..).
- вимова звукосполучень*, які виникли в результаті збігу приголосних префікса та кореня (підживлення, підберезовик, надзвичайний, надмірний та ін..)

-*вимова приголосних з, ц, с у суфіксах -зьк-, -цьк-, -ськ-* (ризький, запорізький, український, сільський, товариський, чумацький, козацький та ін.)

- закінченнях дієслів у результаті асиміляції звукосполучення -ться, -ся (робиться, називається, розіб'єшся, нап'єшся та ін.)

-*випадіння приголосного* (честь -чесний, радість - радісний, виїзд -виїзний, проїзд - проїзний та ін.).

ОСНОВНІ ВИМОГИ ДО УМІНЬ УЧНІВ:


Сприймає знайомий за змістом мовленнєвий матеріал для організації навчальної діяльності заняття; програмний матеріал, що стосується навчання сприймання на слух мовленнєвих і не мовленнєвих звучань;

відтворює паузи під час виокремлення синтагм у процесі читання, розповіді на пам'ять; *відтворює логічний наголос* у процесі читання, розповіді на пам'ять;

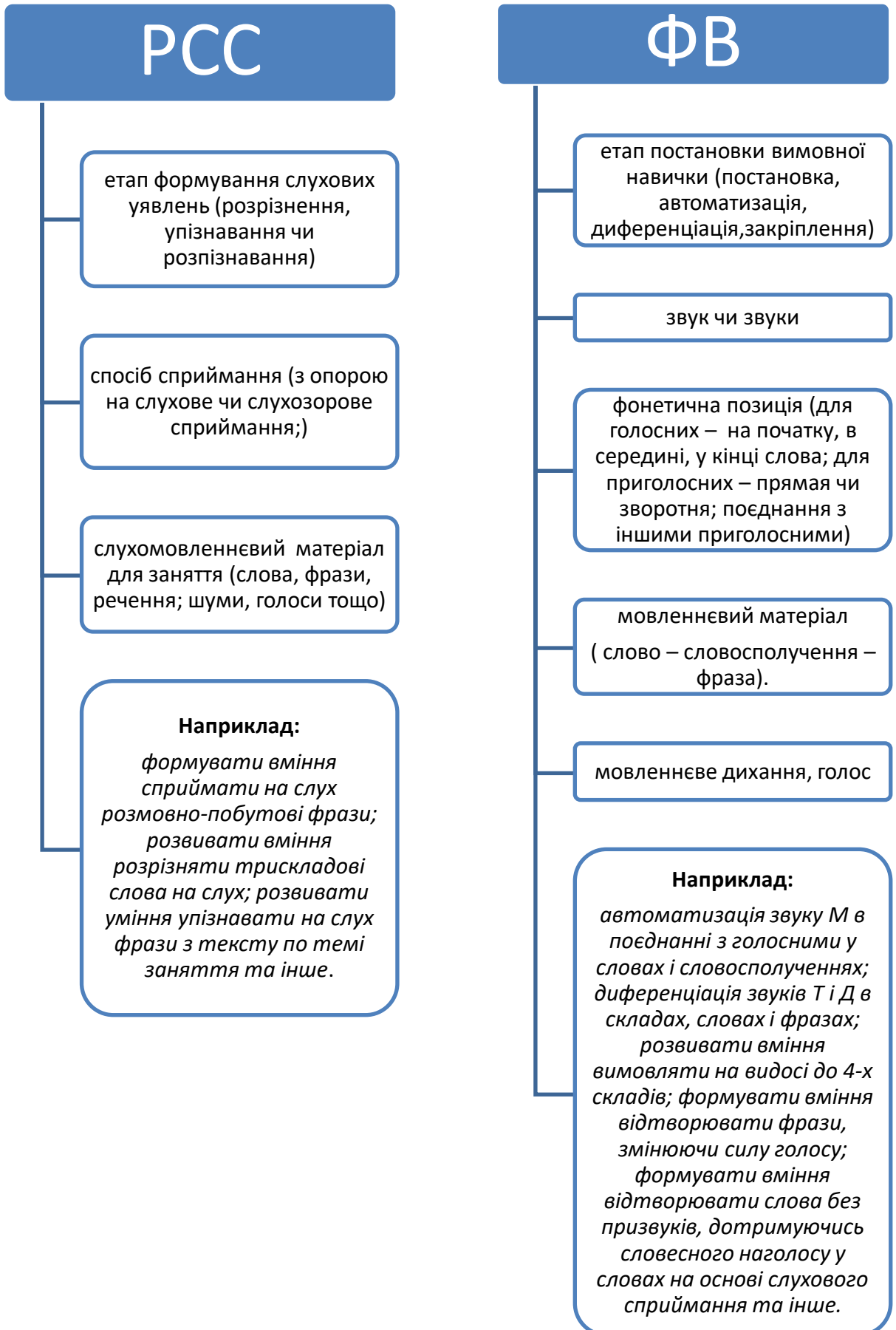
відтворює рухливий наголос під час зміни форми слова; *відтворює* розмовний темп під час читання, розповіді на пам'ять та всі інтонаційні аспекти, у тому числі й під час діалогу; *розпізнає голоси* (популярних артистів чи діячів; однокласників та ін.); *розпізнає* вокально-інструментальну і хорову музику різних народів (японська, індійська, італійська, іспанська та ін.); *розпізнає танцювальні ритми* (вальс, полька, сучасні ритми) та *фрагменти* з популярних опер;. *дотримується* *правильної звуковимови* закріплених звуків та їх поєднань у словах і фразах поза заняттям; *правильно вимовляє* закріплені слова, словосполучення, фрази поза заняттям; *дотримується закріплених правил орфоенії* у словах і фразах під час мовлення.

**Алгоритм визначення теми заняття
та формулювання завдань педагогічної діяльності з розвитку слухового
сприймання та формування вимови (РСС та ФВ)**

ВИБІР ТЕМИ :

- 
- Тема навчального тижня
 - Тема чи текст, що вивчалися на уроці
 - Індивідуальна тема *(дає можливість забезпечити подолання розбіжностей у досягненнях, зумовлених готовністю до здобуття освіти)**

ФОРМУЛЮВАННЯ ЗАВДАНЬ ДО ЗАНЯТТЯ:



Програма з корекційно-розвиткової роботи
**«РОЗВИТОК СЛУХО-ЗОРО-ТАКТИЛЬНОГО СПРИЙМАННЯ МОВЛЕННЯ
ТА ФОРМУВАННЯ ВИМОВИ»**

для 1-4 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти

для дітей з порушеннями слуху

Укладачі: *Федоренко О. Ф.*, к.п.н., с.н.с. Інституту спеціальної педагогіки НАПН України; *Патлай Ю. М.*, заступник директора з навчально-виховної роботи комунального закладу «Черкаський навчально-реабілітаційний центр «Країна добра Черкаської обласної ради»

Анотація

Програма з корекційно-розвиткової роботи «Розвиток слухо-зоро-тактильного сприймання мовлення та формування вимови» окреслює рекомендовані підходи до планування й організації комплексу корекційно-розвиткових послуг з розвитку сприймання мовлення та формування вимови для подолання труднощів й гармонійного розвитку дитини з порушеннями слуху на першому рівні освіти відповідно до її вікових та індивідуальних особливостей розвитку і потреб, формування загальнолюдських цінностей, підтримка життєвого оптимізму, розвиток самостійності, творчості та допитливості.

Програма з корекційно-розвиткової роботи «Розвиток слухо-зоро-тактильного сприймання мовлення та формування вимови» розрахована на дітей, для яких збережений слух не є основою («комунікаційним» каналом) для сприймання мовлення та формування вимови, у тому числі й за умови спеціальної підтримки.

Програма дає уявлення про зміст і структуру основних напрямів корекційно-розвиткової роботи й передбачає поділ на два цикли: 1–2 класи (I цикл) і 3–4 класи (II цикл). Цикли враховують індивідуальні особливості розвитку і потреби дітей з порушеннями слуху та дають можливість забезпечити подолання розбіжностей у їхніх досягненнях.

ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА

Програма з корекційно-розвиткової роботи «Розвиток слухо-зоро-тактильного сприймання мовлення та формування вимови» (далі – Програма) окреслює рекомендовані підходи до планування й організації комплексу корекційно-розвиткових послуг з розвитку слухового сприймання та формування вимови для подолання труднощів й гармонійного розвитку дитини з порушеннями слуху на першому рівні освіти відповідно до її вікових та індивідуальних особливостей розвитку і потреб, формування загальнолюдських цінностей, підтримка життєвого оптимізму, розвиток самостійності, творчості та допитливості.

Програма з корекційно-розвиткової роботи «Розвиток слухо-зоро-тактильного сприймання мовлення та формування вимови» розрахована на дітей, для яких збережений слух не є основою («комунікаційним» каналом) для сприймання мовлення та формування вимови, утому числі й за умови спеціальної підтримки.

Програма дає уявлення про зміст і структуру основних напрямів корекційно-розвиткової роботи на початковому рівні освіти й передбачає поділ на два цикли: 1–2 класи (I цикл) і 3–4 класи (II цикл). Цикли враховують особливості розвитку та потреби дітей з порушеннями слуху і дають можливість забезпечити подолання розбіжностей у їхніх досягненнях, зумовлених готовністю до слухового сприймання й мовлення та здобуття освіти (не мають базового рівня підготовки; недостатньо орієнтуються у середовищі; не звиклі до взаємодії з педагогом чи однолітками; не вміють організувати власну діяльність та інше).

Програма окреслює:

- вимоги до обсягу змістового навантаження та очікувані результати корекційно-розвиткової роботи;
- перелік та пропонований зміст напрямів спеціальної педагогічної діяльності.

Щодо тривалості занять та інструментів внутрішнього забезпечення якості – педагоги керуються чиним законодавством¹⁹.

Напрями та зміст спеціальної педагогічної діяльності.

Програму укладено за двома основними напрямками: 1) розвиток слухозоро-тактильного сприймання 2) формування вимови.

Передбачається, що розвиток слухозорової уваги, пам'яті, спостережливості тощо є наскрізним і мають здійснюватись під час основних напрямів, оскільки ре/абілітація здійснюється через максимальне використання збереженого слуху і збережених аналізаторів на основі діяльнісного, практично-ціннісного підходів.

У програмі рекомендовано приділяти увагу орфоепічним нормам (у II циклі) відповідно до сучасних правил української літературної вимови²⁰. Дотримання орфоепічних норм сприятиме ширшій мовній грамотності учнів.

Програма різниться відсутністю тематичної організації матеріалу для індивідуальних занять. Це покладається на сурдопедагога, що адаптує складність, об'єм, тематику тощо відповідно до слухових, вимовних резервів учнів та їхніх особливих освітніх потреб, можливостей, вподобань, тематичного навантаження (див. Додаток).

Визначальною для наповнення занять є оцінка вимовних навичок та особливостей слухового сприймання учнів. У першому класі вчитель може вносити суттєві корективи у педагогічну діяльність з учнями, які мають недостатній базовий рівень підготовки (не відвідували дошкільний заклад; недостатньо орієнтуються у навколишньому середовищі; не звиклі до

¹⁹ На момент створення Програми, для учнів з порушеннями слуху, які здобувають початкову освіту у спеціальних закладах (класах) загальної середньої освіти, кількість годин для проведення корекційно-розвиткової роботи визначає базовий навчальний план. Інваріантний складник базового навчального плану для спеціальних закладів (класів) передбачає проведення корекційно-розвиткової роботи, напрями та змістове наповнення якої визначаються з урахуванням особливостей психофізичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами. Навчальні плани спеціальних закладів загальної середньої освіти III ступеня для дітей з особливими освітніми потребами обов'язково включають години корекційно-розвиткових занять, зміст яких спрямований на вирішення завдань, зумовлених особливостями психофізичного розвитку здобувачів освіти.

²⁰ Доцільність роботи у цьому напрямі визначається індивідуально для кожного учня у II циклі.

взаємодії з педагогом чи однолітками; не вміють організувати власну діяльність та інше).

Очікувані результати корекційно-розвиткової роботи.

Очікувані результати корекційно-розвиткової роботи безпосередньо пов'язані з основними завданнями напрямів педагогічної діяльності та змістового наповнення занять.

Основне завдання розвитку слухо-зоро-тактильного сприймання - формування умінь та навичок сприймати мовленнєвий матеріал на слухо-зоровій основі.

Основне завдання формування вимови - формування фонетично виразної, чіткої вимови, дотримання словесного і логічного наголосу, інтонації, темпу, неподільності, правил орфоепії.

Під час навчання вимові значна увага приділяється формуванню в учнів навичок самоконтролю.

Розвиток сприймання мовлення та формування вимови в межах кожного циклу реалізуються паралельно та розкриваються через мовленнєвий матеріал, на підставі якого будуть формуватися очікувані результати.

На кінець року здійснюється моніторинг розвитку сприймання через зміну відстані сприймання (з підсиленням та без) й кількість мовних одиниць. Для кожного учня педагог складає приблизний контрольний (перевірочний) слухомовленнєвий матеріал із фраз і тексту (*рекомендована кількість фраз у межах першого циклу - від 10 до 30; у межах другого циклу - від 30 до 50*). Фрази відбираються із числа вже знайомих, що вивчались під час року; текст - новий (але на основі знайомих слів і фраз; нові слова чи фразами мають бути зрозумілі з контексту²¹).

Рекомендації щодо організації корекційно-розвиткової роботи²².

²¹Матеріал для перевірки може бути однаковим для кількох учнів або для групи учнів.

²² Організація занять (індивідуальне, фронтальне, групове та ін..) здійснюється відповідно до рекомендацій МОН України

Очікувані результати, окреслені в межах кожного року, досяжні, якщо використовувати різні форми і методи роботи, враховувати особливості розвитку учнів.

Під час занять здійснюється сприймання на слухо-зоровій основі; формування вимови; формування слухо-зорової уваги, пам'яті, спостережливості тощо. Така робота загалом охоплює весь освітній процес початкової освіти школярів з порушеннями слуху.

Під час організація роботи має здійснюватись дозування звукозорового навантаження (адаптація, слухова і зорова стомленість!) та етапність у формуванні слухових уявлень (сприймання, розрізнення, упізнавання, розпізнавання) відповідно до особливостей стану слухової функції (динамічний діапазон слуху, частотний діапазон звуків тощо). Важливо, здійснювати своєрідне «переміщення» матеріалу, оскільки спадкоємність роботи з формування слухових уявлень сприятиме розвитку слухомовленнєвих здібностей. Відбір матеріалу для розрізнення, впізнавання та розпізнавання здійснюється відповідно до індивідуальних можливостей школярів з урахуванням:

- *доступності* за змістом й граматичним оформленням (значення слів та їх поєднань мають бути знайомі учням);

- *комунікативної спрямованості та соціальної доступності* (в першу чергу розмовний матеріал, що дає змогу організувати комунікацію і взаємодію з учнями та між ними, а потім матеріал навчальних предметів);

- *відповідності* основним завданням розвитку слухового сприймання мовлення учня на конкретному етапі та фонетичним принципам (матеріал має містити відпрацьований звук у певній позиції);

На початку навчання в учнів формується готовність до спілкування, розвивається моторика артикуляційного апарату, формується голос та вдосконалюється мовленнєве дихання. Організовуючи заняття, вчитель повинен враховувати, що на початку навчання учні сприймають знайомі за значенням слова, близькі їх досвіду й прості короткі фрази. Поступово

рекомендується вводити у зміст занять нові слова і фрази, значення яких цікавить учнів та може бути зрозуміле їм у контексті.

Під час формування вимови рекомендовано розпочинати з вправ, які спрямовані на підготовку апарату артикуляції учня до вимови певного мовленнєвого матеріалу; на виявлення можливостей учня сприймати на слух не немовленнєві звуки; визначення основного компонента для наслідування (можливість опори на той чи інший аналізатор). Наступними можуть бути вправи, що спрямовані на формування у дитини зорового уявлення про правильне положення органів артикуляції в момент вимови.

Формування вимови здійснюється поряд із формуванням умінь та навичок слухо-зоро-тактильного сприймання усного мовлення упродовж усього навчання й визначається частотою вживання у мовленні; ступенем доступності звуковимови; необхідністю оволодіння вимовою певного звука для засвоєння наступного; потребою у забезпеченні раннього оволодіння граматичними особливостями мовлення.

Педагогічна діяльність під час занять має бути спрямована на розвиток мовленнєвого дихання, голосу, формування правильної вимови звуків їх поєднань в словах і фразах, формування ритміко-інтонаційних особливостей усного мовлення.

Незначну кількість звуків учні можуть засвоїти самостійно на основі слухо-зорового наслідування мовлення оточуючих. Водночас засвоєння більшості звуків вимагає тривалих спеціальних тренувань під час індивідуальних занять.

Оволодіння навичками вимови здійснюється на основі наслідування вимови і мовлення дорослих, що сприймаються дітьми на слухо-зоровій основі. Основними методичними прийомами є спряжене і відображене мовлення та використання фонетичної ритміки. Формування вимови здійснюється на полісенсорній основі, із використанням тактильно-вібраційних відчуттів і спеціальних прийомів виправлення вимови. У педагогічній діяльності слід спиратись на складовий метод формування вимови, що забезпечує формування

правильного звукозлиття, попереджує появу призвуків під час мовлення, готує дитину до відтворення, сприймання усного мовлення, читання та письма.

До початку спеціальної роботи над приголосними звуками допускаються їх заміни; поступово уточнюється артикуляція, проводиться корекція і (або) диференціація, автоматизація.

Формування інтонаційного аспекту мовлення передбачає розвиток умінь виділяти ритмічну структуру слова, фрази, відтворення відповідної інтонації.

Передумовою для формування виразності усного мовлення є формування умінь вимовляти слова зливо на одному видиху, визначати кількість складів у слові, фразі, змінювати силу голосу відповідно до словесного наголосу, контексту, відстані мовця і слухача. Всі види інтонації закріплюються з опорою на розділові знаки під час роботи з текстом. Згодом формуються вміння самостійно розподіляти дихальні паузи, виділяючи синтагми під час читання, переказування; дотримуватися рухливості наголосу під час зміни форми слова тощо.

Відповідно до особливостей мовленнєвого розвитку, формування вимови здійснюється на мовленнєвому матеріалі різної складності з використанням різних видів мовленнєвої діяльності та із застосуванням різних видів роботи. Формуванню мовленнєвого дихання, зливої вимови слів і фраз у відповідному темпі сприяє спряжене промовляння. При відображеному промовлянні слова чи фрази відтворюються після прослуховування мовлення вчителя. В учнів, крім спряженого і відбитого промовляння, постійно підтримується самостійне мовлення. Засвоєння рухових, артикуляційних образів звуків є запорукою їх розпізнавання у зверненому мовленні.

Навчання вимові у сурдопедагогіці умовно поділяється на два періоди - початковий і основний.

Для дітей, у яких збережений слух не є основою («комунікаційним» каналом) для сприймання мовлення та формування вимови, початковий період відповідає I циклу й передбачає формування вимовних навичок (у т. ч. й на основі скороченої системи фонем) та постановку й автоматизацію звуків у мовленні для формування готовності учнів до спілкування. Особливістю корекційно-

розвиткової роботи у початковий період є використання дактилю (за потреби – жестового мовлення) для активізації усного словесного мовлення.

Під час основного періоду (II цикл) передбачається вдосконалення і розвиток раніше набутих вимовних навичок, корекція порушень вимови, формування логічного наголосу, правильного темпу мовлення. В цей період в учнів формуються навички самоконтролю над правильністю усного мовлення. В основному періоді ускладнюються завдання і розширюється зміст навчання.

В основний період набуває актуальності оволодіння вимовними навичками на основі свідомості й активності учнів. Саме в цей період опанування правильною вимовою через наслідування поступається усвідомленню артикуляційних рухів. Зокрема це важливо у процесі корекції звуків у разі «переучування» правильній вимові. Саме тому під час основного періоду варто широко використовувати види робіт, що пов'язані з активізацією самостійного мовлення школярів (прохання, доручення, напів-відкриті повідомлення, деформовані речення, різні формулювання запитань тощо).

Оволодіння і вдосконалення вимовою має здійснюватись у нерозривній єдності з загальним розвитком школяра, його пізнавальної та практичної діяльності загалом через максимальне залучення всіх збережених аналізаторів.

Артикуляція голосних звуків не має значних перепон. Зазвичай робота над цими звуками починається з ізольованого й протяжного промовляння. Зважаючи на те, що в усному мовленні голосні поєднуються з приголосними, в системі вправ слід передбачити удосконалення голосних у різних позиціях з приголосними (перед приголосним, після приголосного, між приголосними звуками), у тому числі у наголошених і ненаголошених складах.

Значно складнішою у цьому контексті є робота над приголосними звуками. Артикуляція приголосних має здійснюватися за певною системою, відповідно до особливостей, місця, способу творення та наявності чи відсутності м'якості приголосних.

Не всі приголосні звуки слід починати відпрацьовувати в самостійній позиції. Якщо розпочати з ізольованої вимови постановку миттєвих, вибухових приголосних звуків («п, б, т, д, к, г») та «л, х», то це не рідко спричиняє їхнє

спотворення у вимові глухих учнів. Сприятливою фонетичною умовою для правильної вимови визначених приголосних переважно є прямий склад.

Для приголосних звуків, що вимовляються протяжно, найбільш сприятливою позицією для вироблення правильної вимови буде зворотній склад.

Відповідно до законів асиміляції, сприятливою фонетичною позицією для дзвінких приголосних звуків є позиція між голосними. Під час індивідуальних занять глухі учні вправляються змінювати артикуляцію приголосного звуку відповідно до наступного голосного шляхом поєднання приголосних звуків з різними голосними звуками (спочатку закріплюється артикуляція приголосних звуків в поєднаннях з голосними, що не вимагають пом'якшення приголосного звуку).

На вибір артикуляційної позиції звуку для формування вимови впливають й особливості оволодіння приголосними звуками. Для прикладу, звук «м» глухі учні не рідко замінюють звуком «б» на початку і в середині слів. Тому сприятливим для формування правильної вимови цього звуку буде його ізольоване вимовляння чи позиція в зворотному складі. Наступний звук, який глухі школярі також часто замінюють на початку слова – «ц» (як показує досвід, замінюють на «т»). Це пояснюється тим, що на початку слова має місце витіснення із звуку «ц» компоненту «с», пов'язаного з напруженістю артикуляції. Звідси позиція прямого складу для звуку «ц» є тяжкою артикуляційною позицією. Значно сприятливішими у цьому разі будуть позиції закріплені у зворотному складі між голосними.

Значні труднощі виникають у процесі вимови приголосних звуків в поєднаннях з іншими приголосними. Зокрема це проявляється появою призвуків.

Зважаючи на особливості оволодіння приголосними звуками, система вправ для удосконалення правильної артикуляції приголосних має передбачати вироблення умінь диференціювати подібні за артикуляцією звуки. Насамперед варто передбачити вправи, спрямовані на диференціацію приголосних за дзвінкістю - глухістю, твердістю - м'якістю (варто зважати, що вправи будуть недоречні стосовно звуків, які не мають парних дзвінких і парних м'яких).

Введенню звуку в мовлення сприяють вправи з вироблення артикуляційних диференціювань. Вправи на закріплення вимови звуків мають бути спрямовані на формування вміння учнів відтворювати звук без посиленого слухового самоконтролю.

Під час корекції вимови має бути дотримана одна з основних вимог - зміна видів робіт і видів мовленнєвої діяльності. Існує досить велика різноманітність видів робіт з різним мовленнєвим матеріалом (читання складів, складання складів з поданих звуків, доповнення складів до слова, зіставлення слів, називання картинок, доповнення словосполучень, складання речень, робота з деформованим чи напіввідкритим текстом та інше). Водночас все розмаїття укладається в такі види мовленнєвої діяльності як: наслідування, спряжене і відбите мовлення, називання картинок тощо, читання, порядкове мовлення (понеділок, вівторок ..., один, два, три ... тощо), відповіді на питання, самостійні висловлювання.

В основі планування роботи з розвитку сприймання мовлення та формування вимови є наступні положення:

- ✓ комплексне вивчення, спрямоване на виявлення резервів для розвитку сприймання, у тому числі аналітична перевірка вимови;
- ✓ врахування наявного слухо-мовленнєвого середовища довкола дитини та створення ефективного слухо-мовленнєвого середовища на заняттях шляхом використання природних і штучних ситуацій для розвитку сприймання й формування вимови, формування загальнолюдських цінностей, підтримки життєвого оптимізму, розвитку самостійності, творчості та допитливості;
- ✓ реалізація ідей, що відображають сутність особистісно-орієнтованого та індивідуалізованого підходів для подолання труднощів й гармонійного розвитку дитини з порушеннями слуху на першому рівні освіти відповідно до її вікових та індивідуальних особливостей розвитку і потреб.

Підсумовуючи, зазначимо, що специфіка педагогічної діяльності має бути спрямована на формування вимови та попередження труднощів під час

сприймання мовлення, що спричинені порушенням слуху; на стимулювання та збагачення слухо-зорового досвіду школярів для ефективного соціонавчального інтегрування в колектив однолітків та подальшої соціалізації.

І ЦИКЛ (1-2 класи)

1 клас

НАПРЯМИ І ЗМІСТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ:

1. Розвиток слухо-зоро-тактильного сприймання:

1.1. Мовлення

1.2. Немовленнєві звучання

2.Формування вимови

2.1. Мовленнєве дихання

2.2. Голос

2.3. Звуки та їх поєднання у словах, фразях

Розвиток слухо-зорової уваги,
пам'яті тощо.

1. 1.

- формування готовності учнів до спілкування. Прогнозування змісту мовлення на основі певної ситуації (ситуативне спілкування). Розвиток моторики артикуляційного апарату:

- *слова, словосполучення, фрази* для організації навчальної діяльності(Сідай! Ти почув?Що ми слухали на минулому занятті? Я вмикаю запис голосу, а ти слухаєш та ін.);

- *слова, словосполучення, фрази* для вивчення тематичного програмного матеріалу (Півень кричить: «Ку-ку-рі-ку!», Зозуля кує: «Ку-ку!»).Це дзвінок на урок. Чути шум вітру. Це повільна мелодія. Пиши з великої літери. Постав крапку. Візьми синій і жовтий папір та ін..)

- *складоритмічний аспект мовлення*(складосполучення, двоскладові слова: тато, лапа, ТаТаТа, школа, дівчинка та ін.; словосполучення, вірші)

- *інтонаційні відтінки мовлення, що відображають емоції чи стан людини* («Ого!», «Ой!», «Ой-ой-ой!», «Ха-ха-ха!», «Кахи-кахи!»та інше).

- *тексти* (кілька простих поширених речень), близькі за змістом досвіду дітей.

1.2.

- *музичні іграшки* (барабан, бубон, дудка чи ін.);
- *музичні інструменти* (фортепіано, скрипка, віолончель, флейта та ін.);
- *музичні ритми* (марш, вальс та ін.);
- *висота звуку* (високий, низький, середній, чоловічий, дитячий, жіночий);
- *голоси птахів і тварин* (зозулі, дятла, солов'я, ворони, корови, собаки, миші, зозулі та ін.);
- *дво- трискладові ритми*, (через відплескування, відстукування тощо).
- *шуми транспорту, побутової/непобутової техніки, явищ природи* (пилосос, струмінь води, цокання годинника, гул автомобіля, вітер, грім, постріл, салют та ін.);
- *особливості звуку* (інтенсивність, тривалість звукових сигналів, локалізація та ін.);

2.1

Формування умінь плавно видихати, регулювати довжину і ритмічність видиху:

- *злите, на одному видиху промовляння низки складів, слів, словосполучень і фраз* через синтагми, керуючись знаком паузи (папапапа, папапапапа; це зошит, я черговий та ін.)

2.2.

- *зміна сили голосу відповідно до інтонаційних відтінків* (питання, спонукання, розповідь);

2.3.

- *постановка та автоматизація голосних і низки приголосних звуків* (П, А, М, В, О, Т, У, Л, С, І, Н, К, Е, Ш, Р, Ф, Х та ін.);
- *формування й автоматизація низки приголосних* (т – д – н – с – л – р – к – г – х; носових і ротових м-б, н-д, м-п, н-т, м -п, н -т; дзвінких і глухих п-б, т-д, к-г, , в-ф,;
- *диференційована вимова парних дзвінких і глухих приголосних* (п – б, т – д, к – г, с – з);
- *розпізнавання артикуляційних та акустичних образів звуків у складах та словах;*

ОСНОВНІ ВИМОГИ ДО УМІНЬ УЧНІВ:

Сприймає знайомий за змістом мовленнєвий матеріал для організації навчальної діяльності заняття; програмний матеріал, що стосується навчання сприймання на слух мовленнєвих і не мовленнєвих звучань;

сприймає і відтворює інтонаційні аспекти мовлення у словах, фразах, текстах (кілька речень; наголос; розповідна, питальна, спонукальна інтонація); *визначає* за характером звучання музичні іграшки; *диференціює* музичні та мовленнєві звуки;

визначає місцезнаходження джерела звуку; *сприймає і відтворює* інтенсивність, тривалість звучань; *сприймає і відтворює* нескладні ритмічні малюнки (на музичних іграшках, відхлопує тощо); *визначає* кількість звукових сигналів, їх силу і тривалість;

сприймає немовленнєві звучання, музику, голоси тварин, птахів; *сприймає і відтворює* висоту звуку (голосом, грою на музичних іграшках, на інструментах); *сприймає і відтворює* рухами нескладні ритмічні малюнки; *виконує* дитячі пісні, дотримуючись їх ритму (учні з I ст. - наближено мелодію);

дотримується правильної звуковимови закріплених звуків та їх поєднань у словах і фразах поза заняттям; *правильно вимовляє* закріплені слова, словосполучення, фрази поза заняттям.

І ЦИКЛ (1-2 класи)

2 клас

НАПРЯМИ І ЗМІСТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ:

1. Розвиток слухо-зоро-тактильного сприймання:

1.1. Мовлення

1.2. Немовленнєві звучання

2.Формування вимови

2.1. Мовленнєве дихання

2.2. Голос

2.3. Звуки та їх поєднання у словах, фразах

Розвиток слухо-зорової уваги,
пам'яті тощо.

1. 1.

Формування готовності учнів до спілкування. Прогнозування змісту мовлення на основі певної ситуації (ситуативне спілкування). Розвиток моторики артикуляційного апарату:

- *слова, словосполучення, фрази* для організації навчальної діяльності (Сідай! Ти почув?Що ми слухали на минулому занятті? Я вмикаю запис голосу, а ти слухаєш та ін.);

- *слова, словосполучення, фрази*

- *складоритмічний аспект мовлення* (складосполучення, двоскладові слова, словосполучення)

- *інтонаційні відтінки мовлення;*

- *тексти* (прості поширені речення), близькі за змістом досвіду дітей.

1.2.

- *музичні інструменти* (фортепіано, скрипка, віолончель, флейта та ін.);

- *музичні ритми* (марш, вальс та ін.);

- висота звуку (високий, низький, середній, чоловічий, дитячий, жіночий);
- голоси птахів і тварин (зозулі, дятла, солов'я, ворони, корови, собаки, миші, зозулі та ін.);
- дво- трискладові ритми, (через відплескування, відстукування тощо).
- шуми транспорту, побутової/непобутової техніки, явищ природи (пилосос, струмінь води, цокання годинника, гул автомобіля, вітер, грім, постріл, салют та ін.);
- особливості звуку (інтенсивність, кількість, сила, тривалість звукових сигналів, локалізація та ін.);
- спів (чоловічий, жіночий, дитячий);
- оркестр та окремі музичні інструменти;
- хор і сольний спів;
- вокально-інструментальні ансамблі.

2.1

Формування умінь плавно видихати, регулювати довжину і ритмічність видиху:

- злите, на одному видиху промовляння низки складів, слів, словосполучень і фраз через синтагми, керуючись знаком паузи

2.2.

- зміна сили голосу відповідно до інтонаційних відтінків (питання, спонукання, розповідь);
- зміна висоти і сили голосу відповідно з віддаленістю співрозмовника і необхідності дотримуватися тиші (голосно, тихо, пошепки); відповідно до інтонації та логічного наголосу;
- зміна голосу під час діалогу відповідно до інтонації, логічного наголосу, віддаленості співрозмовника, змісту повідомлення.

2.3.

- формування та автоматизація приголосних звуків (П, А, М, В, О, Т, У, Л, С, І, Н, К, Е, Ш, Р, Ф, Х та ін.);
- формування й автоматизація низки приголосних (т – д – н – с – з – ц – л – р – к –

г – х; носових і ротових м-б, н-д, м-п, н-т, м -п, н -т; свистячих і шиплячих з-ш, з-ж, ц-ч; дзвінких і глухих п-б, т-д, к-г, с-з, в-ф, ш-щ; твердих і м'яких ф-фь, п-пь, т-т.. м'-б ', н'-д', та ін.);

- диференційована вимова парних дзвінких і глухих приголосних (п – б, т – д, к – г,

с – з);

- розпізнавання артикуляційних та акустичних образів голосних звуків у складах та словах;

- вимова йотованих (як злиття звуків: йа, йе, йу, йі; на початку слова; після голосних і після апострофа; через наголос на другому звукові; м'якість попереднього приголосного).

ОСНОВНІ ВИМОГИ ДО УМІНЬ УЧНІВ:

Сприймає знайомий за змістом мовленнєвий матеріал для організації навчальної діяльності заняття; програмний матеріал, що стосується навчання сприймання на слух мовленнєвих і не мовленнєвих звучань;

сприймає і відтворює інтонаційні аспекти мовлення у словах, фразах, текстах з 3-7речень (наголос; розповідна, питальна, спонукальна інтонація);*визначає за характером* звучання музичні іграшки; *диференціює* музичні та мовленнєві звуки;

визначає місцезнаходження джерела звуку; *сприймає і відтворює* інтенсивність, тривалість звучань;*сприймає і відтворює* нескладні ритмічні малюнки (на музичних іграшках, відхлопує тощо); *визначає* кількість звукових сигналів, їх силу і тривалість;

сприймає немовленнєві звучання, музику, голоси тварин, птахів; *сприймає і відтворює* висоту звуку (голосом, грою на музичних іграшках, на інструментах);*сприймає і відтворює* рухами нескладні ритмічні малюнки; *виконує* дитячі пісні, дотримуючись їх ритму (учні з I ст. - наближено мелодію);

дотримується правильної звуковимови закріплених звуків та їх поєднань у словах і фразах поза заняттям; *правильно* вимовляє закріплені слова, словосполучення, фрази поза заняттям.

II ЦИКЛ (3-4 класи)

3 клас

НАПРЯМИ І ЗМІСТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ:

1. Розвиток слухо-зоро-тактильного

сприймання:

1.1. Мовлення

1.2. Немовленнєві звучання

2.Формування вимови

2.1. Мовленнєве дихання

2.2. Голос

2.3. Звуки та їх поєднання у словах,
фразах

2.4. Дотримання правил орфоєпії у
словах та словосполученнях

Розвиток слухо-зорової уваги,
пам'яті тощо.

ЗМІСТОВІ НАПРЯМИ:

1. 1.

- слова, словосполучення, фрази (основний матеріал)

-складоритмічний аспект мовлення (вірші, текст пісні);

-*прозові тексти(5 простих речень)*, близькі за змістом досвіду дітей.

1.2.

-*шуми*

-*голоси*

- *танцювальні ритми*

2.1.

- дотримання рухливості наголосу під час зміни форми слова (рука - руки, нога-ноги та ін.); *паузи та інтонації* під час мовлення ;

- *відповідний темп* та інтонація під час монологу/діалогу.

2.3.

- *закріплення правильної вимови звуків* у словах і фразах споріднених за артикуляцією голосних звуків (а-е, и-е, а-о, і-и), приголосних (носових і ротових: м-б, м'-б', м-п, м'-п', н-д, н'-д', н-т, н'-т'; свистячих і шиплячих: з-ш, з-ж, з-щ, ч-ц; дзвінких і глухих: б-п, д-т, г-к, з-с, ж-ш, в-ф; злитих і щілинних ц-с, ч-щ; злитих і проривних ц-т, ч-т; твердих і м'яких ф-фь, т-ть, п-п'є та ін.);

- *вимова йотованих* (як злиття звуків: йа, йе, йу, йі; на початку слова; після голосних і після апострофа; через наголос на другому звукові; м'якість попереднього приголосного);

-*вимова дж і дз.*

2.4.

-голосний [о] в усіх позиціях не наближається до [а]: сосна, нога, голова, сторона, молоко);

- *голосні е, и* в наголошених і ненаголошених позиціях;

- *тверда вимова губних звуків б, п, в, м, ф* (дуб, дід, сад, степ, сім та ін..), *напівпом'якшена вимова перед і* (бігти, пісок, мішок, віник ін..),

- *вимова у запозичених словах звука ф* (фактор, фігура, фірма, фокус, фабрика, фея);

-*вимова у власне українських словах звукосполучення хв* (хвиля, хвртка, хвастун, хвала, хвіст, хвоя, хвилюватися та ін..);

- *тверда вимова шиплячих* (ніч, піч, ріж, плащ, жито, чоботи, чорт, чудо, шити, курча, лоша, жовтий, жорстокий, жолудь та ін..);

ОСНОВНІ ВИМОГИ ДО УМІНЬ УЧНІВ:

Сприймає знайомий за змістом мовленнєвий матеріал для організації навчальної діяльності заняття; програмний матеріал, що стосується навчання сприймання на слух мовленнєвих і не мовленнєвих звучань;

відтворює і дотримується рухливості наголосу під час зміни форми слова;

дотримується відповідного темпу та інтонація під час монологу/діалогу на

знайому тему; *розпізнає* шуми; *розпізнає* вокальну та інструментальну музику,

оркестрове і сольне виконання; *розпізнає голоси* (чоловічий, жіночий, дитячий);

дотримується правильної звуковимови закріплених звуків та їх поєднань у

словах і фразах поза заняттям; *правильно вимовляє* закріплені слова,

словосполучення, фрази поза заняттям, *дотримується* закріплених правил

орфоенії у словах і фразах під час мовлення.

II ЦИКЛ (3-4 класи)

4 клас

НАПРЯМИ І ЗМІСТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ:

1. Розвиток слухо-зоро-тактильного сприймання:

1.1. Мовлення

1.2. Немовленнєві звучання

2. Формування вимови

2.1. Мовленнєве дихання

2.2. Голос

2.3. Звуки та їх поєднання у словах, фразах

2.4. Дотримання правил орфоепії у словах та словосполученнях

Розвиток слухо-зорової уваги,
пам'яті тощо.

ЗМІСТОВІ НАПРЯМИ:

1. 1.

- слова, словосполучення, фрази

- складоритмічний аспект мовлення (вірші, текст пісні);

- прозові тексти (5 простих речень), близькі за змістом досвіду дітей.

1. 2.

- шуми;

- голоси;

- танцювальні ритми (вальс, полька, сучасні ритми).

2. 1.

- дотримання рухливості наголосу під час зміни форми слова ;

- паузи та інтонації під час мовлення ;

- відповідний темп та інтонація під час монологу/діалогу.

2.3.

- *закріплення правильної вимови звуків у словах і фразах споріднених за артикуляцією голосних звуків (а-е, и-е, а-о, і-и), приголосних (носових і ротових: м-б, м'-б', м-п, м'-п', н-д, н'-д', н-т, н'-т'; свистячих і шиплячих: з-ш, з-ж, з-щ, ч-ц; дзвінких і глухих: б-п, д-т, г-к, з-с, ж-ш, в-ф; злитих і щілинних ц-с, ч-щ; злитих і проривних ц-т, ч-т; твердих і м'яких ф-фь, т-ть, п-п'я та ін.);*

- *вимова йотованих (як злиття звуків: йа, йе, йу, йі; на початку слова; після голосних і після апострофа; через наголос на другому звукові; м'якість попереднього приголосного);*

-*вимова дж і дз.*

2.4.

-*голосний [о] в усіх позиціях не наближається до [а]: сосна, нога, голова, сторона, молоко);*

- *голосні е, и в наголошених і ненаголошених позиціях;*

- *тверда вимова губних звуків б, п, в, м, ф (дуб, дід, сад, степ, сім та ін.), напівпом'якшена вимова перед і (бігти, пісок, мішок, віник ін.),*

- *вимова у запозичених словах звука ф (фактор, фігура, фірма, фокус, фабрика, фея);*

-*вимова у власне українських словах звукосполучення хв (хвиля, хвіртка, хвастун, хвала, хвіст, хвоя, хвилюватися та ін.);*

- *тверда вимова шиплячих (ніч, піч, ріж, плащ, жито, чоботи, чорт, чудо, шити, курча, лоша, жовтий, жорстокий, жолудь та ін.);*

-*вимова звукосполучень, які виникли в результаті збігу приголосних префікса та кореня (підживлення, підберезовик, надзвичайний, надмірний та ін.);*

-*вимова приголосних з, ц, су суфіксах -з'як-, -цьк-, -ськ- (запорізький, український, сільський, товариський, козацький та ін.);*

-*випадіння приголосного (радість - радісний, проїзд - проїзний та ін.).*

ОСНОВНІ ВИМОГИ ДО УМІНЬ УЧНІВ:

Сприймає знайомий за змістом мовленнєвий матеріал для організації навчальної діяльності заняття; програмний матеріал, що стосується навчання сприймання на слух мовленнєвих і не мовленнєвих звучань;

відтворює і дотримується рухливості наголосу під час зміни форми слова;

дотримується відповідного темпу та інтонація під час монологу/діалогу на знайому тему; *розпізнає* шуми; *розпізнає* вокальну та інструментальну музику,

оркестрове і сольне виконання; *розпізнає голоси* (чоловічий, жіночий, дитячий);


дотримується правильної звуковимови закріплених звуків та їх поєднань у словах і фразах поза заняттям; *правильно вимовляє* закріплені слова,

словосполучення, фрази поза заняттям; *дотримується* закріплених правил

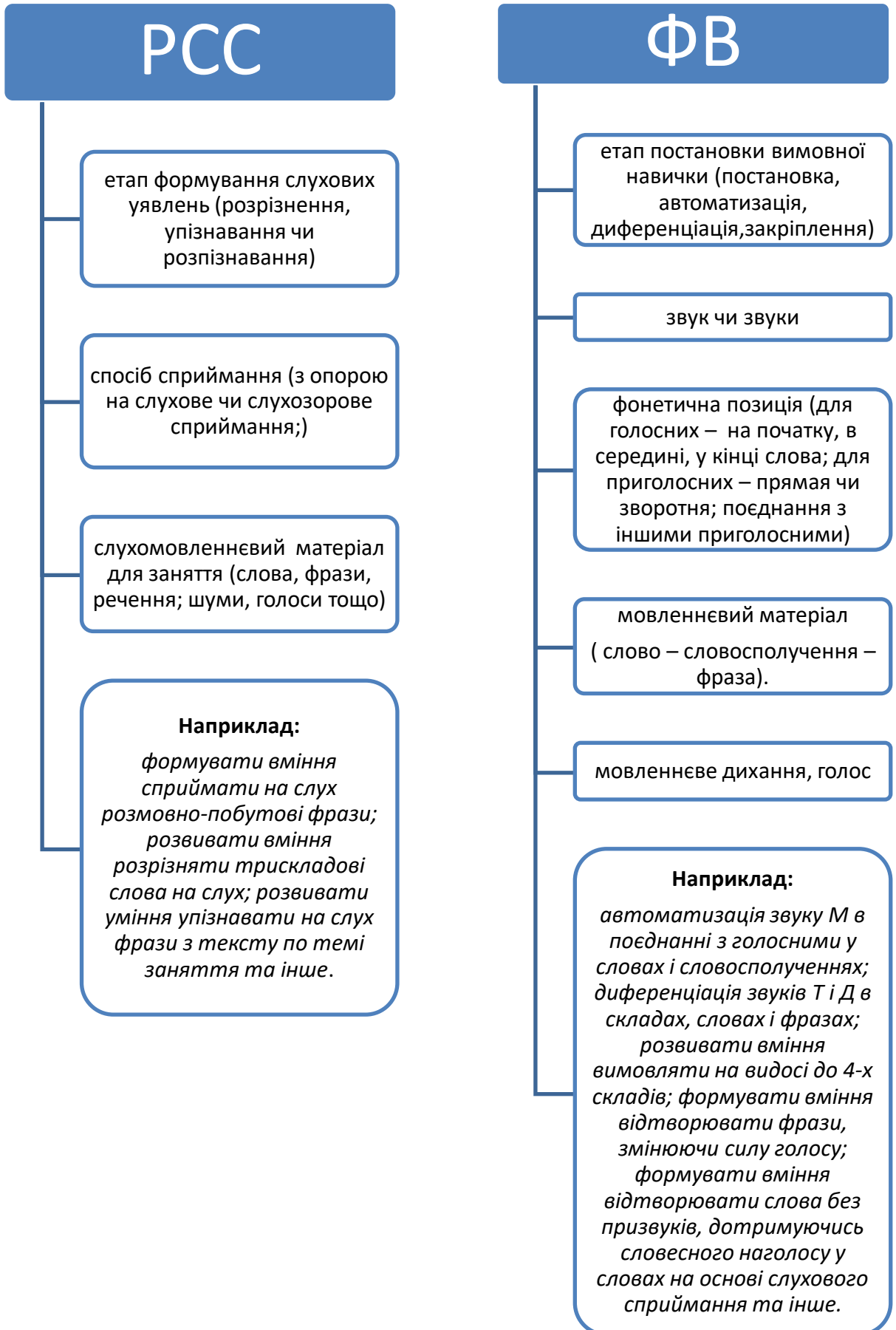
орфоенії у словах і фразах під час мовлення.

**Алгоритм визначення теми заняття
та формулювання завдань педагогічної діяльності з розвитку слухового
сприймання та формування вимови (РСС та ФВ)**

ВИБІР ТЕМИ :

- 
- Тема навчального тижня
 - Тема чи текст, що вивчалися на уроці
 - Індивідуальна тема *(дає можливість забезпечити подолання розбіжностей у досягненнях, зумовлених готовністю до здобуття освіти)**

ФОРМУЛЮВАННЯ ЗАВДАНЬ ДО ЗАНЯТТЯ:



**Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи
Ярмаченка НАПН України**

Відділ освіти дітей з порушеннями слуху – підрозділ Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, який проводить фундаментальні та прикладні дослідження з питань навчання дітей з порушеннями слуху.

Діяльність відділу спрямована на наукове обґрунтування і методичне забезпечення освіти дітей з порушеннями слуху в контексті концепції «Нової української школи».

Напрями діяльності:

- розробка науково-теоретичних засад навчання дітей з порушеннями слуху в умовах модернізації освіти;
- обґрунтування особливостей реалізації Державного стандарту початкової освіти, сучасних теоретико-методичних основ дошкільної підготовки дітей з порушеннями слуху;
- розробка та впровадження технологій корекційно-розвивального супроводу дітей з порушеннями слуху в спеціальних та інклюзивних умовах навчання;
- підготовка наукових кадрів, розробка авторських програм та проведення курсів підвищенні кваліфікації педагогів;
- організація конференцій, семінарів, тренінгів з актуальних проблем освіти дітей з порушеннями слуху;
- здійснення спільних науково-педагогічних досліджень із закладами освіти, які залучають до навчання дітей з порушеннями слуху, реалізують інноваційні освітні проекти;
- підготовка актуальної науково-методичної літератури з питань освіти дітей з порушеннями слуху.

Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України проводить курси підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів освіти та установ, що надають освітні послуги особам з особливими освітніми потребами (Ліцензія МОН України Серія АД №034572)

Курси підвищення кваліфікації відділу освіти дітей з порушеннями слуху Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України

Одним з важливих напрямів роботи Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка Національної академії педагогічних наук України є надання освітніх послуг з підвищення кваліфікації педагогічних працівників за сучасними освітньо-професійними програмами.

Послуги Інституту – унікальні, вузько профільні, затребувані; враховують актуальні підходи, інноваційні навчальні та корекційні технології, практичні авторські методики, що забезпечується професійним складом викладачів, серед яких доктори і кандидати наук, провідні фахівці галузі.

Сьогодні педагоги мають можливість обирати надавачів таких послуг і це зумовлює підвищені вимоги до їхньої якості.

Відділ освіти дітей з порушеннями слуху серед найбільш затребуваних, що свідчить про високий фаховий рівень, доброзичливу, сприятливу, творчу атмосферу, тісну співпрацю з закладами освіти, які навчають дітей з порушеннями слуху.

Шановні колеги!

Визнання нової суспільно-освітньої концепції, яка ґрунтується на соціальних (людино центрованих) принципах, що зумовлюють розвиток всієї

освіти в інноваційному напрямі, потребує нових підходів та моделей до навчання, виховання та розвитку осіб з особливими освітніми потребами.

Для осіб з порушеннями слуху якісно новий етап в освіті пов'язаний із соціокультурним, особистісно-орієнтованим, компетентнісним підходами, що змінюють ставлення до них як до представників культурно-лінгвістичної меншини та уможливають самоідентифікацію, самовизначення та вибір освітніх маршрутів. Серед основних принципів цих підходів є доступність до освіти на різних рівнях та індивідуалізація особистості, тобто надання підтримки та супроводу кожній дитині з порушеннями слуху відповідно до її особливих освітніх потреб.

Як ефективно реалізувати означені принципи в спеціальних та інклюзивних умовах навчання?

Яке місце і роль вчителя загальноосвітнього закладу й спеціального педагога (сурдопедагога) в сучасній системі освіти та як ефективно відповідати соціальним запитам?

Які технології, методи, методики, форми роботи, вправи та за яких умов забезпечують якісну освіту дітям з порушеннями слуху?

Відповіді на ці та інші питання Ви можете отримати під час курсів підвищення кваліфікації, що проводить відділ освіти дітей з порушеннями слуху Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України.

Цільовою аудиторією курсів є педагоги спеціальних та інклюзивних закладів, фахівці, які працюють з дітьми з порушеннями слуху.

Проходження курсів допоможе учасникам:

- зрозуміти концепцію сучасної освіти та Нової української школи в контексті дотримання прав осіб з порушеннями слуху;
- дізнатися про організація освітнього середовища для дітей з порушеннями слуху, підходи до адаптації/модифікації навчально-методичного забезпечення, у тому числі змісту, процесу навчання та результатів учнівської діяльності;

- побачити практичні шляхи законодавчого забезпечення для самоідентифікації, самовизначення та вибору освітніх маршрутів учнів з порушеннями слуху;
- дізнатися про алгоритм реалізації програм з навчальних та корекційно-розвиткових курсів для учнів з порушеннями слуху;
- зрозуміти особливості організації роботи у групі чи класі з дітьми з різним ступенем порушення слуху, у тому числі з кохлеарними імплантатами та комплексними порушеннями;
- дізнатися про свіжі ідеї й світовий практичний досвід навчання, виховання і розвитку осіб з порушеннями слуху (у тому числі про особливості діагностики, сучасні підхід до спільного викладання, застосування комп'ютерних технологій та особливості слухопротезування тощо).

Спікерами курсів підвищення кваліфікації є автори діючих програм та підручників, які вивчають передовий національний та закордонний досвід, у тому числі проходять стажування за кордоном, беруть участь у діючих проектах та експериментах. Матеріали курсів тісно пов'язані й узгоджені з новим українським законодавством та освітніми стандартами.

Підвищуйте свій фах разом з нами!

До Ваших послуг книги та статті, розміщені в Електронній бібліотеці НАПН України.

Відділ освіти дітей з порушеннями слуху

<https://lib.iitta.gov.ua/view/divisions/dechd/>

За 2021-2023 роки:

Відділ освіти дітей з порушеннями слуху

<https://lib.iitta.gov.ua/cgi/stats/report/themes/0121U108670/>

За 2018-2020 роки:

Відділ освіти дітей з порушеннями слуху

<http://lib.iitta.gov.ua/cgi/stats/report/themes/0118U003346/>

За 2015-2017 роки:

Лабораторія сурдопедагогіки

<http://lib.iitta.gov.ua/cgi/stats/report/themes/0115U000202/>

Навчальне видання

Таранченко Оксана Миколаївна,
Федоренко Оксана Филімонівна

**НОВИЙ ФОРМАТ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА:
ДІТИ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ**

Навчально-методичний посібник