Методичні рекомендації

СУЧАСНИЙ КУРИКУЛУМ В ОСВІТІ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

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

СУЧАСНИЙ КУРИКУЛУМ В ОСВІТІ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

Методичні рекомендації

Кропивницький
2021

УДК 376-056.263 (035)
С 89

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

Рецензенти:
Оксана Дмітрієва, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри корекційної педагогіки та інклюзивної освіти факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка;
Олена Савчук, директор Комунального загальноосвітнього навчального закладу «Чернівецький обласний навчально-реабілітаційний центр №1»

Авторський колектив
співробітники відділу освіти дітей з порушеннями слуху Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України:
Світлана Литовченко, кандидат педагогічних наук, завідувач (вступ; 5, 7 розд.);
Оксана Таранченко, доктор педагогічних наук, головний науковий співробітник (1 розд.);
Валентина Жук, старший науковий співробітник (2 розд.);
Володимир Шевченко, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник (3 розд.);
Віра Литвинова, старший науковий співробітник (4 розд.)
Оксана Федоренко, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник (6 розд.)

С 89 Сучасний курикулум в освіті дітей з порушеннями слуху : методичні рекомендації / С.В Литовченко, О.М. Таранченко, В.В. Жук, В.М. Шевченко, В.В. Литвинова, О.Ф. Федоренко. — Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2021. — 321 с.

ISBN 978-966-189-628-3

У методичних рекомендаціях представлено ефективне технологічне забезпечення навчання дітей з порушеннями слуху, поради щодо організації освітнього середовища та специфічні прийоми, що уможливлюють забезпечення навчальних потреб таких учнів; наведено методи та форми роботи, що сприятимуть удосконаленню педагогічної практики.

Акцентовано на послідовну етапність, алгоритмізацію планування освітнього процесу, вибудовування ефективного викладання, добору стратегій і тактик в організації навчальної діяльності учнів з порушеннями слуху, застосування диференціації навчання та належних адаптацій, забезпечення ефективної взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу.

Автори сподіваються, що представлене видання допоможе педагогам створити сприятливе освітнє середовище, зорієнтуватися у чинній нормативній базі, підкаже оптимальні рішення актуальних проблем.

УДК 376-056.263 (035)

ISBN 978-966-189-628-3

© Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2021
© ТОВ «Імекс-ЛТД», 2021

ЗМІСТ

Вступ.....4

Розділ 1. Організація освітнього процесу: як досягти ефективності (Оксана Таранченко).....12

Розділ 2. Слухомовленневий розвиток дітей з порушеннями слуху: етапи, особливості, методи корекційно-розвивальної роботи (Валентина Жук).....56

Розділ 3. Особливості навчання та супроводу дітей з порушеннями слуху (Володимир Шевченко).....131

Розділ 4. Розвиток словесного мовлення та математичних здібностей у дітей з порушеннями слуху (Віра Литвинова)..173

Розділ 5. Дистанційне навчання учнів з порушеннями слуху: рекомендації учасникам команди супроводу (Світлана Литовченко).....198

Розділ 6. Оцінювання учнів з порушеннями слуху у початковій школі (Оксана Федоренко).....219

Розділ 7. Мережа підтримки дітей з порушеннями слуху (раннє втручання, дошкільна освіта, інклюзивно-ресурсні центри) (Світлана Литовченко).....233

ВСТУП

Сьогодні Україна, що розвивається суголосно зі світовою та європейською спільнотою, має можливість залучитися до глобальних цивілізаційних процесів, вибудовує суспільні відносини на основі демократичних цінностей, що сприяє утвердженню філософії толерантності та рівності, а відтак соціальної моделі сприйняття інвалідності, за якої, на відміну від медичної, обмеження розглядаються як результат дискримінації з боку суспільства, а не стану людини. Приміром, людина на візку не може скористатися бібліотекою тому, що заклад не обладнаний пандусом; глухота не виступає порушенням (інвалідністю), натомість можливістю доступу до самобутньої культури та мови тощо. Орієнтиром у цьому сенсі є «Конвенція про права осіб з інвалідністю», прийнята Генеральною Асамблеєю ООН і ратифікована Україною (2009). Соціальна модель передбачає, що система освіти має бути більш гнучкою, здатною до забезпечення рівних прав на отримання освіти всіма дітьми без дискримінації.

Позитивним результатом означених тенденцій виступає нова суспільно-освітня концепція («Нова Українська школа»), яка акцентує на здійсненні навчання та супроводу на основі принципів гуманістичної психології та педагогіки, ґрунтується на соціальних (дитино центрованих) положеннях, передбачає реалізацію соціокультурного, особистісно-

орієнтованого, компетентнісного підходів. На часі – інклюзивний підхід (інклюзія як освітній підхід, не лише напрям розвитку спеціальної педагогіки), що включає доступність здобуття освіти на різних рівнях; пристосування (адаптацію) освітнього середовища до дитини, а не навпаки (розвиток пристосувального освітнього середовища в напрямі його доступності й гнучкості); можливість навчатися за індивідуальною освітньою траєкторією; надання підтримки та супроводу відповідно до освітніх потреб.

Рамковий Закон України «Про освіту» (2017) проголошує базовими принципи недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників.

Затвердження в Україні інноваційного інструментарію «Міжнародна класифікація функціонування, обмеження життєдіяльності, здоров'я дітей та підлітків» (МКФ-ДП) впроваджує функціонально-компетентнісний підхід до визначення особливих освітніх потреб дитини; теорію функціонування, що пояснює закономірності та особливості розвитку, обмеження життєдіяльності, пов'язані зі станом здоров'я, з позиції організму, особи та суспільства (біопсихосоціальна модель розвитку дитини). Інтеграція фізичних, психічних та соціальних показників, що характеризують стан дитини завдяки включеним до МКФ-ДП аспектам життєдіяльності (розвиток, участь та середовище) дає змогу зосередити увагу не на діагнозі, а на функціональних можливостях організму дитини (Е.Данілавічютє).

У межах освітніх реформ визначено стратегію розвитку та нову методологію освіти дітей з особливими освітніми потребами, яка передбачає створення умов для здобуття різних освітніх рівнів дітьми, не залежно від їхнього соціального статусу, стану здоров'я, зокрема, наявності тих чи інших порушень психофізичного розвитку; забезпечення рівного досту-

пу до якісної освіти всім громадянам України; розширення мережі навчальних установ та надання батькам право вибору освітнього маршруту для своєї дитини; спрямування освіти на задоволення потреб дітей та їхніх сімей шляхом надання освітніх послуг (психолого-педагогічних, корекційно-розвивальних тощо); зміну підходів до визначення необхідних для дитини послуг, зокрема, відмова від опори на категорії порушень, натомість насамперед врахування індивідуальних особливостей розвитку, потреб кожної дитини. Принципи та підходи до реформування галузі детально висвітлено в працях вітчизняних учених Ю.Бондаренко, Е.Данілавічютє, Т.Дегтяренко, В.Засенка, В.Кобильченка, А.Колупаєвої, С.Кульбіди, О.Мартинчук, В.Нечипоренко, Л.Прохоренко, М.Супруна, О.Таранченко та ін.

Водночас, пріоритетом національної державної політики виступає впровадження міжнародних стандартів у системі надання допомоги дітям з особливими освітніми потребами: якомога більш раннє виявлення проблеми в розвитку та рання комплексна допомога (впроваджується програма раннього втручання); орієнтація фахівців на надання допомоги сім'ї, активне залучення батьків до роботи з дітьми та підвищення відповідальності батьків за реабілітацію та навчання своїх дітей; впровадження міждисциплінарного командного підходу та надання інтегрованих послуг; розвиток професіоналізації, забезпечення системного підвищення фахового рівня спеціалістів. Важлива норма – особистісно орієнтована спрямованість / індивідуалізація, гнучкість та варіативність допомоги, «стирання кордонів» між спеціальною та інклюзивною (масовою) системами освіти.

Актуальним є дослідження проблеми надання підтримки та супроводу дітям з особливими потребами в умовах закладу освіти, відповідно розроблення критеріїв щодо *рівнів підтримки*. В основі рівнів підтримки визначення труднощів, бар'єрів у

навчанні, наявності чи відсутності особливих потреб; при цьому враховується, що труднощі та потреби в підтримці можуть стосуватися різних сфер розвитку дитини: фізичної (сенсомоторної), когнітивної, мовленнєвої, емоційно-вольової, соціальної та є повністю індивідуальними.

Діти з ООП

Кожна дитина має свої індивідуальні особливості. Через певні фактори можуть виникати різні порушення розвитку дитини. У цьому випадку дитина має *ООП (особливі освітні потреби)*. Існує два основні підходи до розуміння сутності ООП: медичний та соціальний.

В рамках *соціальної моделі* особи з ООП зіштовхуються з проблемами через безліч бар'єрів в оточуючому середовищі. Такими бар'єрами є наступні: архітектурні, фізичні, організаційні, інформаційні, інституційні. Бар'єрами також є ставлення людей, існуючі стереотипи і упередження.

Соціальна модель передбачає, що система освіти має бути більш гнучкою, здатною до забезпечення рівних прав на отримання освіти всіма дітьми без дискримінації.

Відбуваються об'єктивні зміни щодо *змісту освіти*, зокрема в 2018 році затверджено єдиний Державний стандарт початкової освіти, який визначає вимоги до обов'язкових результатів навчання й компетентностей здобувачів освіти, загальний обсяг їхнього навчального навантаження в базовому навчальному плані та є основою для розроблення типових та інших освітніх програм. Типову освітню програму початкової освіти спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей з особливими освітніми потребами введено в дію з 2018/2019 навчального року. Фактично йдеться про відмову від спеціальних навчальних програм для дітей з порушеннями слуху, зору, мовлення тощо (на державному рівні); специфіка залишається, але специфіка не змісту (він єдиний для всіх), а умов, форм,

методів, засобів, супроводу, які відповідають потребам. Виняток становлять учні з порушеннями інтелектуального розвитку. Такі новації є необхідними, відповідають міжнародним підходам, утім слід визнати, що вони можуть зумовлювати певні труднощі, потребують відповідного вивчення.

Необхідно також зазначити, що змінюється контингент учнів спеціальних закладів освіти. По-перше, збільшується кількість учнів із суттєвим ступенем (помірний, важкий, повний) та складною структурою порушення (відповідно підтримка в навчанні має бути більш специфічна); по-друге, розширюється перелік категорій; до закладів, які традиційно навчали дітей з порушеннями слуху, залучаються учні з різними освітніми потребами.

Перехід початкової ланки спеціальної школи на новий зміст освіти

• у 2018 році затверджено єдиний **Державний стандарт початкової освіти**, який визначає вимоги до обов'язкових результатів навчання й компетентностей здобувачів освіти та є основою для розроблення типових та інших освітніх програм;

• з 2018/2019 навчального року введено в дію **Типову освітню програму початкової освіти спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей з особливими освітніми потребами;**

Фактично йдеться про відмову від спеціальних навчальних програм для дітей з порушеннями слуху, зору, мовлення тощо (на державному рівні);

специфіка залишається, але специфіка не змісту (він єдиний для всіх), а умов, форм, методів, засобів, супроводу, які відповідають потребам (виняток становлять учні з порушеннями інтелектуального розвитку.

Такі новації є необхідними, відповідають міжнародним підходам, втім слід визнати, що вони можуть зумовлювати певні труднощі, потребують відповідного вивчення.

Варто підкреслити, що діти з порушеннями слуху становлять окрему групу серед дітей з особливими освітніми потребами «з огляду на особливі потреби у комунікації» (Саламанська декларація про принципи, політику та практичну діяльність у галузі освіти осіб з особливими освітніми потребами).

Особливістю сучасної сурдопедагогіки є різновекторність / варіативність траєкторій розвитку та навчання: впровадження концепції бімодально-білінгвального навчання (для дітей, основним або одним з основних засобом спілкування яких є жестова мова); застосування скринінгу слуху новонароджених, програми раннього втручання, розвиток засобів слухопротезування та психолого-педагогічних технологій створюють можливості для розвитку слухового сприймання та формування словесного мовлення як засобу комунікації.

Сучасною тенденцією в галузі реабілітації дітей з порушеннями слуху є стрімкий розвиток медичних технологій та технічних засобів (надпотужні слухові апарати, кохлеарна імплантація тощо), які спрямовані на компенсацію первинного порушення. Це, звичайно, позитивно, водночас помилково вважати, що сурдопедагогічні методики втрачають актуальність. Теорія і практика свідчать, що діти з порушеннями слуху, які отримали технічну підтримку, потребують реабілітаційного періоду, на якому особливо значущим є супровід фахівців психолого-педагогічного профілю. Тому сурдопедагогічні технології в жодному разі ні нівелюються, не втрачають актуальність, але мають змінюватися, удосконалюватися, відповідати на потреби дітей та батьків.

Нормативну базу освіти дітей з порушеннями слуху складають міжнародні документи, Закони України, інші нормативно-правові акти у сфері освіти, зокрема дітей з особливими освітніми потребами, соціального захисту, охорони здоров'я. Актуальними є Декларація прав дитини, Конвенції ООН «Про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти», «Про права дитини» (1989 р., ратифіковано Україною в 1991 р.), «Про права осіб з інвалідністю» (2006 р., ратифіковано Україною в 2009 р.), Резолюція Генеральної Асамблеї ООН «Перетворення нашого світу: порядок денний у сфері сталого розвитку до 2030 року» (2015), основні положення якої адаптовано до вітчизняного

контексту та відображено в Національній доповіді «Цілі сталого розвитку: Україна» (2017); Закони України «Про освіту» (2017), «Про дошкільну освіту» (проєкт, 2019), «Про загальну середню освіту» (2019), «Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні», «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні»; Положення про спеціальну школу, Положення про навчально-реабілітаційний центр, Положення про інклюзивно-ресурсний центр, Порядок організації інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти та ін.

Актуальними документами є постанова Кабінету Міністрів України «Деякі питання діяльності Національної ради з питань раннього втручання» (2019), «Концепція створення та розвитку системи надання послуги раннього втручання в Україні» (2019), «Концепція освіти дітей раннього та дошкільного віку» (проект; 2020), «Національна стратегію реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017-2026 роки» (2017), «Національна стратегія розвитку інклюзивної освіти на 2020-2030 роки» (2019) та ін.

Зазначені освітні новації та об'єктивні зміни вимагають від учасників освітнього процесу певного перегляду традиційних поглядів щодо мети, функцій, організації навчання та супроводу дітей з порушеннями слуху.

Методичні рекомендації містять сучасні педагогічні підходи, ефективні стратегії викладання, особливості реалізації змісту освіти та оцінювання.

У розділах представлено ефективне технологічне забезпечення спеціального та інклюзивного навчання дітей з порушеннями слуху, методичні рекомендації щодо організації освітнього середовища та специфічні прийоми, що уможливлюють забезпечення навчальних потреб таких учнів; наведено поради, що сприятимуть удосконаленню педагогічної практики.

Акцентовано на послідовну етапність, алгоритмізацію планування освітнього процесу, вибудовування ефективного

викладання, добору стратегій і тактик в організації навчальної діяльності учнів з порушеннями слуху, застосування диференціації навчання та належних адаптацій, забезпечення ефективної взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу.

У методичних рекомендаціях окремо не приділено увагу категорії дітей глухих та зі зниженим слухом, оскільки при організації освітнього процесу варто враховувати низку чинників, серед яких ступінь порушення слуху – це лише один із багатьох (мова спілкування, технічні засоби компенсації, місце / модель навчання, супровід фахівців тощо). Рівень розвитку словесного мовлення, комунікативні навички дитини також залежать не лише від ступеня порушення слухової функції, важливими є рання діагностика, оптимальна слухова абілітація / реабілітація, підтримка спеціалістів та батьків, мовленнєве середовище, достатність спілкування та ін. З кожним роком медичний (аудіологічний) підхід, за якого основна увага зосереджена на ступені зниження слуху (біологічних факторах), втрачає актуальність.

Автори сподіваються, що рекомендації допоможуть педагогам створити сприятливе освітнє середовище, зорієнтуватися в чинній нормативній базі, підкажуть оптимальні рішення актуальних проблем.

Розділ 1

ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ: ЯК ДОСЯГТИ ЕФЕКТИВНОСТІ

Оксана Таранченко
orcid.org/0000-0002-5908-3475

Ключові чинники планування навчального процесу. Загальновідомо, що навчальний процес безпосередньо й тісно пов'язаний з процесом викладання. Узагальнюючи низку дотичних до цих питань концепцій, можна підсумувати, що, насамперед процес викладання прирівнюється до передачі знань із результатом у вигляді кількісного збільшення їх обсягу. Дещо ширше викладання можна потрактувати як діяльність, спрямовану на досягнення змін на рівні сутнісного розуміння явищ навколишнього світу, а результатом навчальної діяльності вважаються якісні зміни в інтерпретації учнями цих явищ. Обидва формулювання поняття викладання визначають характер накопиченої педагогом палітри методів, критеріїв щодо вибору навчальних завдань для учнів, а також вплив на ставлення вихованців до навчання.

Досвідчені педагоги здебільшого мають чіткі уявлення про викладання (насамперед, переконані, що воно має допомогти сформувати в учнів розуміння на тому рівні, який уможливлює

перенесення набутих знань, умінь і навичок на реальні життєві ситуації); вони переважно ентузіасти на педагогічній ниві та «фанати» своєї предметної дисципліни; вони насправді поважають своїх учнів і щиро піклуються про них.

Закономірно, що чинники, пов'язані з особистістю вчителя, відіграють важливу роль у плануванні й реалізації навчання учнів з особливими освітніми потребами. Характер планування і подальшого навчання дітей з ООП залежить від обсягу попередньої підготовки вчителя, його досвіду роботи з такими учнями, установок і поглядів щодо побудови та впровадження навчального процесу для них, рівня інтересу до матеріалу свого предмета, а також від того, наскільки впевнено педагог підходить до вирішення своїх професійних завдань. Водночас, слід окремо зауважити: у контексті того, що педагоги мають працювати з дітьми з ООП, очевидно найважливіші чинники – це ціннісні установки вчителя в аспектах викладання та навчання. Для ефективної роботи цінності педагога мають насамперед узгоджуватися з теоретичними та експериментально підтвердженими принципами навчальної діяльності учнів. Окрім цього, такі цінності мають узгоджуватися з методичними підходами, які педагог використовує для того, аби послідовно навчати всіх учнів свого класу (а це наразі надзвичайно поліморфний контингент навіть у межах однієї нозології) та відстежувати їхні результати для звітності. У цьому контексті педагог має постійно тримати в полі зору аспекти, які є *засадничими в організації навчального процесу:*

— викладання та навчання за своїм характером мають бути позитивними;

— навчання – це процес інтерпретації та конструювання нових знань;

— процеси навчання і мислення піддаються змінам шляхом застосування спеціальних методів та стратегій;

— учитель має встановлювати цілі й завдання, визначати

очікувані результати та створювати умови для самостійного регулювання учнями власної навчальної діяльності;

— навчальна діяльність має неперервний та динамічний характер, відбувається на різних рівнях та в різному темпі, а тому для цього необхідно створювати гнучкі умови;

— учні мають дедалі більше регулювати власну навчальну діяльність та бути спроможними набувати нових знань, умінь і навичок, заповнюючи прогалини між наявними знаннями та поставленими навчальними цілями;

— учням необхідно надавати наочні й зрозумілі приклади та рекомендації;

— на кожному уроці учні мають залучатися до змістовних видів діяльності;

— слід створювати умови для набуття учнями різноманітного досвіду, який підсилює навчальну діяльність, забезпечувати можливості для практики, спонукати до активного пізнання та надавати більше часу для відповіді;

— у процесі навчальної діяльності учні мають постійно переживати ситуацію успіху;

— крім академічної складової у навчанні також має бути присутня соціальна складова, тому слід забезпечувати соціальний контекст.

*

Не менш важливими є чинники, що стосуються контексту, у якому працює педагог, – це своєрідний ситуативний аспект. Соціокультурний аспект суттєво впливає на планування та реалізацію навчального процесу. Зокрема це може бути значна кількість учнів, для яких мова навчання не є рідною; район (місце розташування) навчального закладу (наприклад, місто або село); законодавчо-нормативне поле та стандарти освіти, методичні рекомендації щодо планування та здійснення навчального процесу, які поширюються на всю систему освіти чи в межах загальноосвітнього закладу; чинні підручники та інші навчально-

методичні матеріали; можливість залучати фахівців для необхідних консультацій і доступ до відповідних послуг; фізичне середовище в класі та в цілому в загальноосвітньому закладі. Більше того, характер планування і методика мають свою специфіку залежно від року навчання та дисципліни, яку викладає вчитель, а також від чинників, більше пов'язаних зі складом учнівського колективу (тобто, від наповнюваності класів, нерівномірності в рівні академічних здібностей і навичок, від мовних та культурних відмінностей, моделей поведінки, широти та якості фонових знань, мотивації, інтересу до тієї чи іншої теми, соціальних навичок, знань про існування когнітивних стратегій, володіння ними та вміння їх застосовувати).

Таким чином, особистісні та ситуативні чинники, про які йшлося вище, безпосередньо позначаються на процесі навчання і його результатах. Вони взаємодіють між собою та впливають на формування мотивів і вибір стратегій викладання, а також на ефективність роботи вчителя і продукт викладання. Залежно від характеру сприйняття взаємодії з учнем, педагог приймає певні рішення для побудови навчального процесу, які, своєю чергою, визначають результат викладання. Тобто вчитель планує окремі уроки, добирає методи, встановлює обсяг навантаження, добирає методики оцінювання, управління учнівським колективом та сприяння академічному й соціальному розвиткові учнів.

Різні педагоги у своїй практиці застосовують різні підходи до викладання із властивими кожному з них мотивами й стратегіями. Утім, загалом їх можна згрупувати в три базові підходи (поверхового, орієнтованого на досягнення, та глибинного), згідно з якими педагоги планують і впроваджують навчальний процес (згідно з теорією Біггса (Biggs, 1987) та дослідженнями Ендрюс і Малкахі (Andrewsand Mulcahy, 1996)). Але, незважаючи на поєднання різноманітних мотивів і стратегій, зазвичай, учителі зорієнтовані в певному напрямку та застосовують ті

навчальні стратегії, які узгоджуються з їхніми домінуючими мотивами.

У *поверховому підході* мета викладання головним чином полягає в безпосередній передачі знань, увага фокусується на кількісному збільшенні знань з певного предмета. Відповідно, у межах цього підходу вчитель застосовує такі стратегії, як вибір навчального змісту, який мають засвоїти діти; роз'яснення базових понять і навичок та представлення інформації таким чином, щоб у процесі інтенсивної практики й механічного заучування учні навчилися її відтворювати. В основі *підходу, орієнтованого на досягнення,* лежить мотивація високих показників навчання. Він передбачає організацію роботи учнів з матеріалом до повного засвоєння та втілення попередньо визначених академічних і соціальних стандартів. Для цього підходу характерні такі стратегії. По-перше, це представлення добре організованого матеріалу. І, по-друге, допомога учням планувати власну навчальну діяльність, відстежувати й аналізувати її проміжні результати. Для цього дітей навчають спеціальних прийомів діяльності, які можна коригувати шляхом інтенсивної практики під керівництвом учителя та формування стратегій. *Глибинний підхід* відрізняється внутрішньою мотивацією. Вважають, що він передусім спрямований на організацію конструювання знань, та спонукає учнів до набуття значимих знань, умінь, навичок і до розвитку критичного мислення. Відповідно, педагогічні стратегії покликані сприяти формуванню в учнів максимального розуміння явищ і понять, що вивчаються, допомагати інтегрувати й розширювати інформацію, розвивати навички самостійного й спільного прийняття рішень та вирішення проблем. Залежно від особистісних і ситуаційних чинників учитель може керуватися будь-яким чи всіма наведеними мотивами.

Зазвичай у педагогів домінує зовнішня мотивація і мотивація досягнення високих академічних показників (комбінація

поверхового підходу й підходу, орієнтованого на досягнення) або внутрішня мотивація також у поєднанні з прагненням втілювати високі академічні стандарти (комбінація глибинного й орієнтованого на досягнення підходів). Вони й визначають характер їхнього бачення процесу викладання.

Таким чином, планування та реалізація навчального процесу залежать від загального та професійного досвіду вчителя; від ситуації, у якій він провадить свою діяльність; від того, у чому він вбачає сенс своєї роботи; а також від академічних і соціальних потреб учнів. Учителю необхідно застосовувати різні підходи до організації навчання в класі, де наразі може навчатися достатньо поліморфний контингент учнів. Тому, на діяльність учителя можуть одночасно впливати різні мотиви: з одного боку – прагнення залучати учнів до значимого навчання, а з іншого – допомагати їм отримувати гарні оцінки; або з одного боку – намагання формувати в них знання з предмета й базові навички, а з іншого – також досягати високого рівня успішності.

Зважаючи на це, педагогу варто одночасно й почергово застосовувати підходи й стратегії різного типу: безпосередньо передавати знання; формувати знання й базові навички з предметів; спонукати дітей до їх засвоєння; створювати умови для набуття відповідних компетенцій; розвивати навички критичного мислення; використовувати пояснення і підказки з поступовим їх зменшенням, допомагаючи учням самостійно виходити на вищий рівень розуміння понять; забезпечувати підтримку дітям у задоволенні їхніх навчальних потребам; давати кожному з учнів можливість опановувати один і той самий зміст предметів на своєму власному рівні відповідно до їхніх потенційних можливостей.

*

Розпочинаючи планування, педагогу важливо якнайбільше дізнатися про учнів класу (див. приклад нижче). Нині в одному

класі можуть навчатися діти, які походять з різних культурних і мовних груп, можуть суттєво різнитися за рівнем розвитку пізнавальної та соціальної сфер, поведінковими моделями, рівнем академічної успішності тощо. Серед учнів можуть бути діти, які недостатньо володіють мовою навчання і потребують відповідних адаптацій чи супроводу, мають затримку розвитку, проблеми з регулюванням уваги й активності, труднощі в обробці інформації, або діти, чия поведінка значною мірою не відповідає прийнятим соціальним чи культурним нормам. У цьому ж класі також можуть навчатися діти із середнім рівнем академічної успішності та соціального розвитку та учні, які значно випереджають решту у вивченні певних предметних галузей та виявляють особливі таланти в різноманітних сферах. Відповідно, до початку планування й реалізації навчального процесу, педагог має відповісти на кілька запитань. Наприклад: що я маю знати до початку викладання саме цим учням? який матеріал запропонувати дітям на уроці? Як його краще презентувати? які завдання мають виконувати учні? Як побудувати урок якісним та корисним для кожної дитини? тощо.

Маркери для планування

1. Який матеріал викладати?
2. Як викладати?
3. Що мають робити учні?
4. Як працювати з учнями в поліморфному учнівському колективі?

Перед початком планування вчитель має виконати певну підготовчу роботу. Йому необхідно докладно проаналізувати свій підхід до викладання та скласти перелік потреб учнів. Необхідно обміркувати, як залучати дітей до значимої навчальної діяльності на кожному уроці; створювати умови для набуття успішного навчального досвіду; спонукати учнів усвідомлювати власну роль у навчанні; структурувати й спрямовувати їхню

діяльність; пробуджувати інтерес до змісту предмета й надавати достатньо часу для відповіді, а також, як приділяти увагу не лише академічному, а й соціальному розвитку вихованців. Для вивчення загальних учнівських потреб на підготовчому етапі рекомендується ознайомитися з даними про учнів з відповідних документів (зокрема з висновків ІРЦ), поспілкуватися з їхніми батьками та педагогами, які навчали цих дітей раніше. (Також рекомендуємо звернутися до переліку рекомендованих ресурсів. Методичні рекомендації, представлені в низці видань, зорієнтують педагогів у тому, як зібрати дані про учня, які критично вплинуть на індивідуалізацію його навчання та підвищать його ефективність).

***

У перші тижні навчального року педагогові достатньо складно оцінити кожного учня, зважаючи на те, що в цей час потрібно більшу увагу приділити організаційним аспектам. Тому попередні дані (висновки ІРЦ) про стартовий рівень успішності дають змогу виявити дітей, яким складно засвоювати навчальну інформацію, і тих, хто відстає від своїх ровесників. З часом, з'ясувавши, які учні потребують додаткового оцінювання (вже в процесі навчання), педагог починає збирати дані, аби визначити прийнятні для них цілі, а також уточнити їхні сильні та слабкі сторони. Найімовірніше, що в окремих учнів уже було виявлено специфічні індивідуальні потреби. Така інформація про цих учнів може бути отримана з різних джерел, наприклад, від вихователя/педагога, який працював з дитиною раніше; батьків; дефектолога/спеціального педагога, психолога/іншого фахівця; із записів про окремі спостереження за діяльністю дитини тощо.

Більшість дітей з порушеннями слуху до початку навчання в загальноосвітньому закладі вже пройшли оцінювання в ІРЦ. Відтак, роль учителя полягає в тому, щоб оптимальним чином задовольняти визначені у висновку ІРЦ потреби дитини; да-

вати їй можливість виявити й розвивати свої сильні сторони, а також організувати навчальний процес для неї на основі доступного матеріалу в доступний спосіб. Якщо в класі є учні з групи ризику, то для кожного з них педагог повинен мати і певний набір індивідуальних завдань та відповідний методичний інструментарій для оцінювання їхнього поступу. Це допоможе відстежувати засвоєння ними потрібних знань, умінь і навичок, опанування визначених компетенцій. Такі дані, зібрані педагогом, додатково стане цінним джерелом інформації для всієї команди підтримки, яка координує використання ресурсів і забезпечення послуг.

***

Накопичення інформації про учня. Пропонуємо кілька рекомендацій, які допоможуть педагогам на перших етапах організації навчальної діяльності з учнями початкових класів:

- Якщо впродовж певного часу ви помічаєте, що учневі складно дається матеріал, то це, напевно, уже зауважили фахівці ІРЦ, педагоги дошкільного закладу освіти, батьки, а також ця інформація в тому або іншому вигляді чи формулюванні задокументована. Перегляньте дані за попередні роки, зверніться до педагогів/фахівців/батьків, щоб отримати максимум деталізованої інформації. У певних випадках, завдяки цьому, зникає потреба в проведенні поглибленого оцінювання.
- Корисно завести окрему папку для учнів, котрих ви виокремили як таких, що потребують більшої індивідуалізації навчання. До неї можна збирати опитування батьків, дані окремих спостережень за діяльністю дитини та зразки робіт і звертатися до них за потреби.
- У методичній літературі можна віднайти переліки контрольних запитань, що всебічно представляють різноманітні види діяльності на уроці. Їх можна зберігати в окремій папці, щоб були під рукою під час спостережень за учнями з групи ризику чи під час проектування індивідуалізованих / адапто-

ваних завдань для них. Також критерії, запропоновані в таких матеріалах, можуть стати основою для оцінювання учнів і допоможуть охарактеризувати дії/рішення/поведінку дитини, яку було зафіксовано в тій чи іншій ситуації.

• Якщо існує потреба в здійсненні поглибленого оцінювання, варто раціонально використовувати ресурси, щоб вивільнити час для індивідуальної роботи з дитиною. Наприклад, можна спробувати попрактикувати технології спільного викладання. Проводячи урок разом з колегою, обидва педагоги матимуть змогу приділити більше уваги окремим дітям.

• Необхідно постійно поповнювати свою методичну скарбничку цікавими груповими вправами, які клас зможе виконувати самостійно (наприклад, вправи з акцентом на згуртувані команди). Це також дасть змогу більше часу для індивідуальної роботи з окремими учнями.

Додаткові дані про учня надзвичайно корисні під час добору належного навчального матеріалу з необхідною індивідуалізацією. Більшість учнів класу можуть виконати стандартні вимоги навчальної програми для конкретного року навчання. Утім, для деяких дітей ці вимоги будуть надто складними, тож передбачені знання, уміння й навички ці учні зможуть опанувати лише за умови адаптації (чи модифікації) навчального матеріалу. Ці діти можуть працювати за індивідуалізованим навчальними планами, але в контексті загальної поточної теми, яку вивчає весь клас.

***

У таблиці, що наведена нижче, представлено орієнтовний перелік учнів одного класу: діти з порушеннями слуху, із затримкою розвитку, проблемами поведінки й концентрації уваги, труднощами спілкування, а також діти із середнім та вище середнього рівнями навичок грамотності.

Поліморфний контингент учнів класу з 12 учнів

• Загалом усі учні потребують допомоги в розвитку мовлення. • 2 учнів мають затримку розвитку. • 2 учнів, для яких українська мова не є рідною. • 6 учнів відчувають труднощі з концентрацією уваги. • 2 учнів – проблеми в регулюванні власної поведінки. • 7 учнів із «середнім» рівнем підготовленості. • 1 учень випереджає ровесників у навчанні – читання та математика.

Покладаючись на свій досвід, учитель розуміє, що необхідно дібрати такі методи й форми роботи, аби були враховані індивідуальні потреби всіх учнів. Так дітям з порушеннями слуху необхідно допомогти усвідомлювати, виділяти й інтерпретувати (сприймати) інформацію; організовувати й запам'ятовувати її; розвивати усне та писемне мовлення, навички розпізнавання слів, розуміння прочитаного, навички комунікації (див. Рекомендовані ресурси, відповідні методичні посібники). Для дітей із затримкою в розвитку слід створювати відповідні ситуації з накопичення навчального досвіду з поступовим зростанням їхньої складності (в міру формування в учнів потрібних навичок). При цьому їхньою навчальною діяльністю потрібно системно керувати, зокрема за допомогою вербальних і наочних підказок. Крім того, для таких учнів потрібно забезпечувати систематичний, функціональний навчальний досвід, що сприятиме розширенню їхнього кругозору. Дітям з труднощами концентрації уваги та керування власною поведінкою необхідно допомагати розвивати навички самоконтролю; контролювати рівень своєї концентрації та уваги; навчати їх прийомів організації своєї діяльності та управління часом; формувати прийоми контролю власної поведінки, щоб зменшити кількість небажаних проявів. Щоб допомогти дітям, які відчувають труднощі в спілкуванні, на-

вчитися вербально виражати свої думки, варто застосовувати такі форми роботи, які спонукають дітей до розмови одне з одним. Для учнів, які володіють навичками читання й письма на середньому рівні або випереджають своїх однолітків, корисно застосовувати методи проблемно-орієнтованого навчання, заохочувати до більшої самостійності, створювати умови для розвитку критичного й творчого мислення. Крім того, вчителю необхідно систематично працювати над формуванням соціальних навичок усіх дітей і, за можливості, поєднувати це з академічним навчанням.

Що і як викладати? Очевидно, що ключові складові змісту навчання необхідно визначати на основі курикулуму (тобто освітніх стандартів, відповідних програм, певних підручників) із подальшою адаптацією його вимог відповідно до індивідуальних та особливих освітніх учнівських потреб. Встановлені стандартами цілі й завдання для кожного етапу навчання та індивідуальних предметних напрямів дають змогу визначити зміст уроків та методику їх проведення. Таким чином, розроблення більш детального плану навчання слід починати з вивчення вимог освітнього стандарту. Представлені в цьому розділі рекомендації щодо планування ґрунтуються на тих самих принципах, що закладені в усіх відповідних нормативних документах.

Процес планування орієнтовно можна розподілити на чотири рівні:

- система понять і вимог для певної предметної галузі, закладені в курикулумі, при перенесенні в навчальну практику трансформуються в навчальні цілі, прийнятні для всіх учнів класу;
- визначення стартових рівнів успішності;
- встановлення очікуваних результатів навчання;
- диференціювання навчання (навчального досвіду кожного учня) на уроках, що дає змогу враховувати різноманітні

учнівські потреби та здібності окремих дітей поліморфного контингенту класу.

Відправною точкою для планування є ключові навчальні поняття, які педагог виокремлює з освітнього стандарту. *Учителю варто звернути увагу на шкалу вимог до рівня опанування певних компетенцій, оскільки вимоги щодо рівня володіння цими поняттями слугуватимуть надалі критерієм для оцінки набутих учнями знань, умінь і навичок та для формулювання очікуваних результатів навчання, придатних для всіх учнів.* Для перенесення широких вимог освітнього стандарту в повсякденну практику навчання необхідно добре вивчити учнівські потреби. Після визначення широких навчальних цілей відповідно до освітнього стандарту вчитель може приступати до реалізації інтерактивного процесу оцінювання та навчання.

***

Визначення стартового рівня успішності закладає основу для подальшого засвоєння знань та дає змогу в майбутньому оцінити ефективність обраної програми й методик навчання. Ці показники також допомагають з'ясувати, наскільки учні просунулися у вивченні матеріалу, передбаченого освітнім стандартом. Інформація про рівень попередньої підготовки учнів дає змогу виявити їхні сильні й слабкі сторони. Після цього можна формулювати окремі завдання з вивчення змісту предмета, будувати й реалізовувати навчальний процес.

На етапі планування вчитель визначає, як і коли вивчати ті чи інші складові змісту. Очікувані результати навчання встановлюються на весь рік та інтегруються в поточну роботу (як поняття чи елементи знань, які, відповідно до освітнього стандарту, мають опанувати діти).

***

Диференціювання навчання. Педагогам спеціальних загальноосвітніх закладів добре відоме це поняття – це навчання учнів із порушеннями психофізичного розвитку (певної кате-

горії) за певними методиками, які розроблені спеціально для них. У сучасному трактуванні стратегія диференціювання навчання – це, насамперед, можливість для учнів взаємодіяти зі змістом курикулуму (зокрема підручниками, вправами й текстами, визначеними програмою тощо) в різноманітний спосіб; отримувати значущий навчальний досвід, щоб на практиці відпрацьовувати прийоми навчальної діяльності; демонструвати набуті знання, уміння й навички в різний засіб. Цей підхід передбачає організацію навчання навколо ключових понять, визначених стандартами в якості базових. Диференціювання навчання критично залежить від неперервного оцінювання рівня підготовленості учнів та їхнього прогресу в опануванні предмета. Також воно передбачає гнучке об'єднання учнів у групи, у тому числі використання фронтальної, групової та індивідуальної роботи.

***

Як навчати? Загалом, відповідь на це питання залежить від рівня підготовки й досвіду вчителя, а також від індивідуальних та особливих освітніх потреб учнів, широких цілей та специфічних навчальних завдань, сформульованих на основі освітнього стандарту. Наразі провідні науковці і практики в галузі освіти дітей з особливими освітніми потребами виокремлюють ефективні три підходи: *кооперативне навчання; вироблення когнітивних стратегій або «навчання вчитися»*.

У щоденній практиці викладання педагоги часто застосовують окремі елементи з усіх трьох підходів. Кожен з них охоплює низку методів, що і визначають *стратегію викладання*. Для вирішення конкретних стратегічних завдань навчання (для класу в цілому, групи учнів, окремої дитини) добираються методи, найбільш придатні для кожного випадку.

Розглянемо стисло кожен з підходів.

***

Традиційне інтенсивне навчання: методи і прийоми цього підходу сприяють активізації навчальної діяльності учнів, допомагають повніше й чіткіше усвідомити поняття та сформувати базові компетенції:

- навчання організовується за чітко структурованою схемою;
- цей процес розподіляється на окремі кроки;
- розуміння пройденого матеріалу постійно контролюється;
- моделюється застосування відповідних умінь і навичок;
- учням забезпечується достатньо навчальних ситуацій для самостійного відпрацювання (під керівництвом педагога та з наданням зворотного зв'язку).

Цей процес має систематичний і послідовний характер. Інтенсивне навчання можна застосовувати за будь-яких форм роботи (фронтальних, групових, індивідуальних).

Ключовими елементами традиційного інтенсивного навчання є:

Актуалізація наявних знань	З'ясування попереднього досвіду, перевірка розуміння учнями вихідних понять та вмінь (через опитування, перевірку домашнього завдання, тести тощо), повторне пояснення понять, опрацювання вмінь та навичок, які учні не засвоїли або не вміють застосовувати.
Презентація і демонстрація	Новий матеріал вивчається невеликими порціями. Цей етап охоплює демонстрацію з використанням відповідних ілюстрацій та прикладів, що мають допомогти учням зрозуміти основні моменти. Моделюються певні дії, які мають засвоїти учні (стосується певного академічного завдання).

Керована практика	На уроці учнів спонукають дати цільову відповідь, використовуючи різні підказки, щоб допомогти пов'язати нову інформацію з наявними знаннями. Учні навчаються відтворювати й застосовувати на практиці алгоритм діяльності, який демонструє педагог.
Зворотний зв'язок	Для контролю за діяльністю учнів регулярно відстежуються матеріали їхніх портфоліо, проводиться перевірка, оцінювання, надається допомога під час самооцінювання та взаємооцінювання, проводяться бесіди. На основі цього визначається, чи потрібно ще раз пояснювати навчальний матеріал.
Самостійна практика	Учням необхідно мати змогу застосовувати нові знання, уміння й навички, компетентності; переносити їх на різні ситуації й контексти, а також підвищувати власний рівень компетентності. Завдання для відпрацювання засвоєного матеріалу вони можуть виконувати самостійно, парами, у групах.
Часте повторення	Учням необхідно закріплювати й розширювати нові знання, уміння, навички, компетенції. Для цього використовується послідовне й систематичне повторення пройденого матеріалу. Це необхідно робити щотижня або щомісяця (відповідні вправи, запитання до домашнього завдання тощо). Якщо учні не можуть упоратися з домашнім завданням або контрольною роботою, необхідно повернутися до попередньої теми та опрацювати її з учнями повторно.[1]

[1] Дж.Лупарт. Діти з особливими потребами та організація їх навчання. Видання доповнене та перероблене: наук.-метод.посіб. /А.А. Колуапєва, Л.О.Савчук., К: Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. – 274 с. – (Серія «Інклюзивна освіта»). - С.188 -190.

Підхід «навчання в співпраці» [2] є надзвичайно ефективним, оскільки дає змогу педагогу гнучко враховувати індивідуальні відмінності учнів класу, а також підтримувати в освітньому середовищі командний дух, спільну та персональну відповідальність. Методи цього підходу дають змогу ефективно засвоювати нові знання і вміння, розвивати соціальні та комунікативні навички, здобувати різноплановий практичний досвід. Цей підхід об'єднує групу методів, таких як: *кооперативне навчання, взаємопідтримка в навчанні (навчання за принципом «рівний – рівному», «навчання в діалозі»)* та інші. Їхнє застосування спрямоване на те, щоб учні поступово навчилися формулювати, аналізувати, обстоювати власні ідеї. Цьому сприяє колективна діяльність у групах. Навчальне спілкування «учень – учень» допомагає сформувати навички вирішення проблем та вищі функції мислення. Характер учнівської взаємодії в групах залежить від того, як педагог структурує взаємозалежність у кожній конкретній навчальній ситуації. Коли педагоги практикують цей підхід і його відповідні методи, то кожен учень отримує нагоду діяти, виконуючи навчальне завдання. Саме так створюється умова для активного навчання.

Методи	*Сутність діяльності*
Навчання в малих групах	Малі групи (4-5 учнів), які виконують спільне завдання; процес діяльності вибудовується на засадах співпраці, а не конкуренції; серед членів групи має спостерігатися позитивна взаємозалежність та індивідуальна відповідальність. Внесок кожного веде групу до досягнення позитивного результату і належного звіту про виконання навчального завдання.

2 Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі: практ.посіб. / [Тім Ломан, Джоан Деппелер, Девід Харві]; пер.з англ. – К.: - СПД – ФО Парашин І.С., 2010. – 296 с. – С.165-185.

Методи	*Сутність діяльності*
Навчання з допомогою однолітків	Передбачає взаємне навчання учнів класу. Кожен учень по черзі може виступати в ролі вчителя і учня. Це дає можливість закріпити, систематизувати знання, навички, компетентності кожного з учнів. Застосовується для того, щоб учні попрактикувалися і закріпили знання.
Навчання соціальних навичок	Спрямоване на підвищення ефективності залучення/заглиблення учнів у навчальний процес; навчання позитивної поведінки; розвиток соціальної компетентності, соціальної взаємодії. Орієнтоване на формування соціальних та комунікативних навичок (уміння слухати, виконувати вказівки, ставити доречні запитання, ефективно взаємодіяти тощо).

Обираючи для використання цей підхід, педагог також має доречно варіювати і застосовувати відповідні *форми кооперативного навчання («базові групи», «формальні групи», «неформальні (спеціальні) групи»)*. Коротко охарактеризуємо кожну з них.

Базові групи: зазвичай сталі. Вони створюються на тривалий час як механізм учнівської взаємодопомоги та взаємопідтримки. Їхню діяльність можна розглядати як один зі способів налагодження між учнями довгострокових стосунків турботи і піклування один про одного. Така група може виконувати різні функції (перевіряти домашнє завдання; разом готуватися до самостійних і контрольних робіт з окремих предметів тощо). Ця форма корисна для учнів, які в іншому випадку були б позбавлені підтримки однокласників, а також для запобігання булінгу. Така група дає змогу мінімізувати негативні наслідки тимчасової відсутності учнів (наприклад, через надання спеціальних послуг, хворобу), оскільки учасники групи зобов'язані інфор-

мувати один одного, допомагати встигати за всім, що вивчається в класі.

Формальні групи: створюються на термін від кількох тижнів до року (для вивчення теми об'єднують учнів у сталі групи на три тижні і пропонують кожній добре сплановане й змістовне завдання). У процесі розвитку стосунків ці групи проходять традиційні стадії – формування, «шторм», урегулювання (поки учні навчаються знаходити спільну мову та ефективно взаємодіяти). Така форма дає можливість учням набути соціальних навичок у значущих контекстах. З огляду на тривале існування, серед учнів починають відбуватися процеси, характерні для розвитку групи. Завдяки такій груповій динаміці учні можуть оцінити свою роль у досягненні певної колективної мети.

Неформальні (спеціальні) групи: залишаються стабільними упродовж одного чи кількох уроків, поки учні разом виконують конкретне завдання. Кожен учень має зробити свій індивідуальний внесок у досягнення загального результату. Це дає змогу структурувати матеріали, враховуючи індивідуальні потреби учнів (інтереси тощо). Наприклад, варіювати рівень складності окремих частин матеріалу для опрацювання різними дітьми.

***

Когнітивні стратегії мають на меті формування в учнів здатності використовувати спеціальні засоби для розмірковування. Це прийоми, що вчать думати; дії, кроки та процеси, які спрямовуються на реалізацію будь-якого навчального завдання або вирішення проблеми. Методики *формування навчальних стратегій* дають можливість полегшити навчання учням, які стикаються з труднощами в процесі опанування академічних знань. Для учнів вони слугують інструментом, щоб «навчитися вчитись» і регулювати власну навчальну діяльність.

Існує чимало стратегій для розвитку та підкріплення пізнавальних процесів (таких як організація, розуміння, повторення інформації для її запам'ятовування тощо). Під час виконання пев-

них завдань учні мають задіяти відповідні когнітивні процеси. Відтак, мають використати відповідні стратегії для підкріплення пізнавальних процесів. Для опрацювання навчального матеріалу учням доцільно рекомендувати застосовувати таку послідовність почергових кроків:

— запитання для стимулювання мислення учнів;

— ретельне пояснення навичок мислення / розмірковування та відпрацювання їх на практиці;

— ознайомлення з графічними організаторами, що унаочнюють перебіг думок;

— навчання учнів уміння ставити запитання вищого рівня.

Серед методик, які використовуються педагогами для формування когнітивних стратегій, дієвими можна вважати такі: «розмірковування в групах», графічні організатори (схеми-павутинки, дерева сортування, ланцюжки послідовностей, кругові діаграми, матриці для категоризації тощо), «Знаємо – Хочемо дізнатися – Дізналися», мнемічні / ейдетичні прийоми тощо.

***

Організація роботи учнів на уроці з урахуванням індивідуальних особливостей. Усі учні поліморфного класу беззаперечно мають отримувати значимі для них знання; працювати над завданнями, які для них самих та для їхніх однокласників цікаві та змістовні; брати участь у спільних справах, що сприяють перетворенню колективу класу на соціальну спільноту, об'єднану однією діяльністю. Саме тому конче необхідно звертати увагу на унікальність кожного та на відмінності в колективі вихованців одного віку, виявляти специфічні індивідуальні потреби, створювати умови, щоб діти вчилися конструювати знання, вирішувати проблеми, створювати проекти, жити й працювати спільно в одному класі та поза ним. Учням необхідно давати завдання відповідно до їхнього рівня підготовленості, спонукати застосовувати наявні знання й уміння в різноманітних ситуаціях і контекстах, розвивати віру в свої сили та відповідальність за власне навчання.

Усвідомлення цінності, унікальності, важливості ідентифікації особистості учня та її прихованих потенціалів – є маркером професійності педагога, а також запорукою якісної підготовки до планування навчальної діяльності в класі. Належна організація навчального процесу, коли помірковано та доречно застосовується індивідуалізація, значною мірою залежить від попереднього комплексного оцінювання в ІРЦ та шкільного оцінювання, коли з'ясовується низка важливих параметрів *(стиль навчання, стиль мислення, тип інтелекту, психологічний тип, суто індивідуальні фізичні та біологічні потреби, інтереси і зацікавлення)*, які значною мірою впливають на навчання дитини. Вони обов'язково мають братися до уваги педагогом у плануванні уроку, оскільки для кожної людини цей комплекс дуже індивідуальний. Ці аспекти слугують підґрунтям для індивідуалізації, а відтак – визначення важливих орієнтирів для організації ефективного навчального процесу, корисного для кожного учня класу.

Проводячи спостереження та відповідне шкільне оцінювання (бажано із залученням практичного психолога загальноосвітнього закладу, батьків), ретельно вивчивши висновки ІРЦ, педагог може скласти таблицю, у які для кожного учня буде визначено індивідуальні особливості (параметри, про які йшлося вище). (Детальніше можна ознайомитися, звернувшись до відповідної методичної літератури, представленої в Корисних ресурсах). Дані цієї таблиці будуть підказкою в доборі відповідних методів та прийомів, які «працюватимуть» ефективніше для учнів конкретного класу.

Працюючи в розмаїтому учнівському колективі, учитель має застосовувати гнучкі й творчі підходи у викладанні, планувати й проводити уроки таким чином, щоб вони були насиченими й багатогранними, давали змогу варіювати форми роботи (наприклад, фронтальну, групову або роботу над індивідуальними проектами) в екстрених ситуаціях, «коли щось пішло не за пла-

ном», а також методики, які сприяють ефективному навчанню в процесі активної міжособистісної взаємодії дітей.

***

Чи все зроблено правильно? Учителю значно легше об'єктивно оцінювати свою роботу, коли в нього сформовані професійні цінності, коли в організації та впровадженні навчального процесу він керується цілями освітнього стандарту та враховує різноманітні учнівські потреби, коли послідовне та систематичне оцінювати навчальних досягнення учнів, показники соціального розвитку вихованців свідчать про зростання.

***

Орієнтовна модель процесу планування. Послідовність дій з планування є частиною практичної роботи педагога, орієнтованої на забезпечення різноманітних особливих освітніх потреб учнів в поліморфному класі. Насамперед, педагог має бути переконаним, що кожна дитина в його класі здатна навчатися. І попри те, що в класі є індивідуальні відмінності (іноді дуже значні), усі учні мають працювати в гнучкому навчальному середовищі, за гнучкою програмою та гнучкими методиками, які дадуть кожному учневі змогу опанувати стандарт освіти на максимально можливому рівні. Важливо, щоб усі діти були зорієнтовані на однакові навчальні результати, проте рівень досягнення цих результатів для кожного учня варіюється відповідно до його індивідуальних потреб і можливостей. Принцип підзвітності за учнівські досягнення реалізується за допомогою автентичного оцінювання. Воно здійснюється на основі навчальної програми та є обов'язковою складовою навчального процесу, яку вчитель інтегрує в процесі планування.

Автентичне оцінювання допомагає визначати поточний рівень знань, умінь і навичок та відстежувати прогрес учнів у засвоєнні змісту предметів упродовж навчального року. Варто наголосити на обов'язковому інтерактивному взаємозв'язку оцінювання та навчання, що дає змогу добирати оптимальні

зміст і методики/прийоми навчання, забезпечуючи в такий спосіб належні умови для отримання якісної освіти дітьми з особливими освітніми потребами.

***

Вище ми акцентували увагу на тому, що педагогам слід спиратися на систему, закладену в освітньому стандарті й предметних програмах з передбаченими відповідними вимогами до рівня знань, умінь і навичок школярів. На початковому етапі вона є основою для попереднього оцінювання та навчання в класі.

Такі системи понять задають єдиний контекст для навчання в класі для всіх учнів з кожної предметної галузі. І, незважаючи на індивідуалізацію в повсякденному навчальному процесі, орієнтація на загальні очікувані результати створює умови для того, щоб усі діти рухалися в одному й тому самому напрямі. Попри наявні в учнівському колективі відмінності (наприклад, підготовленості чи розвитку), усі діти під час уроку мають опановувати ті самі навички (хоч і на різному рівні). Такі очікувані результати підходять для всіх учнів, усіх рівнів та всіх навчальних дисциплін.

У вимогах стандартів/програм щодо рівня знань, умінь і навичок відображені базові принципи навчальної діяльності. Відповідно до цих принципів, під час навчання учні аналізують нову інформацію, зіставляють її з наявними знаннями, мобілізуються, щоб осмислити її. Передбачається, що діти мають бути активними учасниками навчального процесу. Безпосередньо навчання має комплексний, повторюваний, активний і соціальний характер. Отже, першим кроком у процесі планування є виокремлення тих понять та специфічних вимог у стандартах та програмах, які визначають зміст освіти. Визначивши ці поняття та вимоги, учитель переносить їх на практику викладання, тобто на їхній основі формулює широкі навчальні цілі, які підходять для всіх учнів.

***

Так, наприклад, розуміння прочитаного тексту та його критичний аналіз – це одна із цілей навчання читання, яка підходить для всіх учнів початкової ланки (для наступних ланок освіти вона також лишається актуальною, особливо для учнів з порушеннями слуху). Вона може вважатися наскрізною і для вивчення інших дисциплін. Водночас, глибина розуміння й аналізу тексту залежить від рівня розвитку та підготовленості дітей, від особливостей їхньої навчальної діяльності та багатьох інших аспектів. Тому широкі навчальні цілі задають загальні параметри для організації навчального процесу в поліморфному класі та слугують орієнтиром для викладання й оцінювання в перший період навчання в загальноосвітньому закладі. Кожна широка навчальна ціль містить у собі низку специфічних очікуваних результатів для учнів із різним рівнем розвитку та індивідуальних можливостей. Педагог має інтегрувати ці очікувані результати у вивчення різних предметних галузей та на їхній основі скласти короткотермінові плани роботи (в ідеалі для кожного учня класу). Крім того, ці широкі навчальні цілі відіграють провідну роль у плануванні тільки на перших етапах, поки вчитель збирає дані про учнів, узагальнює результати оцінювання за висновками ІРЦ та шкільного оцінювання, вирішує організаційні моменти та добирає методики. Далі, усі окреслені очікувані результати досягаються в процесі традиційного інтенсивного навчання за допомогою таких методик як моделювання цільових навичок, «розмірковування вголос», групового обговорення тощо. Нижче подано приклади широких навчальних цілей. Вони задають спрямування для організації навчального процесу в початковій ланці освіти. При цьому зміст навчальних програм слугує засобом для вироблення на вдосконалення відповідних навичок упродовж кожного навчального року. У таблиці наводяться приклади цілей або загального очікуваного результату з читання, а також перелічено окремі навички, які

дають змогу глибше зрозуміти прочитаний текст і дати свій відгук на нього (підготовчий клас у цій таблиці опущено, оскільки в цей період педагог має максимально «вирівняти» початкову підготовленість учнів та розвинути базові навички навчання).

1 клас	*2 клас*
З опорою на попередні знання:	
- усвідомлювати зв'язок між усним мовленням та друкованим словом і малюнками; - розуміти, що історії, інформацію та особистий досвід можна зафіксувати за допомогою друкованого слова, що їх можна слухати, читати або переглядати; - усвідомлювати, що друковане слово і малюнки несуть у собі певний зміст, що вони пов'язані між собою в друкованому та ілюстративному матеріалі; - розуміти, що друкований текст побудований у певний передбачуваний спосіб;	- використовувати попередній досвід і знання усної мови, щоб осмислювати усні, друковані тексти та медійну/ілюстра-тивну інформацію; - використовувати вміння орієнтуватися в малюнках, знання слів, речень, прогнозованих моделей словотворення, щоб конструювати та підтверджувати їхній зміст; - використовувати знання друкованого слова, вміння орієнтуватися в малюнках, книжкових обкладинках і титульних сторінках для конструювання та підтвердження їх смислу
Застосування навчальних стратегій для розуміння прочитаного	
- слухаючи оповідання, починати формувати навички мовного прогнозування; - ставити запитання і висловлювати власні коментарі під час читання та слухання; - пригадувати події та героїв у прослуханих оповіданнях; - уміти читати прості написи, символи, слова, які мають певне значення для дитини, і деякі слова в тексті;	- за допомогою навичок мовного прогнозування визначати незнайомі слова в контексті речення; - застосовувати різноманітні стратегії, наприклад, прогнозування, перечитування та подальше читання; - обговорювати друковані тексти та інші медійні / ілюстративні матеріали, які дитина раніше читала або бачила; - визначати головну думку або тему тексту

3 клас	*4 клас*
- використовувати випадки з особистого досвіду, знання слів, речень, стилістичних характеристик оповідань різних жанрів, прочитаних або прослуханих раніше, щоб засвоювати зміст і підтверджувати його; - використовувати знання структури, яка характерна для друкованого тексту й оповідань, наприклад: книжкових обкладинок, назв, малюнків і типових початків, щоб засвоювати зміст і підтверджувати його	- ділитися ідеями, сформованими на основі своїх зацікавлень, випадків з власного досвіду, які стосуються нових ідей та інформації; - визначати різні способи побудови усних, друкованих текстів та інших медійних/ілюстраційних матеріалів, зокрема, оповідань, підручників, ілюстрованих словників, словників для дітей молодшого шкільного віку, та використовувати їх для конструювання і підтвердження змісту
- використовувати знання мови для прогнозування слів під час читання оповідань; - застосовувати різноманітні стратегії, наприклад, ставити запитання, прогнозувати, помічати зв'язки між складовими оповідання та робити висновки; - визначати головну думку або тему та додаткову супровідну інформацію в простих текстах	- використовувати знання, щоб прогнозувати слова й будувати речення під час читання текстів; - застосовувати різноманітні стратегії, наприклад: ставити мету, знаходити підтвердження попередньо висловлених прогнозів, висловлювати логічні припущення та робити висновки; - визначати головну думку або тему та додаткову супровідну інформацію в простих текстах

Як бачимо з таблиці, загальний очікуваний результат навчання на уроках читання – розуміння тексту та особистий відгук на нього – підходить для всіх учнів.

***

Педагог має акцентовано приділяти увагу формуванню в учнів навичок *формулювати особистий відгук на текст*. Незалежно від здібностей, усі учні здатні надавати свій відгук на текст на тому чи іншому рівні (формулювати запитання, передбачати події, співвідносити зміст тексту зі своїми попередніми знаннями). У процесі навчання учні поступово навчаються розрізняти літературні жанри, класифікувати персонажів тощо, їхній відгук на текст ускладнюється. Учням з порушеннями слуху доволі складно тонко й глибоко розуміти низку таких нюансів. Тож ці навички потрібно системно формувати і тренувати. Нижче на схемі представлено кілька позицій, що демонструють поступове ускладнення і розширення відгуку на текст, які педагог має тримати у фокусі уваги, маючи на меті поступовий прогрес своїх учнів у опануванні цієї навички.

Розуміння тексту й особистий і критичний відгук на нього. Незалежно від своїх здібностей, усі учні здатні надавати свій відгук на текст на тому чи іншому рівні. Учні поступово навчаються розрізняти літературні жанри й усвідомлювати характери та вчинки персонажів, а їхній особистий відгук на текст ускладнюється. Після переходу до старшої школи деякі з них уже можуть тонко й глибоко його розуміти.

У початковій ланці освіти педагог має організовувати роботу з текстом із обов'язковими етапами моделювання варіантів відгуку на текст та системного обговорення прочитаного. Доречно застосовувати роботу парами чи в малих групах. Адже:

- Завдяки груповій роботі слабші учні отримують кращі зразки для наслідування, для розвитку власного мовлення та глибшого/ширшого відгуку на текст.

• Читання тексту вголос допомагає залучити до роботи учнів, яким з труднощами дається опанування читання.

• Із варіюванням складності матеріалів для читання діти отримують можливість опрацьовувати тексти відповідно до свого рівня підготовленості.

***

Кожен з учнів класу повинен розуміти текст і реагувати на нього на певному, максимально можливому для кожного індивідуально, рівні. Наприклад, один учень розповість про випадок з власного досвіду, який стосується прочитаного тексту; другий зможе розмірковувати про характер персонажів, колізію ситуацій, що описані в тексті; третій учень перерахує персонажів і назве окремі події. Рівень досягнення цілей у них буде різним, утім загалом цілі будуть досягнуті.

Таких загальних цілей або результатів навчання можна тією чи іншою мірою досягати в роботі з учнями з різним рівнем підготовленості, успішності та індивідуальних потенційних можливостей. У навчальному процесі педагог має постійно тримати у фокусі уваги саме ці важливі для учнів з порушеннями слуху

уміння та навички, з кожним роком продовжуючи допомагати дітям удосконалювати їх.

Досягнення цих цілей відбувається поступово. Поступальний характер виявляється в зростанні рівня складності, на якому учні виконують завдання. На початку року педагог зосереджує увагу на загальних результатах і на їхній основі організовує навчання для всіх дітей. На цьому етапі доцільно застосовувати фронтальні форми роботи, коли весь клас отримує докладні пояснення, керовану вчителем практику та зразки моделювання необхідних навичок. Крім того, у цей період «слабші» діти мають змогу спостерігати за тим, як ці навички застосовують (моделюють) їхні «просунуті» однокласники в переказі текстів, розмірковуванні, описі персонажів тощо.

****

Перший період навчання (для різних класів він може тривати більше або менше часу) будується переважно на основі широких навчальних результатів. У цей час увага педагога спрямовується на вироблення в учнів навичок формулювання запитань, структурування інформації, удосконалення навичок читання, тренування навичок дотримання пунктуації, спільної роботи в групі та надання власного відгуку на текст. Системне навчання розпочинається з докладних роз'яснень (ймовірно повторюваних) і постійної практики, коли педагог моделює ці навички як зразок для дітей, допомагає зрозуміти способи їхнього застосування в процесі усного обговорення та створює умови для їхнього відпрацювання. Нижче пропонуємо приклади з повсякденної практики. Ці види діяльності мають сприяти досягненню конкретних результатів, які наскрізно пронизують усю освітню програму (курикулум) і придатні для всіх предметних галузей (йдеться про розуміння прочитаного тексту та його критичний аналіз). Це довготермінова мета (особливо для учнів з порушеннями слуху), що реалізується впродовж усього навчання в початковій ланці та є важливою складовою програм в наступних ланках освіти.

***

Навчання формулювати запитання та відповіді. Уміння чітко формулювати запитання беззаперечно знадобиться учням, щоб краще вирішувати проблеми в подальшому повсякденному житті. Для вироблення такого вміння дітям необхідно знати типи запитань, з якими вони можуть стикатися, наприклад, у навчальних текстах. Загалом, можна припустити, що кожен із учнів на момент вступу до школи перебуває на певному рівні сформованості цієї навички. Кожна дитина здатна формулювати певні запитання, коли працює з текстом під керівництвом педагога. Зі збільшенням складності текстів складнішим буде й рівень запитань, а міра допомоги педагога має зменшуватися.

Зазвичай, відповідь на «миттєві» запитання (Це правильно? Так. Ні.) міститься в одному єдиному реченні. Запитання на зразок «Як ти вважаєш?» спонукають до роздумів і пошуку інформації. Для відповіді на них слід уважно проаналізувати окремі частини тексту. Щоб допомогти учням розрізняти конкретні фактичні запитання та запитання, які потребують комплексного мислення, корисно розмежувати їх на «малі» й «великі». «Мале» запитання орієнтоване на пошук фактичної інформації («миттєве» запитання: Де живе заєць? У норі) або ж потребує простої відповіді, наприклад «так» чи «ні» (Узимку день коротший? Так). «Велике» запитання є відкритим та потребує більш продуманої відповіді. Учням ставлять «великі» та «малі» запитання під час читання художнього твору, навчального матеріалу підручника, інформаційного (наприклад, у журналі) тощо. (Для учнів свого класу педагог може обрати власні назви для різних типів запитань, позначити їх певним жестом чи візуальним зображенням. Головне, щоб учні розуміли сутність).

Ефективний прийом у процесі вироблення в учнів уміння формулювати, розуміти та відповідати на запитання – *матри-*

ця запитань (Q-Matrix), яка свого часу була розроблена Відерхольд (Wiederhold, 1988) як методика наукового дослідження. Її сутність полягає в тому, що з пари слів у кожній її клітинці можна сформулювати запитання загального характеру, прийнятного у будь-якій галузі знань. Клітинки – матриці розташовані в ієрархічному порядку, що відображає різні рівні інтелектуального процесу. Педагог може на цій основі скласти власну матрицю відповідно до ступеня складності матеріалу та підготовленості учнів.

Якщо проаналізувати цю таблицю, то з'ясовується, що запитання двох правих стовпчиків і двох нижніх рядків – більш складного рівня. Натомість ліві дві колонки та два верхні ряди – це простіші запитання. Зважаючи на це, ця таблиця може слугувати вчителеві й хорошим інструментом для оцінювання просування учня в навчанні. А певна її видозміна і прилаштування до контексту відповідної предметної галузі перетворять її на візуальну опору для бліц-опитування, наприклад, з природознавства чи іншої дисципліни.

Матриця запитань

1) Що [є]?	2) Де / Коли [є]?	3) Який [є]?	4) Хто [є]?	5) Чому [є]?	6) Як [є]?
7) Що [зробив]?	8) Де / Коли [зробив]?	9) Який [зробив]?	10) Хто [зробив]?	11) Чому [зробив]?	12) Як [зробив]?
13) Що [може зробити]?	14) Де / Коли [може зробити]?	15) Який [може зробити]?	16) Хто [може зробити]?	17) Чому [може зробити]?	18) Як [може зробити]?

19) Що [зробив би]?	20) Де / Коли [зробив би]?	21) Який [зробив би]?	22) Хто [зробив би]?	23) Чому [зробив би]?	24) Як [зробив би]?
25) Що [зробить]?	26) Де / Коли [зробить]?	27) Який [зробить]?	28) Хто [зробить]?	29) Чому [зробить]?	30) Як [зробить]?
31) Що [ймовірно зробить]?	32) Де / Коли [ймовірно зробить]?	33) Який [імовірно зробить]?	34) Хто [ймовірно зробить]?	35) Чому [ймовірно зробить]?	36) Як [імовірно зробить]?

***

Також пропонуємо кілька рекомендацій, які допоможуть формувати в учнів уміння формулювати та відповідати на запитання.

• Щоб навчати учнів на практиці ставити запитання й відповідати на них, варто організовувати роботу в групах (використовуючи різноманітні методики кооперативного навчання). Наприклад, після ознайомлення з текстом діти складають список запитань і потім обирають з них три або чотири найкращі. Далі кожна група обмінюється своїми запитаннями з іншою, яка на них відповідає.

• Також для опрацювання цих навичок ефективна парна робота. Її можна організувати на уроці спонтанно, без попереднього планування. Наприклад, під час читання тексту педагог може запропонувати учням повернутися до свого однокласника (праворуч / ліворуч) й поставити йому / їй одне запитання. Той має на нього відповісти. Потім учні міняються ролями. Безперечно, що рівень таких запитань відповідатиме рівню підготовленості самих дітей. Спостерігаючи за роботою в парах, педагог може скласти чітке уявлення про те, наскіль-

ки діти в класі різняться за рівнем засвоєння знань, умінь і навичок, за своїми індивідуальними здібностями, і надалі добирати для них тексти відповідної складності.

***

Навички письма та орфографія. Очевидно, аби правильно писати, а також для покращення орфографії, необхідно використовувати спеціальні прийоми. Незалежно від рівня здібностей вихованців, учитель має допомагати всім учням набути навичок правопису, активно застосовувати на практиці стратегії грамотного письма. Звичайно, наприкінці періоду навчання в початковій ланці не варто очікувати, що кожен учень з порушеннями слуху зможе самостійно застосовувати всі ці прийоми. Адже для деяких дітей реалістичною навчальною метою може бути вже те, що вони знатимуть про існування таких прийомів і розумітимуть їхню роль у покращенні вміння правильно писати. Водночас окремі учні можуть почати активно користуватися засвоєними прийомами. Беручи до уваги загальний характер цієї навчальної мети, а також пролонгованість її саме для учнів з порушеннями слуху, навчання варто діяти гнучко.

***

Наведемо приклади окремих видів діяльності для вивчення і вдосконалення прийомів правильного письма в роботі з учнями початкової ланки освіти.

- Учні працюють у групах по 3-4 (бажано однорівневих). Для кожної групи педагог добирає кілька слів з нової теми. Діти виконують завдання із написання цих слів. Важливо, що в процесі такої діяльності учні можуть обговорювати ефективні прийоми правильного письма та способи їхнього застосування (перевірні слова, пошук у словнику, пригадування правила правопису, пригадування ейдетичної послідовності тощо). Кожна група має уважно розглянути помилки, яких припустилися її окремі учасники, та визначити найдоцільні-

ший прийом для їхнього усунення в подальших письмових роботах. Потім, працюючи в загальному колективі класу, групи розповідають про обрані стратегії. У такому навчанні успішність визначається на основі покращення колективного результату, і це мотивує учнів з кращими навичками правопису допомагати слабшим учасникам групи зрозуміти та застосовувати прийоми для запам'ятовування правопису слів. Педагог може застосовувати таку форму роботи періодично, оскільки вона дає змогу залучити дітей з різним рівнем підготовленості / здібностей.

- Як один із варіантів для організації роботи з удосконалення правопису, можна запропонувати учням скласти власний перелік слів, які вони хочуть навчитися писати. Це можуть бути слова з їхніх письмових робіт (де вони припустилися помилок), з різноманітних галузей знань або з поточної навчальної теми. Незважаючи на індивідуалізований характер таких списків, навчання варто проводити у фронтальному режимі. З учнями можна обговорювати стратегії правопису (на конкретних прикладах) та досліджувати структуру слів (повторюючи в такий спосіб певні вивчені теми). Цей метод також легко пристосувати для перевірки навичок орфографії. Діти працюють у парах з однокласниками або можна організувати таку роботу зі старшими товаришами, які пропонують письмове завдання і виправляють помилки.

***

Дорослі люди, які пишуть грамотно, свого часу сформували власні прийоми дотримання орфографії. Саме тому дітям необхідно докладно пояснювати, коли, де і яким чином застосовувати стратегії, аби запам'ятати правильне написання слів. Над виробленням стратегій дотримання правопису можна працювати впродовж тривалого періоду навчання в школі, адже ця навчальна мета актуальна для учнів з порушеннями слуху в усіх освітніх ланках. Таке навчання буде корисним для

дітей з хорошими навичками орфографії, оскільки вони чіткіше усвідомлюватимуть власні прийоми правильного письма та формувати нові. У навчанні правопису варто оцінювати колективний прогрес класу. Це один із простих методів для залучення всіх дітей.

Наприклад, на початку виконання вправи діти отримують низку складних слів або використовують власний список складних слів зі своїх письмових робіт. Після попередньої перевірки учнів об'єднують у групи. Разом вони мають виробити кілька орфографічних стратегій і застосувати їх для написання слів зі списку. Діти отримують винагороду за колективні досягнення. Це стимулює кожного учасника докладати зусиль для покращення загального балу групи. Під час цієї вправи учні обговорюють корисні прийоми дотримання правопису та мають змогу ознайомитися з іншими стратегіями.

Приклад орієнтовної стратегії

Для кращого запам'ятовування складних слів рекомендується використовувати алгоритм:
1 – планування
2 – візуалізація
3 – дія
4 – перевірка
5 – речення
6 – завершення роботи —>усе правильно? помилка
Цю стратегію необхідно застосовувати систематично і пояснювати її дітям під час групової роботи.
1. 1 – планування. Учні дивляться на слово, вимовляють його, пишуть і потім перевіряють написане. Але спочатку вони запитують себе: «Який мій план?» і відповідають: «Я хочу вивчити написання цього слова, щоб писати його правильно і щоб інші люди могли його впізнати». Правильно переписавши слово, діти виконують перший крок, який

допомагає сконцентрувати увагу на завданні й налаштуватися на подальшу роботу.

2. 2 – візуалізація. На наступному етапі діти створюють візуальний образ слова, щоб легко пригадати його написання. Вони «пишуть» його подумки на великій поверхні, наприклад, на класній дошці. Заплющивши очі, діти вдають, ніби пишуть його та промовляють уголос кожну наступну літеру. Якщо вони не впевнені в правильності написання, то знову дивляться на слово. Учні продовжують цю вправу, доки не зможуть відтворити образ слова, не звіряючи з тим, як воно надруковане. Ця вправа допомагає зосередити увагу дитини на вивченні певного слова із заданого списку та потребує високої концентрації для успішного виконання.

3. 3 – дія. Потім діти пишуть слово, вимовляючи літеру за літерою. Так вони мають робити двічі, аби впевнитися, що кожного разу написали слово правильно. Ця вправа спрямована на організацію правильних рухових образів. Крім того, завдяки їй діти починають розуміти, що кожен склад може бути представлений більше, ніж поєднанням одного приголосного та одного голосного звуків. Коли учні пишуть та промовляють букви, то поступово усвідомлюють співвідношення між звуковими й письмовими символами. У цій методиці задіяні кілька органів чуття, і тому діти краще вчаться називати, розрізняти, пригадувати й писати слова. Вона також допомагає закріпити візуальний образ слова, сформований та етапі 2. Ця діяльність дає змогу певною мірою подолати різноманітні труднощі письма та їхні комбінації. Вербалізація слова полегшує його звуковий аналіз, тоді як його написання й зорове сприйняття сприяють візуальному аналізові. На етапах 1, 2 і 3 застосовуються окремі послідовні методики, які є невід'ємними складовими навчання орфографії. Адже правильне написання слів передбачає формування відповідних моторних навичок, здатності автоматично

пригадувати слова, розрізняти, утримувати їх у пам'яті, засвоювати, а також потребує певної практики. Діти набувають знань орфографії не механічно, а шляхом структурованого опрацювання конкретного слова.

4. 4 – перевірка. На цьому етапі дитина отримує картку з певним словом із переліку тих, які наразі вивчає, у якому пропущено дві літери. Учень має назвати всі літери у слові й заповнити пропуски. Ця вправа допомагає учням запам'ятати типові поєднання літер та їхню послідовність в словах, що дуже важливо для вміння писати правильно. Розвиток орфографічних навичок залежить від того, наскільки дитина може зберігати в пам'яті окремі літери (їхні образи) та послідовність. Після виконання вправи зі словарною карткою учень самостійно пише зазначене на ній слово, щоб перевірити свої знання. Вивчивши одне слово впродовж 4 етапу, учень знову повертається до 1-го: бере наступне слово й далі працює за описаним алгоритмом до повного засвоєння правопису всіх заданих слів.

5. 5 – речення. Вивчивши написання всіх слів зі списку, учень має скласти з ними одне або кілька речень. Причому кожне таке речення містить окрему ідею або ж усі речення можуть виражати одну ідею чи утворюють невеличке зв'язне оповідання (можливо, для учнів 4 класу). При цьому кожен учень може обрати для себе перший чи другий варіант. Усі учні мають записати свої речення та прочитати їх уголос. Ця вправа, хоч і доволі рутинна, робить вивчення орфографії значущим для дитини, оскільки дає відчуття праці, яка таки дає результат.

6. 6 – завершення роботи. Під час останньої вправи учні мають по пам'яті записати всі слова зі свого списку і підкреслити ті, у правильності написання яких вони впевнені. Після виконання цього завдання учні перевіряють власну роботу.

Якщо діти припустилися помилки в якомусь слові або невпевнені в правильності його написання, то згодом опрацьовують його повторно та повторно проходять усі кроки від 1 до 4-го.
Цей доволі простий алгоритм дуже корисний для вироблення навичок орфографії.
Такий підхід використовує чимало дослідників та практиків (наприклад у моделі Майхенбаума (Meichenbaum)), звертаючи увагу на те, що на початку навчання основну увагу слід приділити усній вербалізації, яка згодом трансформується у вербалізацію подумки.
Щоб краще запам'ятати цей алгоритм та послідовність його кроків, можна придумати мнемонічний прийом, наприклад, використавши перші літери з назв окремих етапів скласти влучну фразу.

У своїх письмових роботах діти здебільшого використовують однаковий набір слів, які достатньо частот вживаються в навчальному процесі. Тому в перші шкільні роки в навчанні орфографії увагу слід зосереджувати на тих словах, що доволі часто використовуються у всіх предметних галузях. Досвідчений педагог може скласти відповідний перелік часто вживаних слів, які є в підручниках для початкової ланки освіти. Навіть з наймолодшими учнями можна організувати парну роботу, під час якої вони вчитимуться писати (наприклад, по 25 слів з цього переліку за певний період), перевіряти правильність та відображати свої результати на графіку. Коли діти зможуть правильно написати потрібні слова тричі підряд (тобто продемонструють стовідсотковий рівень їхнього засвоєння), вони приступають до вивчення наступних 25 слів. Складні або «проблемні» слова записуються в класі на великому аркуші паперу, щоб далі вивчати ефективні прийоми для їхнього правильного написання.

***

Що педагог може рекомендувати учням, аби полегшити процес навчання.

Перевірка помилок у написаному тексті. Учням можна запропонувати для початку простий алгоритм перевірки написаного.

Загальний вигляд – чи охайна й приваблива моя робота? Велика літера – чи стоїть велика буква на початку кожного речення й відповідних іменників? Правопис – чи перевірив я правильність написання кожного слова? Пунктуація – чи дотримався я всіх правил пунктуації?

Який поступово розширюється до представленого в таблиці нижче.

Загальний вигляд Чи розбірливо написана моя робота? Чи охайна моя робота? (не брудна, не зім'ята…) Чи залишив я поля? Чи писав повні речення? Якщо я не впевнений, чи звертався по допомогу?	Велика літера Чи з великої літери написане перше слово в реченні? Чи з великої літери написані відповідні іменники? Якщо я не впевнений, чи звертався по допомогу?
Правопис Пробіжись очима – чи все написано правильно? Чи намагався я проговорити написане? Чи дивився я в словник? Якщо я не впевнений, чи звертався по допомогу?	Пунктуація Чи правильні знаки стоять у кінці кожного речення? Чи скрізь, де потрібно, поставив коми? (Де є перелік, де відокремлюються думки). Якщо я не впевнений, чи звертався по допомогу?

Коли учні навчаться перевіряти свою роботу, то зможуть перевіряти й роботи своїх однокласників, а часом навіть заповнювати табличку для порівняння:

	Загальний вигляд	Велика літера	Правопис	Пунктуація
Моя робота				
Однокласник				

Доречно розмістити в класі різні «пам'ятки», візуально доступні для всіх учнів, як опори для організації певного виду діяльності. Рутинне та систематичне звернення до них поступово привчає молодших школярів до слідування цим діям.

Я – хороший слухач
* Дивлюсь в очі
* Мовчу
* Не рухаюсь
* Слухаю
* Думаю

Як працювати з текстом у підручнику	
Переглянь	– увесь матеріал, щоб отримати повне враження. Зверни увагу на заголовки, підзаголовки, виділений шрифт.
Питай	– переглянь запитання, які входити до перевірки теми / наприкінці тексту.
Прочитай	– перечитай матеріал, щоб знайти відповіді на запитання.
Перекажи	– закрий книжку, дай відповідь на запитання про себе або вголос. Можеш записати коротку відповідь.
Перевір	– по закінченні – перевір усі відповіді, щоб упевнитися в їхній правильності та у своїх знаннях.

Педагог має прагнути того, аби в початковій ланці освіти учні засвоїли цей алгоритм і загалом продуктивні навчальні стратегії. Це значною мірою полегшить їхнє навчання в подальшому, коли навчальних дисциплін стане значно більше.

ЛІТЕРАТУРА

1. 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»)

2. Діти з особливими потребами та організація їх навчання. Видання доповнене та перероблене: наук.-метод. посіб. / А.А. Колупаєва, Л.О. Савчук, К. : Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. – 274 с. – (Серія «Інклюзивна освіта»).

3. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі: практ. посіб. / [Тім Ломан, ДжоанДеппелер, Девід Харві]; пер.зангл. – К. : – СПД – ФО Парашин І.С., 2010. – 296 с. – С.146.

4. Педагогічні технології інклюзивного навчання: Навчально-методичний посібник/ А.А. Колупаєва, О.М. Таранченко. – Київ : Видавнича група «Атопол», 2015 – 136 с. – (Серія «Інклюзивна освіта»).

5. Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник / А.А. Колупаєва, Е.А. Данілавічютє, С.В. Литовченко. – К. : Видавнича група «А.С.К.», 2012. – 197 с. – (Серія «Інклюзивна освіта»).

6. Трейсі Холл, Ніколь Стренджмен, ЕннМейєр. Диференційний підхід та його вплив на впровадження принципів УДН, 2009 (2011).

7. Універсальна практика навчання та надання підтримки учням з особливими потребами / О.М. Таранченко / Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання. – 2013. – № 2. – С.18–21.

8. Універсальний дизайн в освіті: посібник / Під заг. ред. Софій Н. З., – К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. – 76 с.

9. Ysseldyke, J.E.&Christenson, S.L. (2002). Functionalass essmentofacademicbehavior. (Йсселдайк, Дж. І. та Крістенсен,

С. Л. «Функціональне оцінювання академічної поведінки») Longmont, CO: SoprisWest.

10. Ysseldyke, J.E.&Christenson, S.L. (2002). Functionalass essmentofacademicbehavior. (Йсселдайк, Дж. І. та Крістенсен, С. Л. «Функціональне оцінювання академічної поведінки») Longmont, CO: SoprisWest.

11. Tomlinson, C.A. (2001). Howtodifferentiateinstructioninm ixed-abilityclassrooms [Як диференціювати викладання у класах, де навчаються діти з різним рівнем здібностей] – 2ndEd. Alexandria, VA: ASCD. Chapters 1 & 2. Chapter 14.

12. Tomlinson, C. A. (2000) Differentiationofinstructioninthe elementarygrades. ERIC Digest. ERIC. (№ документа в банку освітніх ресурсів ERIC: ED443572).

13. Sternberg, R.J. (1986). A triarchictheoryofint ellectualgiftedness. In R.J. Sternberg& J.E. Davidson (Eds.), Conceptionsofgiftedness(pp. 223–43). NewYork: CambridgeUniversityPress.

14. Rabb, K. &Andrews, J. (2000). Planninganddeliveri nginstructionininclusiveclassrooms [Планування і втілення диференційованого викладання в інклюзивних класах] (Ch. 12). ExceptionalChildren (2ndEd.). Scarborough, ON: NelsonThomsonLearning.

15. ProgrammingforStudentswithSpecialNeedsseries: Teachin gstudentswitharedeaforhardofhearing (Book 4). (Measurementofh earingandhearingloss, pp. 401–416) AlbertaEducation.

16. Lieberth, A. (1988). Assistivedevicesforthehearingimpair ed (p. 417).

17. Gardner, H., &Boix-Mansilla, V. (1994). Teachingforun derstandinginthedisciplinesandbeyond. TeachersCollegeRecord, 96(2), 198–218.

18. Gardner, H. (1983). Framesofmind: Thetheoryofmultiplein telligences. NewYork: HarperCollins.

19. AmericanPsychiatricAssociation (2000). Diagnosticandsta

tisticalmanualofmentaldisorders (DSM IV -TR). Washington, DC: Author (2000)

20. AlbertaEducation. ProgrammingforStudentswithSpecialNeedsseries: Teachingstudentswitharedeaforhardofhearing (Book 4). (Measurementofhearingandhearingloss, pp. 401–416

21. AlbertaEducation. ProgrammingforStudentswithSpecialNeedsseries. Edmonton, AB: Author

22. AlbertaEducation. Elementsofeffectiveteachingpractice: Differentiatedinstruction [Основи ефективного вчителювання: диференційоване викладання]. www.learnalberta.ca/content-teacher/kes/pdf/or_ws_tea_elem_02_diffinst.pdf

23. „CurriculumAdaptationsforStudentswithLearningandBehaviorProblems: PrinciplesandPracticesforDifferentiatingInstruction" [Адаптації курикулуму для учнів з навчальними й поведінковими проблемами. Принципи і практика диференційованого викладання] (3-е видання), Дж. Гувер (J. J. Hoover) і Дж. Паттон (J. R. Patton), Остін, Техас: PRO-ED.

24. "The 1992 AAMR DefinitionandPreschoolChildren: ResponsefromtheCommitteeonTerminologyandClassification," by R. Luckasson, R. Schalock, M. Snell, and D. Spitalnik, 1996, Mentalretardation, 34, p. 250.

Розділ 2

СЛУХОМОВЛЕННЕВИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ: ЕТАПИ, ОСОБЛИВОСТІ, МЕТОДИ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ РОБОТИ

Валентина Жук
orcid.org/0000-0001-8183-5250

Сучасні стратегії корекційно-розвивального впливу на слухомовленневий розвиток дітей з порушеннями слуху

За даними ВООЗ, у світі близько 5% людей мають порушення слуху різної важкості. Це 466 млн осіб, з яких 34 млн діти 2-3 з 1000 дітей народжуються із порушенням слуху. Науковці передбачають, що чисельність осіб з порушеннями слуху у світі зростатиме й у 2050 році складатиме 900 млн осіб. Ці цифри засвідчують актуальність проблеми слухомовленневого розвитку сьогодні і прогнозовану актуальність у майбутньому.

На що варто звернути увагу фахівців з огляду на такий прогноз? Які стратегії допомоги особам з порушеннями слуху визнані ефективними і набули поширення в багатьох країнах?

Слухомовленневий розвиток дітей з порушеннями слуху – проблема комплексна. Її вирішення має різні аспекти: медичні, технічні, соціальні, економічні, психологічні, педаго-

гічні. Тому й пошук оптимальних шляхів надання допомоги і підтримки дітям з порушеннями слуху відбувається в різних галузях.

Без перебільшення можна сказати, що науковці всього світу займаються зазначеною проблематикою. Вона є вкрай актуальною, адже йдеться про підвищення комфортності існування осіб з порушенням слуху, безпеку, досягнення певних соціальних, особистісних, освітніх, професійних цілей.

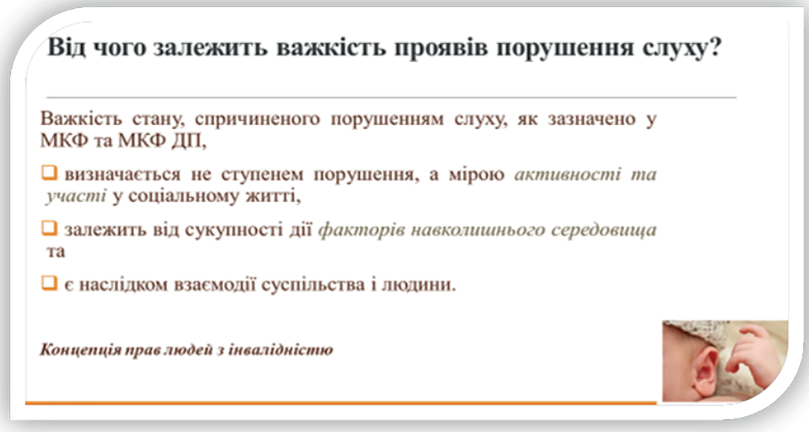
В останні роки відбулися революційні зміни у вирішенні медико-технічних питань, що створили можливість істотно покращити слух кожної дитини, яка має порушення слуху.

Ідеї толерантності і рівності лягли в основу соціальної моделі розуміння особистості з особливими потребами. Згідно цих позицій розглядають і функціонування особи з порушеннями слуху в соціумі, наголошуючи на її праві на індивідуальність, культурну та мовну ідентичність, а також на вибір соціального середовища.

Сучасне розуміння проблеми слухомовленневого розвитку дитини з порушенням слуху ґрунтується на результатах вив-

чення нейропсихологічних особливостей формування навичок слухання і говоріння, теорії пластичності мозку та закономірностях його функціонування.

Сучасна сурдопедагогіка має великий арсенал педагогічних засобів попередження й подолання негативних наслідків порушення слуху, що постійно збагачується. Отримали широке визнання та ефективно використовуються в практиці різні системи і методики навчання і корекційно-розвиткового впливу (система Леонгард, аудіовербальна, верботональна методики, методика природного усного підходу, білінгвально-бімодальна, тотальної комунікації, СУГ (слухай, учись, говори) та інші). Водночас, деякі експерти наполягають на тому, що застосування одного підходу обмежує можливості педагога та пропонують творчо використовувати напрацювання різних підходів, технологій та методик. Прихильники поєднання елементів різних методик у педагогічній практиці ставлять за мету врахування індивідуальних потреб кожної дитини. Така позиція втілена у висловлюванні С'ю Арчболд: «Реабілітація має більше однієї назви».



Згідно положень Міжнародної класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я, МКФ, та МКФ ДП,

стан, зокрема й спричинений порушенням слуху, визначається не лише важкістю порушення, а мірою активності та участі в соціальному житті, суттєво залежить від сукупної дії чинників навколишнього середовища та є наслідком взаємодії суспільства і людини (згідно з Концепцією прав людей з інвалідністю).

З точки зору деяких сучасних теорій, які існують у межах соціальної моделі інвалідності, порушення слуху розглядається не як патологічний стан, а як особлива ознака, яка свідчить про належність особи до певної спільноти, мовної меншини. Водночас, дедалі більше батьків обирають шлях «слухання і говоріння» для своїх дітей з порушеннями слуху. Однак, слухомовленневий розвиток може відбуватися і в різному темпі, і з різною результативністю. Серед вагомих причин того, що очікування батьків справджуються не повною мірою, зазначимо наступні:

- несвоєчасність діагностування порушення слуху;
- непоінформованість (щодо можливостей слухопротезування та подальшої допомоги);
- відсутність достатнього ресурсу в родини для підтримки дитини і незнання того, як використовувати наявний ресурс та поповнювати його.

Можна умовно виділити кілька важливих кроків допомоги дитині з порушенням слуху в її слухомовленневому розвиткові. Послідовно зупинимося на кожному з них. Першим кроком підтримки дітей з порушеннями слуху є рання діагностика стану слухової функції. В останні десятиліття було зроблено суттєвий поступ у вирішенні питань медико-технічної допомоги дітям з порушеннями слуху. Сучасні діагностичні технології вможливили виявлення порушень слуху в перші дні та визначення їх ступеня і характеру в перші місяці життя дитини. Понад 50 країн світу (серед них США, Канада, Великобританія, Бельгія, Голландія та ін.) запровадили обов'язковий

неонатальний скринінг слуху з метою виявлення та подальшої діагностики проблем слуху.

Діагностика характеру та ступеня порушення важлива як для вибору способу, виду слухопротезування (слухові апарати, кохлеарні імпланти, їх кількість, функціональні характеристики тощо), так і для вибору педагогічних стратегій та прийомів педагогічного впливу.

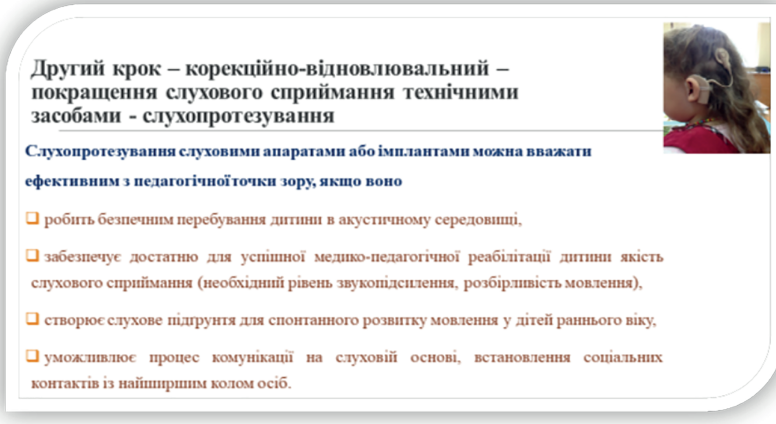
Психолого-педагогічна діагностика на цьому етапі передбачає, звісно, не вивчення, власне, мовлення малюка, а аналіз умов його розвитку, мовних традицій родини, ресурсу (час, який може приділити родина, готовність до участі в навчанні дитини тощо), який можуть використати батьки для педагогічної підтримки.

Зауважимо, що виявлення порушень слуху здійснюється не лише через скринінг слуху новонароджених, а й через моніторинг стану слухової функції у дітей, які народжені зі збереженим слухом, оскільки порушення слуху може виникати в будь-якому віці, у тому числі і в дітей, через травми, ускладнення інфекційних захворювань, хвороб вуха, нервової системи тощо.

Порушення слуху розглядаються як невідкладна неврологічна і педагогічна ситуація, що вимагає термінового втручання.

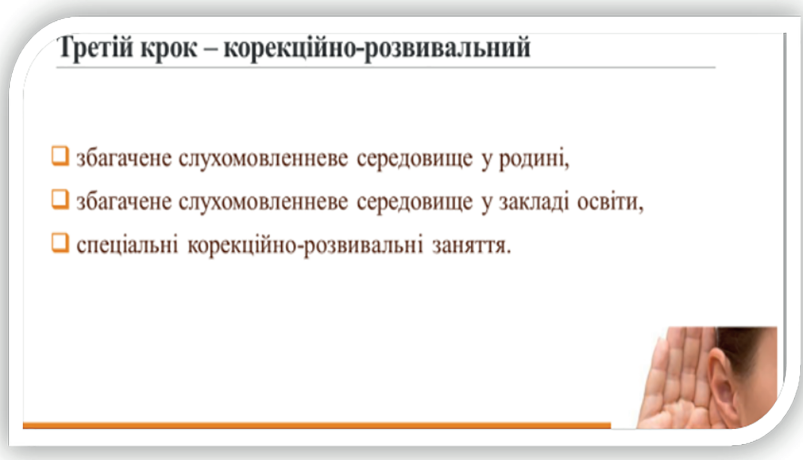
Другий крок, корекційно-відновлювальний, передбачає добір способів корекції слуху з урахуванням багатьох індивідуальних показників та слухопротезування. В останні роки суттєво розширилися можливості корекції слуху засобами слухопротезування, у тому числі з допомогою високотехнологічних слухових апаратів та кохлеарних імплантів, що дозволило суттєво покращити слух багатьом дітям та дорослим. Зазначимо, що з педагогічної точки зору слухопротезування (слуховими апаратами або імплантами) можна вважати ефективним, якщо воно

- робить безпечним перебування дитини в акустичному середовищі;
- забезпечує достатню для успішної медико-педагогічної реабілітації дитини якість слухового сприймання (необхідний рівень звукопідсилення, розбірливість мовлення);
- створює слухове підґрунтя для спонтанного розвитку мовлення;
- уможливлює процес комунікації на слуховій основі, установлення соціальних контактів із найширшим колом осіб.



Третій крок – корекційно-розвивальний. Корекційно-розвивальний вплив, передусім, передбачає створення сприятливого середовища для поступу дитини в її слухомовленневому розвиткові. Назвемо три компоненти такого середовища:

- збагачене слухомовленневе середовище в родині;
- збагачене слухомовленневе середовище в закладі освіти;
- систематичні корекційно-розвивальні заняття.



Звісно, такий поділ є умовним, лише певною мірою відтворює послідовність дій. Його здійснено для зручності структурування заходів підтримки. На практиці перевірка стану слуху має відбуватися не одноразово, спосіб слухопротезування може змінюватися, а розвивальний вплив починається ще до слухопротезування.

Покращення технологій діагностики та слухопротезування свого часу зумовило зміну стратегій корекційної допомоги та надало підстави учасникам Другої міжнародної конференція по слуховому скринінгу новонароджених, діагностиці та ранньому втручанню (2002) вважати, що світ вступає в нову еру навчання і виховання дітей з порушеннями слуху.

Зупинимося на деяких положеннях, важливих для обрання стратегій підтримки дітей з порушеннями слуху.

> «Сучасна сурдопедагогіка все більше стає превентивною педагогікою»
> (*Армін Льове, Німеччина*)

Визнано, що інвестиції, спрямовані на підтримку дітей раннього віку, дають найбільшу віддачу порівняно з усіма інвестиціями в людський капітал, а співвідношення витрат до вигоди – 1:17. Це означає, що 1 долар, інвестований у дітей раннього віку, економить 17 доларів у майбутньому, які, за відсутності ранньої підтримки, необхідно було б витратити на лікування, навчання, додаткові послуги та соціальні виплати. Доцільність підтримки на ранніх етапах розвитку очевидна як щодо матеріальної, так і нематеріальної сторін.

Численними науковими дослідженнями доведено вирішальну роль раннього віку для слухоемовленневого розвитку дитини. З'ясовано, що саме в цьому віці під час активної діяльності мозку із сприймання та переробки акустичних сигналів створюється основа для подальшого сенсорного розвитку, формування пізнавальних процесів, опанування мовлення. Пластичність нервової системи на цьому етапі дозволяє, за умов адекватної сенсорної стимуляції слухових та мовленнєвих відділів кори головного мозку, суттєво попередити або подолати відставання в слухомовленневому розвиткові. Тому так важливо якомога раніше надати дитині можливість чути різні акустичні сигнали, у тому числі й мовлення. За влучним висловлюванням Арміна Льове (Німеччина), сучасна

сурдопедагогіка все більше стає превентивною педагогікою (Льове, 2003).

Коротко зупинимося на стратегії раннього втручання як одній з провідних у сучасній сурдопедагогіці. Програми ранньої інтервенції для дітей з порушеннями слуху та їхніх родин діють у світі понад тридцять років і є обов'язковими в країнах європейської співдружності. Міжгалузевими дослідженнями підтверджено ефективність програм раннього втручання у вирішенні питань мовленнєвого, інтелектуального та пізнавального розвитку та обґрунтована їхня економічна доцільність. Серед таких програм широко відомі Мюнстерська батьківська програма з підтримки розвитку комунікації немовлят та дітей з порушеннями слуху, програма «Слухай і говори» («Hearand Say») та інші. В Україні зусилля науковців, громадських організацій, дотичних відомств спрямовуються на розроблення і впровадження Програм раннього втручання, зокрема й для дітей з порушеннями слуху.

Із введенням в обіг нової редакції МКФ та МКФ ДП програми ранньої допомоги змінили векторність впливу з навчання окремим навичкам на зменшення обмежень життєдіяльності та розширення функціональних можливостей, створення передумов для значущої участі дитини в соціальному житті, покращення якості її життєдіяльності в цілому. Рівень та характер необхідної підтримки визначається з урахуванням не лише ступеню зниження слуху, а й інших внутрішніх та зовнішніх чинників, які впливають на функціонування та спричиняють різного роду обмеження.

Зокрема, для опанування словесного мовлення дитиною важливі умови, у яких воно відбувається:

- мовні традиції родини;
- запити батьків або значущих дорослих;
- міра їхньої залученості до освітнього процесу;

- час використання (слуховий вік) та ефективність медико-технічних засобів корекції слуху тощо.

Мовні традиції родини, запити батьків або значущих дорослих відіграють провідну роль у виборі методів навчання на користь жестових, білінгвально-бімодальних чи словесних.

Міра залученості батьків до освітнього процесу важлива для визначення проміжних цілей, змісту та планування.

Ефективність медико-технічних засобів корекції слуху зумовлює таку особливість, як домінування способів сприймання словесного мовлення (аудіальний, візуальний та ін.), що, у свою чергу, диктує відповідні можливостям дитини прийоми і засоби навчання.

Отже, діти раннього віку з порушеннями слуху можуть потребувати різної підтримки як за змістом, так і за умовами його реалізації.

Основні положення концепцій раннього втручання такі:

- мультидисциплінарність;
- сімейно-орієнтований концепт;
- партнерство фахівців і батьків;
- реалізація принципу нормалізації;
- комунікативно орієнтований підхід.

Реалізація програми раннього втручання може відбуватися в різний спосіб:

- індивідуальна і групова робота в центрах ранньої допомоги;
- домашнє візитування фахівців;
- офлайн та онлайн консультування;
- клубна діяльність;
- функціонування батьківських груп та об’єднань тощо.

Важливо відзначити також те, що педагогічна допомога дітям раннього віку з порушеннями слуху полягає не лише в навчанні слухати та говорити. Вона охоплює різні лінії розвитку, у тому числі фізичний розвиток, зокрема й розвиток мото-

рики, пізнавальної діяльності, соціальних навичок, емоційний розвиток та інші.

Зміст ранньої допомоги дітям з порушеннями слуху може бути реалізований через різні методичні підходи, якщо створена можливість їх вибору для батьків.

Отже, рання педагогічна допомога дітям з порушеннями слуху є одним з пріоритетних напрямів спеціальної педагогіки у світі. Вона можлива за умов обов'язкового скринінгу слуху новонароджених, ранньої діагностики його порушень. У країнах, у яких діють державні програми ранньої допомоги дітям зазначеної категорії, вона будується на засадах міждисциплінарності, сімейноцентрованості та багатовекторності й реалізується через навчання батьків або дорослих, спеціально організовані заняття та під час повсякденного спілкування, має спрямування не на окремі навички, а на попередження обмежень функціонування дитини в цілому.

Що раніше дитина отримала можливість чути, то більшими є й її можливості спонтанно, у природний спосіб, засвоювати словесне мовлення. Однак, навіть раннє слухопротезування не означає, що дитина більше не потребує допомоги сурдопедагога. Вплив зовнішніх чинників на розвиток слухопротезованої ди-

тини визнано вкрай важливим, адже скориговані слухові можливості тільки в поєднанні зі сприятливими освітніми умовами забезпечують формування слухомовленневих компетенцій (Корольова, 2016, 2017, 2018).

Застосування сучасних слухових апаратів та імплантів (кохлеарних, стволових) здатне забезпечити якісне сприймання звуків упродовж усього дня, а не лише під час спеціальних занять із сурдопедагогом. Це суттєво розширює потенціал та простір корекційно-розвиткового впливу та уможливлює його родинноцентрованість. Оскільки час спілкування дитини з фахівцями обмежений, а батьки постійно перебувають поруч, спілкуються з малюком, родина є найважливішим ресурсом розвитку. Водночас, батьки є не лише рівноправними виконавцями послуги ранньої допомоги, а ще й її отримувачами. Порушення слуху в дитини має вплив на життя та функціонування всієї родини, її дорослі члени потребують психологічної підтримки, навчання розвитковим та підтримуючим стратегіям, ефективним методам і прийомам взаємодії та навчання. Змінюється арсенал педагогічних засобів та спрямування фахової допомоги з виключно дитини до батьків і дитини (переважно батьків) з огляду на те, що саме батьки мають найбільші можливості для впливу на слухомовленневий розвиток дитини, а їхня допомога може відбуватися впродовж усього часу активності дитини на основі повсякденних акустичних вражень під час щоденних рутин завдяки правильно побудованій взаємодії (Корольова, Янн, 2013; Guberina, 2013).

Характерною для сьогодення є варіативність освітніх систем. Для дітей з порушеннями слуху варіативність передбачає співіснування спеціального і інклюзивного навчання, різних підходів і методів, надання корекційно-розвиткових послуг у закладах різних типів тощо. Дедалі менше залишається країн, де всіх навчають за одним, монолінгвальним або білінгвальним, підходом у закладах одного типу, натомість, у більшості країн

світу створено умови для вибору навчального шляху, провідного способу (або способів) комунікації, соціального середовища тощо.

Змінюються орієнтири для обрання педагогічних технологій, методів та дидактичних прийомів у корекційно-розвивальній роботі з дітьми з порушеннями слуху. Зокрема, основним критерієм їх добору визнається не стан слухової функції (внутрішній чинник), як це було раніше і реалізовувалося в окремих методиках навчання глухих дітей і дітей зі зниженим слухом, а наявність, спосіб та своєчасність слухопротезування та педагогічного втручання. Формування мовленнєвої компетенції дітей з важкими, глибокими порушеннями слуху та глухотою, за вкрай обмеженої можливості сприймати акустичні сигнали, у тому числі усне мовлення, спонукало до широкого застосування «обхідних шляхів», методів «читання з губ», раннього глобального читання, використання дактилювання та ін. Діагностування таких порушень у перші дні життя новонароджених, компенсаторні можливості сучасних засобів слухопротезування та рання допомога розширили арсенал засобів педагогічного впливу, який може бути використаний у навчанні. Зокрема, виник та набув широкого розповсюдження слуховий метод, за якого скориговане медико-технічними та педагогічними засобами слухове сприймання використовується як основа для сенсорного, пізнавального і мовленнєвого розвитку, а «обхідні шляхи» не використовуються (Guberina, 2013; Королева, Янн, 2013; Обухова, 2016; Феклистова, 2017).

Виникли нові підходи до розроблення змісту мовленнєвої лінії розвитку та корекційно-розвиткової роботи з дошкільниками з порушеннями слуху. Очевидно, що вплив внутрішніх та зовнішніх чинників зумовлює різні потреби дітей з порушеннями слуху одного віку та року перебування в закладі освіти. Тому уніфікація змісту та його структурування за віком дітей або роком навчання (однакові освітні вимоги та очікувані результати для всіх дітей з порушеннями слуху одного віку або одного року

навчання) є некоректними. Натомість, пропонується гнучкий диференційований зміст, який, зокрема, дозволяє врахувати слуховий вік та стан слухомовленневого розвитку дитини. Основні структурні складові такого змісту – етапи слухомовленневого розвитку, які кожна дитина проходить у різному віці, у власному темпі (Guberina, 2013; Жук, Литвинова, Литовченко, Таранченко, Шевченко та ін, 2014; Феклистова, 2017).

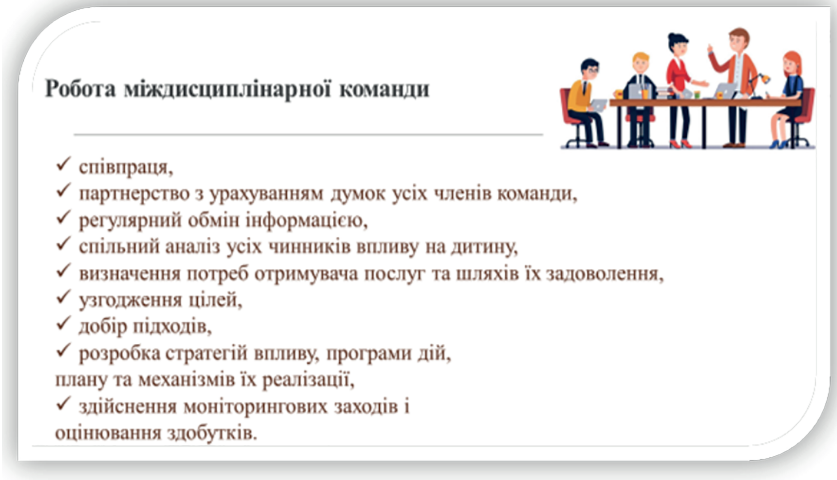
Слухомовленневому розвиткові дітей з порушеннями слуху сприяє міждисциплінарний підхід, що реалізується командою фахівців медичної, технічної, педагогічної, психологічної, соціальної галузей у тісній співпраці з батьками дитини та/або іншими значущими дорослими.

У міждисциплінарній команді супроводу, зазвичай, задіяні сурдолог, аудіолог, фахівці з технічного обслуговування засобів корекції слуху (слухових апаратів, кохлеарних імплантів), психолог, сурдопедагог, батьки дитини, а також можуть бути залучені представники громадських організацій, невролог, логопед та інші фахівці, необхідність яких зумовлена потребами дитини. Діяльність міждисциплінарної команди є не лише комплексом послуг, які надаються дитині та її родині різними фахівцями, кожний з яких має свої завдання, реалізує свою стратегію, керується своїми підходами, спрямовує діяльність на задоволення окремих потреб та оцінює окремі здобутки дитини. Натомість, міждисциплінарна команда супроводу вибудовує свою діяльність на засадах співпраці, партнерства з урахуванням думок усіх членів команди, за яких відбувається регулярний обмін інформацією, колективний аналіз усіх чинників впливу на дитину, спільно визначаються її потреби, узгоджуються цілі, добираються підходи, розробляються стратегії впливу, програма дій, план та механізми їхньої реалізації, плануються та здійснюються моніторингові заходи та оцінювання здобутків.

Важливі рішення приймаються після спільного обговорення, береться до уваги інформація та міркування кожного учасника.

Міждисциплінарна команда супроводу виконує інформаційно-просвітницькі, організаційно-координаційні, діагностичні, моніторингові, корекційно-розвиткові та методичні функції.

В останні роки у світовій практиці на зміну експертній моделі взаємодії батьків і фахівців прийшла партнерська модель. Для експертної моделі характерний чіткий розподіл функцій між фахівцями та батьками. Реалізація цієї моделі передбачає, що фахівці є носіями знань та основними виконавцями ро-



звиткових та навчальних завдань, вони визначають медичні та освітні цілі, планують стратегії впливу, моніторять динаміку розвитку дитини, дають поради батькам тощо. Роль батьків полягає в тому, що вони надають необхідну інформацію та виконують завдання спеціалістів.

На відміну від експертної моделі, за партнерської моделі фахівці і батьки є рівноправними учасниками процесу супроводу, активно задіяними на усіх його етапах (Bender-Kober, Hochlehnert, 2006).

Спільна робота фахівців і батьків спрямована на те, щоб:

□ збагачувати усіх членів команди необхідними знаннями, носіями яких є і фахівці, і батьки;

□ виробляти ефективні способи взаємодії з дитиною;

□ разом розробити стратегію підтримки;

□ координувати діяльність на всіх етапах підтримки;

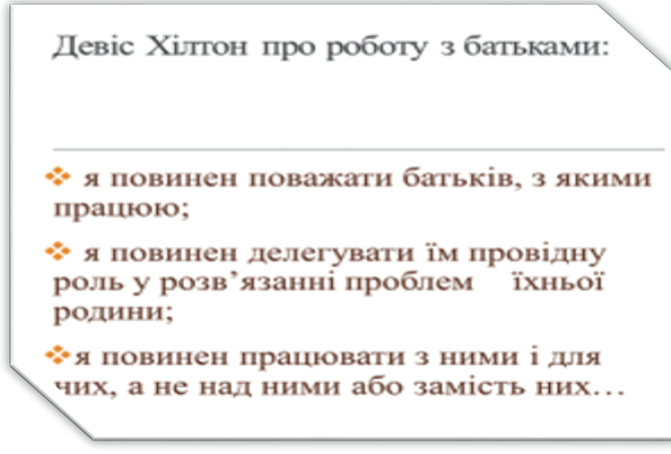
□ визначити способи реалізації стратегії підтримки;

□ обговорювати проміжні результати;

□ планувати наступні кроки тощо.

У партнерський моделі роль батьків трансформується з учасника освітнього, виховного, корекційно-розвивального процесу на партнера. Основна різниця між учасником і партнером полягає у тому, що учасник присутній, бере участь у корекційно-розвитковому процесі, його основна функція – допомагати фахівцю навчати дитину. Натомість, партнер – рівнозначний і рівноправний член команди, він бере на себе відповідальність за успішність дитини.

Поширення інклюзивного навчання – ще одна тенденція і новий виклик для усіх учасників освітнього процесу. Досвід європейських країн (Польщі, Німеччини та ін.) свідчить про доцільність залучення фахівців спеціальних закладів для дітей з порушеннями слуху до роботи з дітьми, які отримують освіту в інклюзивних умовах. Це може бути



- участь у роботі команди супроводу (психолого-педагогічне діагностування, розроблення ІПР, моніторинг успішності та виявлення труднощів, визначення шляхів подолання труднощів та перешкод);
- консультування педагогів щодо навчання дітей з порушеннями слуху, адаптування фізичного середовища, специфіки викладання тощо;
- консультування батьків;
- дозована допомога (додаткові заняття з окремих предметів за потребою) дитині;
- корекційно-розвиткові заняття (індивідуальні заняття з розвитку слухового сприймання та мовлення).

Технології корекційно-розвивальної роботи з дітьми з порушеннями слуху

Для того, щоб вибір технологій корекційно-розвивальної роботи був доцільним, варто враховувати різні критерії. Серед них і ті, що є підставами для класифікації порушень слуху за різними ознаками.

Існує кілька класифікацій порушень слуху. За класифікацією порушень слуху за місцем ураження слухової системи розрізняють

- кондуктивне порушення, якщо вражене зовнішнє або середнє вухо;
- сенсоневральне, якщо вражене внутрішнє вухо або зона слухового нерву;
- мішане, якщо вражені різні ділянки слухової системи.

У педагогічній класифікації дітей з порушеннями слуху Боскіс, зокрема, врахована можливість опановувати словесне мовлення з опорою на збережений слух та на цій підставі виокремлено дві групи дітей: глухі і слабочуючі (або, як ми нині говоримо, глухі і зі зниженим слухом).

Класифікація Неймана розроблена за рівнем гучності та частотним діапазоном, доступним для сприймання.

Виділяють також групи дітей з порушеннями слуху за часом втрати слуху (ранооглухлі, пізнооглухлі), мовленневим розвитком (не володіють словесним мовленням, володіють певною мірою, мають збережене мовлення), наявністю супутніх порушень та іншими ознаками.

Найбільш вживаною на сьогодні є класифікація, у якій ступені порушення узгоджено із соціальною оцінкою стану слуху, можливостями сприймати мовлення та пороговими показниками гучності, доступними для сприймання.

Соціальна оцінка слуху	Ступінь порушення слуху	Сприймання усного словесного мовлення, відстань у м		Пороги сприймання акустичних сигналів (тонів) на частотах 500, 1000, 2000, 4000 Гц, у дБ
		шепітне мовлення	розмовне мовлення	
Практично збережений слух	0	10 – 5	80 – 60	0 – 15
Соціально адекватний слух	I ст. легке порушення	4 – 1,5	5 і більше	16 – 45
	II ст. середнє порушення	1,5 – 0,5	5 – 3	46 – 55
Соціально неадекватний слух	III ст. важке порушення	0,5 – 0	3 - 1	56 – 75
	IV ст. глибоке порушення	0	0 – 1 (крик)	76 – 90
	V ст. глухота	0	0	91 і більше

Якщо людина сприймає шепітне мовлення на відстані 5-10м, розмовне – 60-80 м, а сприймання звуків на частотах 500, 1000, 2000 та 4000 Гц можливе при гучності звучання до 15 дБ, слух такої людини можна вважати збереженим.

Якщо людині для слухового сприймання доступне шепітне мовлення на відстані 4-1,5 м, а розмовне на відстані понад 5 метрів при гучності акустичного сигналу на діагностичних частотах – 16-45 дБ, особа **має I ступінь або легке порушення.**

II ступінь, середнє порушення, діагностують, якщо шепіт людина сприймає на відстані 0,5-1,5 м, розмовне мовлення – 3-5 м, а поріг – гучності 46-55 дБ.

При легкому і середньому порушенні (I і II ступінь) людина має, хоч і знижений, але так званий соціально адекватний слух. Це означає, що за сприятливих акустичних умов (у тихому місці, з невеликої відстані, з помірним підсиленням

гучності говоріння мовцем) людина може спілкуватися усним мовленням з іншою людиною. Якщо порушення з'явилося в дорослому віці, на мовлення воно не вплине. Однак, якщо такий слух є вродженим або набутим у долінгвальному віці, без спеціальної допомоги мовлення дитини буде недосконалим.

При **важкому порушенні (III ступінь)** шепітне мовлення сприймається на відстані менше ніж 0,5 м, розмовне – 1-3 м, а пороги гучності – 56-75 дБ. Порушення вважають **глибоким (IV ступінь),** якщо людина не сприймає шепітне і розмовне мовлення середньої гучності, чує крик біля вушної раковини або на відстані до 1 м. **V ступінь порушення** класифікується як **глухота**. Шепітне і розмовне мовлення не доступне для сприймання глухою людиною, а поріг сприймання акустичних сигналів на діагностичних частотах – понад 91 дБ.

Людина з III, IV і V ступенем порушення слуху має соціально неадекватний слух, не здатна сприймати усне мовлення на слуховій основі.

Робота з дитиною, зазвичай, починається з психолого-педагогічного обстеження. Його мета полягає у

□ визначенні «стартових позицій» (з чого починати навчання?);

□ моніторингу успішності дитини.

Результати обстеження потрібні педагогу для

- складання та внесення коректив до плану та програми розвитку;
- добору технологій корекційно-розвивальної роботи.

Яка саме інформація нам знадобиться?

У ході обстеження

1) збирають анамнез слухомовленнєвого розвитку (вік дитини, показники дослідження слуху, якщо проводилося кілька обстежень, то динаміка стану слуху, коли діагностовано порушення, коли і як дитина слухопротезована, чи проводяться

планові налаштування мовного процесора при КІ, чи відвідувала заняття із сурдопедагогом);

це допомагає зробити попередні прогностичні припущення;

2) з'ясовують що і з якої відстані чує дитина в СА або при увімкненому мовленневому процесорі КІ, як сприймає немовленневі та мовленневі акустичні сигнали;

ця інформація допомагає визначити «робочу відстань» (з часом по мірі слухомовленневого розвитку вона буде змінюватися), «робочий частотний діапазон»;

3) дізнаються які способи комунікації використовує дитина, наскільки рівень володіння ними відповідає віку дитини та задовольняє її потреби в спілкуванні;

це необхідно знати, щоб розуміти як встановити контакт з дитиною;

4) цікавляться мовними традиціями родини, з'ясовують запити батьків щодо слухомовленневого розвитку дитини;

це допомагає правильно обрати метод або методи роботи (згадаймо положення про варіативність методів, серед них немає хороших і поганих, а є варіанти для вибору) та врахувати на який мовний досвід можна спертися в подальшій роботі;

5) дізнаються, які інтереси має дитина, чим цікавиться;

ця інформація потрібна, щоб зорієнтуватися в тому, на якому матеріалі краще навчати, які вправи пропонувати, які іграшки застосовувати;

6) у ході спостереження та з використанням тестових завдань роблять висновки про сформованість уваги, вміння зосередитися на певній діяльності, особливості пам'яті, мислення, емоційно-вольової сфери;

це впливає на добір навчально-розвивальних завдань, їх кількість, спосіб виконання та демонстрації результатів;

7) звертають увагу на стан загальної та артикуляційної моторики;

ця інформація є важливою для планування роботи із зву-

ковимови (спочатку пропедевтичної, а пізніше безпосередньої роботи над постановкою та автоматизацією звуків),

8) діагностують дихальні та голосові функції для того, щоб планувати роботу із формування просодичної сторони мовлення;

9) якщо дозволяє фізіологічний слух, починаючи з певного віку, обстежують стан фонематичного сприймання для планування і добору тренувальних завдань;

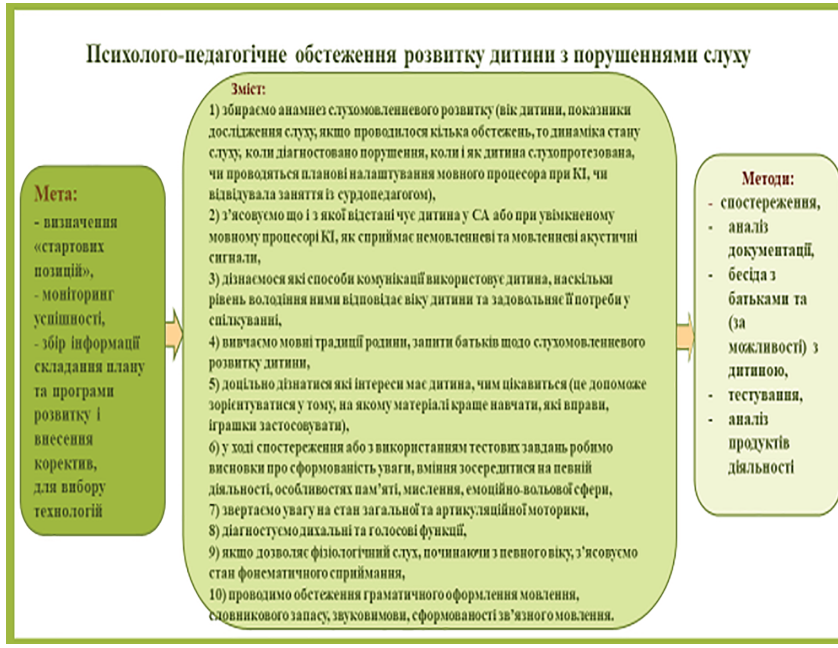
10) починаючи з певного віку, проводять обстеження граматичного оформлення мовлення, словникового запасу, звуковимови, сформованості зв'язного мовлення для того, щоб визначити напрями корекційно-розвивального впливу та їх зміст.

Які дані не є інформативними для добору та реалізації технології корекційно-розвивальної роботи? Очевидно, що цінної інформації ми не отримаємо, дізнавшись,

- де працюють батьки, їхній вік, освіту, соціальне становище;
- чи є порушення слуху в інших родичів (крім батьків);
- яким був перебіг вагітності та захворювання матері в цей період.

Отже, окрім власне можливостей слухового сприймання та наявного мовленнєвого розвитку, у ході психолого-педагогічного обстеження ми отримуємо інформацію про дитину, яка допоможе нам правильно поставити освітні і корекційно-розвивальні цілі, підібрати ефективні технології з урахуванням потреб дитини.

Серед методів обстеження найбільш розповсюджені: спостереження, аналіз документації, бесіда з батьками та (за можливості) з дитиною, тестування, аналіз продуктів діяльності.



Важливі умови, у яких відбувається обстеження, зокрема

- максимально комфортна атмосфера, доброзичливе ставлення;
- підтримка, дозована допомога, створення ситуації успіху;
- свіже повітря, відсутність різких запахів;
- хороше освітлення;
- правильне розташування дитини і педагога (обличчя до обличчя, педагог обличчям до джерела світла);
- мінімізація фонових шумів, реверберації;
- перевірка роботи СА, налаштування КІ.

Результати обстеження фіксують у протоколі або карті обстеження. Спосіб фіксації результатів має бути зручним саме для вас, тоді документ стане дієвим інструментом, а не додатковим і не потрібним папером.

Пропонуємо орієнтовний варіант карти обстеження.

	Зміст (що обстежуємо, які дані збираємо)	**Методи обстеження**	**Результат обстеження**	**Особливі відмітки**
Анкетні дані				
	Прізвище, ім'я			
	Вік			
	ПІБ, контакти батьків			
Слух				
	Стан слуху природний ліве вухо праве вухо динаміка (за результатами попередніх досліджень)			
	Стан слуху в СА, з підключеними процесорами КІ ліве вухо праве вухо			
	Вік втрати слуху			
	Час слухопротезування			
	Слуховий вік			
	Спосіб слухопротезування			
	Умовно-рефлекторна реакція на звук			
Умови розвитку				
0.	Спосіб комунікації			

	Зміст (що обстежуємо, які дані збираємо)	**Методи обстеження**	**Результат обстеження**	**Особливі відмітки**
1.	Мова спілкування у родині			
2.	Запити та бачення батьків щодо подальшого освітнього маршруту дитини			
3.	Готовність батьків брати участь у слухомовленневому розвитку			
4.	Навчальні навички батьків, досвід у роботі з розвитку слуху і мовлення			
Мовленневий розвиток				
5.	Якою мовою (мовами) володіє			
6.	Рівень володіння словесним мовленням Лексика Граматика Звуковимова Фразове мовлення Діалогічне мовлення Монологічне мовлення			

	Зміст (що обстежуємо, які дані збираємо)	**Методи обстеження**	**Результат обстеження**	**Особливі відмітки**
	За можливості, фонематичне сприймання			
7.	Особливості голосу			
8.	Особливості мовленневого дихання (тривалість, спрямованість та інтенсивність видиху)			
Анатомічні особливості артикуляційного апарату				
9.	Прикус Форма і висота піднебіння Симетричність Під'язикова вуздечка Розмір язика Інше			
Моторика				
0.	Загальна моторика			
1.	Дрібна моторика			
2.	Артукуляційна моторика			
Пізнавальні процеси				
3.	Когнітивні навички			
4.	Стійкість уваги, стомлюваність			

	Зміст (що обстежуємо, які дані збираємо)	Методи обстеження	Результат обстеження	Особливі відмітки
5.	Особливості пам'яті			
Особистісні особливості				
6.	Інтереси, вподобання			
7.	Емоційно-поведінкові прояви під час обстеження			

Що необхідно враховувати при роботі з дитиною з порушенням слуху?

Безперечно, необхідно врахувати особливі потреби, які можуть бути в дитини (наявність, тривалість та міра вираженості індивідуальні).

Особливі потреби	Способи задоволення
знижений обсяг уваги, швидка стомлюваність / дитина, зосереджена на сприйманні акустичних сигналів, докладає зусилля для їх інтерпретації	Зменшити обсяг навантаження відповідно до резерву уваги дитини, збільшувати поступово
повільність переключення з однієї діяльності на іншу / додатковий час витрачається на слухо-зорову координацію	надати більше часу для того, щоб дитина завершила одну навчальну дію та перейшла до іншої
необхідність більшої кількості повторень для якісного запам'ятовування	забезпечити необхідну кількість тренувань, закріплення та повторюваність мовленнєвого матеріалу в різних ситуаціях
стереотипія при виконанні завдань різних видів	пропонувати арсенал способів виконання завдань

Особливі потреби	Способи задоволення
важкість сприймання тривалого монологу педагога	давати чіткі короткі пояснення, уникати довгого говоріння, за необхідності, ділити пояснення на частини
утрачає можливість розуміти мовлення у ситуації полілога / не може одночасно зосередитися на різних джерелах звуку, бачити обличчя більше ніж одного співрозмовника	уникати одночасного говоріння двох і більше осіб, дотримуватися послідовності та пауз між репліками (дати час для переключення уваги)

Якщо дитина нещодавно слухопротезована, СА або КІ на перше, друге, обидва вуха, відбулася заміна СА на суттєво більш ефективний у дитини можуть з'являтися тимчасові особливості:

- певний час реакції можуть бути дещо загальмованими (дитина прислуховується);

- дитина може проявляти роздратованість, збудженість, емоційну неврівноваженість (через втому від нових сенсорних вражень, їх інтенсивність та розмаїття);

- дитина може менше комунікувати, (через невпевненість у власному мовленні) або, навпаки говорити більше, ніж зазвичай (цікаво чути власний голос і комунікувати на слуховій основі);

- дитина може не бажати перебувати у великій компанії, уникати великих скупчень людей, виявляти стурбованість або розгубленість, якщо говорить одночасно два і більше мовця (втомлює поліфонія голосів, дитині складно зосередитися на різних джерелах звуку, розуміти одночасних мовців);

- дитина може прагнути уникати великої кількості або гучних звуків (щоб зменшити сенсорне навантаження) або, навпаки, прагнути почути якомога більше звуків, створювати їх (так проявляється цікавість до звуків).

Якщо такі особливості спостерігаємо в нещодавно слухопротезованої дитини,

- є необхідність перевірити налаштування;
- потрібно допомогти адаптуватися до нової інтенсивності та якості акустичних сигналів;
- заспокоїти;
- пояснити причини незручностей, розповісти про те, що неприємні відчуття тимчасові, скоро минуть, а якість слухового сприймання стане краще, ніж була;
- проявити терплячість;
- «іти за дитиною», намагаючись задовольнити її потреби та забезпечити комфортні умови (не нав'язувати велике товариство, говорити по черзі, знизити гучність телевізора, задовольняти цікавість до звуків, надаючи можливість як звучать предмети оточення, звертати увагу на звуки дому, школи, вулиці, природи тощо).

Джордж Сміт Паттон

Якщо всі думають однаково, значить ніхто не думає

Методи навчання дітей з порушеннями слуху науковці класифікують за різними ознаками. Згідно класифікації І.В. Корольової існують

- жестові;
- словесні;
- слухові методи.

У сучасних освітніх системах серед жестових методів (за класифікацією І.В. Корольової) широкого розповсюдження у навчанні осіб з порушеннями слуху набув білінгвальний або білінгвально-бімодальний (за деякими авторами) підхід. Його впровадження регламентується низкою міжнародних та вітчизняних нормативно-правових документів. Зокрема, у Реко-

мендаціях Парламентської асамблеї ради Європи «Про захист жестових мов в державах-членах Ради Європи» (2003 р.) жестова мова розглядається не лише як засіб міжособистісного спілкування жестомовних осіб, а й як засіб навчання. У Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю, яка ратифікована Україною у 2009 році, рекомендовано, в освіті осіб з порушеннями слуху, поряд зі словесною, використовувати й жестову мову. Право на навчання жестовою мовою гарантується Законами України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про дошкільну освіту». Це право реалізують спеціальні заклади дошкільної освіти для дітей з порушеннями слуху.

У контексті білінгвального підходу жестово-словесний білінгвізм розглядається як здатність здобувачів освіти вільно володіти і жестовою, і словесною мовами на візуальній (жестовій) основі. Усне словесне мовлення, з точки зору прихильників методу, не є обов'язковим, бо формується вміння висловлювати думки в писемній формі, і читати.

Словесні методи ґрунтуються здебільшого на специфічному способі розуміння усного мовлення глухими людьми через зорове сприймання положення та рухів органів артикуляційного апарату – візуальному сприйманні словесного мовлення. Таке сприймання свого часу отримало назву «читання з губ». Читання з губ було запроваджено для навчання дітей з важким порушенням слуху та вперше набуло популярності в XVII столітті, коли не існувало ефективних методів корекції слуху, і вважалося, що ушкоджена слухова функція глухої людини практично не дозволяє отримувати акустичну інформацію, тому сприймання мовлення можливе виключно або переважно завдяки зору. Складність читання з губ полягає в тому, що з допомогою зору добре сприймаються не всі фонеми, а лише 15 з них, групи звуків (наприклад: б, п, м) візуально сприймаються як один знак. Розуміння зверненого мовлення забезпечується також домислюванням, прогнозуванням та володінням мов-

ленням у цілому. Словесні методи трансформуються, їх сучасні представники наголошують на необхідності слухопротезування і раннього втручання. Їх застосування розраховане на всіх дітей з порушеннями слуху, незалежно від можливостей слуху та ефективності слухопротезування. Відомий метод Леонгард ставить за мету: навчити говорити на слухо-зоровій основі.

Слухові методи в практику навчання осіб з порушеннями слуху запроваджено завдяки якісному слухопротезуванню, яке дозволяє суттєво розширити слухові можливості, створити слухову основу для сприймання мовлення дітьми з порушенням слуху і його розвитку шляхом, максимально наближеним до природного.

Для оптимально (вчасно і ефективно) слухопротезованих дітей зазвичай рекомендують слухові методи (аудіо-вербальний, слухомовленневий, вербо-тональний).

Інша ситуація з пізноімплантованими дітьми (раніше такими вважалися діти, імплантовані після 2-3 років і пізніше, віднедавна – після 1 року). Розглянемо випадок з практики:

Пізно (нещодавно) імплантована дитина.

Завдання: інтегрувати слух у комунікативні навички.

За слуховими можливостями є дитиною зі зниженим слухом. У мовленнєвому розвитку вона може суттєво поступатися дитині зі зниженим слухом. Має низький рівень володіння словесною мовою, оскільки донедавна була глухою, користується жестовою мовою.

У такому випадку доцільним є поєднання прийомів жестового білінгвального (жест + слово), слухового (слухова увага, слуховий контроль, слуховий досвід), словесного (слухо-зорове сприймання, дактилювання, опора на писемне мовлення) методів.

Однак, не лише час слухопротезування є визначальним для обрання методів роботи. Не менш важливими є запити батьків, мовні традиції родини, особливості дитини, її потреби.

Будуючи стратегію корекційно-розвивального впливу, ми повинні спиратися на сильні сторони дитини, наприклад такі:

- звертає увагу на оточення, нове, яскраве, рухоме;
- стежить за дорослими та намагається їх наслідувати;
- демонструє зацікавленість у соціальній взаємодії;
- охоче долучається до співпраці;
- у доступний спосіб висловлює свої бажання, потреби;
- має залишки слуху, слух скоригований СА або КІ;
- використовує природні жести, доступні мовленнєві засоби (словесні або жестові) для спілкування тощо.

Навчання дітей з порушеннями слуху ґрунтується на знаннях про принципи роботи мозку. У певному розуміння вуха – це шлях до мозку. Слухопротезування – не є цілковитим рішенням проблем, спричинених порушення слуху, натомість, є прокладанням шляху до їх вирішення (Carol Flekcer, 2020).

Сурдопедагогам, неврологам, нейропсихологам добре відомий вислів «Людина чує не вухом, а мозком». Справді, слово «почути» означає не лише сприйняти сигнал, а ще й зрозуміти його. Для того, щоб інтерпретувати акустичний сигнал, потрібно його проаналізувати, віднести до певної категорії,

співставити з попереднім досвідом. Зазвичай, у людини з нормальним слухом, у досвідченого слухача все це відбувається швидко і непомітно. У дитини з відновленим з допомогою СА або КІ слухом ці процеси можуть відбуватися із суттєвою специфікою, особливо, коли дитина сприймає усне мовлення.

Усвідомлене сприймання мовлення на слух формується поступово і поетапно. Суттєву роль у цьому відіграє розвиток мовленнєвого слуху.

У дитини зі збереженим слухом ці рівні формуються спонтанно під час повсякденного спілкування. Дитині з відновленим слухом треба допомогти пройти ці сходинки.

Рівні розвитку мовленнєвого слуху (за Е.І. Леонгард)

детекція	диференціація	ідентифікація	перцепція
• виявляє звучання, усвідомлює, що мовна одиниця прозвучала	• усвідомлює, що сприйняті різні мовні одиниці, розрізняє їх	• впізнає на слух знайомі одиниці мови завдяки «роботі» слухової пам'яті	• сприймає на слух незнайомий мовленнєвий матеріал

Якщо дитина з порушенням слуху протезована в ранньому віці, у перші місяці життя, то цей шлях вона проходить досить швидко і наближено до природної динаміки розвитку за умов певної організації життєдіяльності і спілкування. Що старша дитина отримала або покращила можливість чути, то більше часу і зусиль знадобиться. Від чого залежить темп переходу з одного рівеня (етапу) на інший? Великою мірою від зовнішніх умов:

- коли виявлено порушення слуху;
- часу та якості слухопротезування;
- часу, коли почалася спеціальна педагогічна допомога;
- чи отримувала дитина спеціальну педагогічну допомогу до слухопротезування;
- педагогічних стратегій та врахування особливостей і потреб дитини при доборі методів навчання;
- мовленневого середовища, у якому перебуває дитина;
- міри участі батьків у розвитку мовлення дитини та ін.

Нейрокогнітивні чинники мовленневого розвитку пов'язані з пластичністю мозку, утворенням нейронних зав'язків, необхідних для свідомого слухання та розвитку мовлення. Пластичність мозку уможливлює обробку як слухових, так і зорових сигналів під час сприймання мовлення дитиною з порушенням слуху. До відновлення або суттєвого покращення слуху візуально-аудіальна обробка мовленневих сигналів відбувається з переважанням візуального компоненту. Після відновлення або суттєвого покращення слуху відбувається міжмодальна реорганізація обробки мовленнєвих сигналів, аудіальний компонент набуває провідного значення, а візуальний стає допоміжним, другорядним. Пластичність мозку з роками погіршується, утворення необхідних для слухання та опанування мовлення нейронних зав'язків ускладнюється, дедалі складнішою стає і реорганізація міжмодальної обробки мовленневих сигналів (стає важко переорієнтуватися з «чи-

тання з губ» на слухання мовлення). Тому критично важливим є час слухопротезування та початку спеціального навчання.

Репродуктивна мовленнева діяльність (продукування мовлення) виникає та розвивається на основі рецептивної (слухове сприймання).

Розвиток слухового сприймання – це процес удосконалення навичок обробки звукових сигналів.

Для формування навичок детекції, ідентифікації, диференціації та перцепції важливі

- розвиток слухової уваги;
- фонематичного слуху;
- слухової та слухомовленневої пам'яті;
- слухового контролю;
- слухо-артикуляційної координації.

На цій основі відбувається практичне ознайомлення з компонентами мовної системи, поступово покращується розуміння зверненого мовлення, зростає швидкість обробки інформації, що надходить у словесній формі.

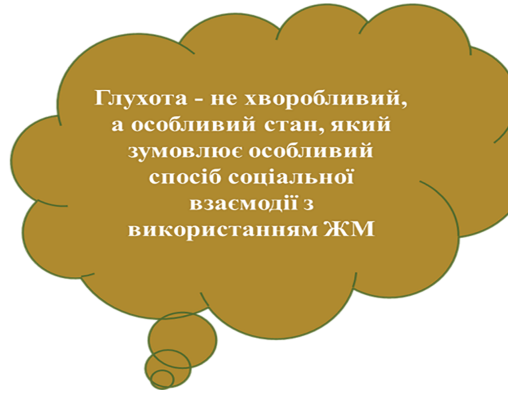
Інформативним для сприймання мовлення є також вираз обличчя співрозмовника, ситуація та контекст спілкування. До акустичних та зорових вражень додається й вібраційне сприймання, яке також виконує компенсаторну функцію за умов слухової депривації. Узгоджена діяльність різних аналізаторів, сенсорної та інтелектуальної сфер, являє собою цілісне синтетичне утворення, що забезпечує сприймання і розуміння усного словесного мовлення. Опанування імпресивного мовлення стає можливим завдяки узгодженій діяльності пізнавальних функцій (сприймання, мислення, уваги, пам'яті). Говоріння, як експресивне мовлення, виникає і розвивається в спілкуванні, а спеціально створені для цього умови сприяють підтримці потреби в спілкуванні, накопиченню необхідних для цього знань та навичок.

Особливості реалізації корекційно-розвивальної складової в роботі з дітьми з порушеннями слуху

Окремо зупинимося на особливостях реалізації корекційно-розвивальної складової в роботі дітей з кохлеарними імплантами, адже специфіка роботи з такими дітьми суттєва.

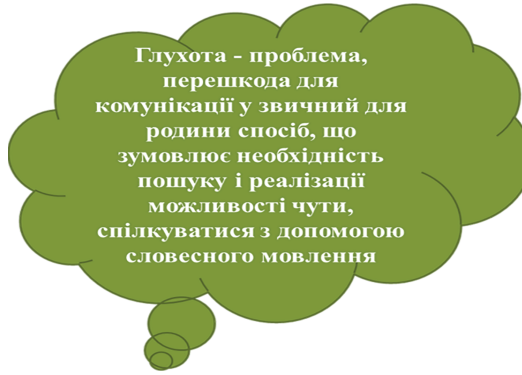
Питання, пов'язані з КІ, мають не лише медико-педагогічний характер, а ще й соціальний.

Від часу, коли були зроблені перші операції і донині проявляють активність представники двох напрямів: прихильники і противники КІ.



Найсильніша критика лунає від спільнот глухих, які переважно складаються з долінгвальних глухих та осіб, які віддають перевагу мові жестів. Вони не розглядають глухоту як патологічний стан, цінують свою унікальність та приналежність до «візуальної культури глухих». З позицій соціальних глухота – не хворобливий, а особливий стан, який зумовлює особливий спосіб соціальної взаємодії з використанням ЖМ. Активісти спільноти глухих та прихильники такого бачення обстоюють право на навчання ЖМ на всіх рівнях освіти, вивчення ЖМ особами з порушеннями слуху і без порушень як чинника доступності та безбар'єрності соціального середовища для нечуючих. Вони здебільшого не підтримують КІ, наголошу-

ють на обмеженнях, ускладненнях (справжніх, а, інколи, й міфічних). Згадаймо протести з боку противників КІ у США, Великій Британії, Німеччині, Фінляндії, Франції та Австралії в 1980-х рр., на яких називали масову кохлеарну імплантацію дітей «культурним геноцидом». Однак, дуже показовим є той факт, що в деяких країнах, представники яких у кінці минулого століття були задіяні в протестах, кількість імплантованих швидко збільшується, деякі з таких країн є лідерами з кількості імплантованих (Австралія). Серед лідерів також Данія, Норвегія.



З іншого боку, багато людей вважає, що не можна відмовлятися від подолання глухоти, підтримує КІ, а позицію противників вважає неетичною. 90% глухих дітей народжуються в родинах чуючих батьків. Більшість з них розглядають глухоту як проблему, перешкоду для комунікації у звичний для родини спосіб і шукають можливість позбутися, «вилікувати» дитину від неї, забезпечити можливість чути, спілкуватися з допомогою словесного мовлення.

Прорахована й економічна доцільність такого втручання. Обидві позиції мають право на існування, на користь кожної існують вагомі аргументи.

Кількість носіїв КІ у світі стрімко зростає. Показання для імплантування розширюються. Збільшується кількість діагнозів,

за яких рекомендують КІ. Імплантують осіб різного віку (від новонароджених до осіб старечого віку), у тому числі з супутніми порушеннями (інтелектуального розвитку, опорно-рухової сфери, розладами аутистичного спектру, порушеннями мовлення та ін.) Змінюються також показники стану слуху, при яких можливе імплантування. У перші роки КІ рекомендували, якщо особа мала поріг слухового сприймання 80-90 дБ і більше, пізніше – 75 дБ, а нині мінімальний поріг у багатьох країнах складає 65 дБ за умови неефективності слухопротезування індивідуальними слуховими апаратами.

В Україні особа з порушенням слуху є кандидатом на кохлеарну імплантацію, коли має:

- □ важке двостороннє сенсоневральне порушення слуху;
- □ поріг слухового сприймання – від 80 дБ;
- □ використання СА неефективне;
- □ відсутні суттєві психологічні проблеми;
- □ збережений інтелект;
- □ відсутні протипоказання для оперативного втручання.

Якщо кандидатом на імплантування є дитина, необхідна згода батьків або осіб, які їх замінюють.

Кохлеарна імплантація – один з різновидів слухової імплантації. Можливість сприймати акустичні сигнали забезпечується з допомогою електронного пристрою (СКІ), який здійснює прийом, проведення аудіосигналів до системи звукосприймання через стимуляцію збережених волокон слухового нерва.

Основними завданням кохлеарної імплантації є безпека, орієнтування у світі звуків та соціальна реабілітація особи.

Кохлеарну імплантацію визнано найбільш перспективним та ефективним видом слухопротезування при важких порушеннях слуху, оскільки вона

- забезпечує достатній слух для сприймання мовлення;
- створює слухове підґрунтя для розвитку власного мовлення;

- уможливлює процес комунікації на слуховій основі та встановлення соціальних контактів із найширшим колом осіб;
- є найбільш безпечним і надійним методом медико-педагогічної реабілітації людей з важкими порушеннями слуху.

Однак, прийняття рішення про імплантування дитини – надзвичайно відповідальна місія. Необхідно оцінити його перспективність за низкою медичних, психологічних, педагогічних та соціальних показників.

Окремим пунктом в оцінці перспективності КІ можна умовно вважати очікування батьків.

Важливо врахувати, на що сподіваються батьки, як усвідомлюють власні перспективи, чи враховують усі чинники. Позиція: «Прооперують – буде чути і говорити, як усі», хоч у цілому і правильна, та має суттєві «але» або «якщо», про які необхідно інформувати батьків.

Коли і як інформувати? Дізнавшись про глухоту дитини, батьки відчувають негативні емоції, відчай, шок, розгубленість. Відомо, що в стані шоку людина правильно сприймає лише частину інформації, що надходить. Суттєвий об'єм інформації, умовно кажучи, залишається поза свідомістю батьків, забувається, запам'ятовується спотворено. Тому важливу інформацію необхідно повідомляти правильно: повторювати, надавати в писемному вигляді, наголошувати на найсуттєвішому.

Серед актуальних питань – формування реалістичних очікувань щодо витрат зусиль та часу на реабілітаційні заходи, результатів комплексного корекційного впливу, які можуть суттєво різнитися, а саме, слухомовленневий розвиток максимально наближуватися до рівня осіб зі збереженим слухом або мати значні особливості у фонетичному й граматичному оформленні, словниковому запасі, рівні мовних узагальнень тощо.

Фахівці мають

- допомогти батькам прийняти ті обмеження, які не можливо здолати на сучасному рівні технологій;
- навчити того, як використати переваги, які надають сучасні методи корекції слуху (СА, КІ);
- поінформувати батьків про те, що одразу після слухопротезування «зона слухового охоплення» є мінімальною й збільшується поступово;
- пояснити, що розуміння зверненого мовлення спочатку вкрай обмежене через відсутність інформаційних прив'язок, а потім поступово покращується разом із накопиченням слухомовленнєвого досвіду;
- розповісти про загальний підхід (розвиток на слуховій основі) та, у деяких випадках (пізнє імплантування, жестомовна родина, комбіновані порушення та ін.), доцільність (може бути тимчасовою) додаткових реабілітаційних стратегій (слухозорове сприймання зверненого мовлення, використання дактилю, ЖМ).

Отже, кохлеарна імплантація – це система заходів, спрямована на відновлення слухової функції у осіб із втратою слуху (від 65 дб у деяких країнах, від 80-90 дб в Україні), до якої входить обстеження, оперативне втручання та комплексна дой післяопераційна реабілітація.

Діти, слухопротезовані КІ, це діти, які отримали, відновили або покращили можливість сприймати акустичні сигнали з допомогою КІ.

Слухопротезовані діти це, перш за все, діти, особистості. І тому вони, звісно, дуже різні за віком, характером, уподобаннями, інтересами, здібностями і таке інше. Однак, вони різняться ще й за

- □ станом слуху;
- □ засобами слухопротезування, якими користуються;
- □ ефективністю засобів слухопротезування;

- часом виникнення порушення слуху;
- слуховим віком;
- часом між порушенням слуху і слухопротезуванням;
- умовами розвитку (зокрема, ресурс родини);
- особливостями педагогічної допомоги, яку отримували (чи проводилися заняття із слухомовленнєвого розвитку до і після слухопротезування, який фахівець, по якій системі і за якою методикою їх проводив);
- мовою родини та рідною мовою дитини;
- рівнем розвитку словесного мовлення;
- наявністю супутніх розладів тощо.

Усім цим дітям слухопротезування надало нові можливості для слухового і мовленнєвого розвитку, але ці можливості різні, треба докласти різних зусиль для отримання бажаного результату, та й очікувані результати також різняться.

Для педагога слухопротезування дитини означає, що можливості слухомовленнєвого розвитку стали кращими, а шляхи досягнення результатів дещо іншими. Зокрема, це означає, що в корекційно-розвитковій роботі доцільно використовувати слух дитини як основу для слухомовленнєвого розвитку, застосовувати прийоми, притаманні слуховим методам.

Для батьків слухопротезування не означає, що питання слуху закрите, вирішене. Натомість слухопротезування – перший крок нового етапу взаємодії з дитиною.

У батьків і педагогів виникає багато питань щодо того, як чує і розвивається малюк з КІ та якої фахової підтримки потребує. Найчастіше лунають такі запитання:

Чи відновлює КІ слух повністю?

Чи стає слух дитини з КІ таким самим, як у дітей з нормальним слухом?

Чи можна вважати дитину з КІ дитиною зі зниженим слухом, чи вона є по суті дитиною з порушенням мовлення?

Чи потрібний другий імплант глухій на обидва вушка дитині (ще одна операція, ризик, матеріальні витрати), якщо дитина добре чує з одним?

Чи може бути на одному вусі КІ, а на другому СА?

Чи буде дитина чути хоча б так, як чула до операції, якщо КІ вийде з ладу?

Чи варто робити операцію дитині з вродженою глухотою, якщо сензитивний період розвитку мовлення вже минув?

Через які причини прооперована дитина так і не почала добре говорити (адже є і такі випадки)?

Зрештою, який фахівець має працювати з дитиною (сурдопедагог чи логопед) і яка методика буде більш ефективною (логопедична, яку застосовують для дітей із ЗНМ або сенсорною алалією чи ФФП або методика роботи з дітьми зі зниженим слухом)?

Фахівці мають надати відповіді на ці та інші запитання батьків.

КІ не відновлює слух повністю, але соціальний слух на рівні І, іноді ІІ ступеня втрати слуху (поріг 25-40 дБ) у дитини з'являється, дитина чує весь частотний діапазон.

У дитини з КІ може бути ускладнене сприймання закінчень, прислівників, префіксів, «тихих» приголосних (п, т, к,

ф, ц, х, в), особливо при спілкуванні на відстані або тихим голосом.

Характер акустичних сигналів для людини з КІ специфічний, відмінний від природного, але всі звуки доступні, для дитини вони є характерними для тих чи інших джерел звучання.

Від початку після підключення МП дитина чує практично всі звуки, але вони злиті в один шумовий потік, не несуть смисл, незрозумілі. Це приходить з часом і тренуванням. Пізно оглухлі носії КІ відзначають, що після операції чули мовлення ніби в мовця «каша в роті». Але це швидко минуло, з'явилася розбірливість.

Глуха на обидва вушка дитина з одним КІ чує, але має великі труднощі у визначенні напрямку (ототопіка, звідки звук) та джерела (що шумить, хто говорить) звуку, якість сприймання залежить від того, з якого боку джерело звуку (повертається до телевізора, учителя імплантованим вушком), тому сучасні фахівці єдині в думці, що слух має бути бінауральним, відновленим на обидва вуха.

Дитина перестане чути, якщо КІ вийде з ладу, розрядиться батарея або звуковий процесор буде вимкнено, тому вкрай важливо слідкувати за технічним станом приладу, перевіряти його працездатність, якість роботи, своєчасно здійснювати планові налаштування.

Якщо в дитини буде на одному вусі КІ, а на іншому СА, дитина буде по-різному сприймати звуки, матиме деякий дисонанс у відчуттях, який може заважати більше або менше, хтось адаптується до нього, а для когось це непомірне сенсорне навантаження, яке дратує.

У пізноімплантованих дітей з вродженою глухотою підвищується рівень безпеки, за умови систематичних занять впродовж тривалого часу покращується мовлення (рівень залежить від багатьох чинників), але результати слухомовленневий розвиток не досягає високого рівня.

КІ сам по собі не вирішує усіх слухомовленневих проблем, але створює надійне підґрунтя для їхнього вирішення.

Загальноприйнятими є два основних показника ефективності КІ: покращення слухового сприймання та динаміка мовленневого розвитку.

Велика варіабельність рівня слухомовленневого розвитку (відповідно й ефективності імплантування) в різних людей пояснюється дією чинників внутрішнього та зовнішнього впливу, серед яких провідними є такі:

- час втрати слуху;
- час між втратою слуху та операцією;
- стан слуху в контрлатеральному вусі (природний або скоригований СА або КІ);
- порогові показники електрозбуджуваності слухового нерва (від них залежить, зокрема, розбірливість мовлення);
- вмотивованость та здібності носія КІ до опанування мовлення;
- наявність сприятливого акустичного та мовленневого середовища;
- мовленневий досвід та рівень володіння мовленням до імплантування;
- систематичність та доцільність змісту й методів корекційної роботи;
- наявності супутніх розладів та ін.

Слухомовленневий розвиток дитини відбувається оптимально, якщо порушення слуху виявлено одразу після його виникнення (у дітей з вродженим порушенням у перші дні життя) та розпочато комплексну допомогу доцільно дібраними засобами. Зокрема, необхідно організувати спеціальну педагогічну підтримку (навчати слухати, говорити на спеціальних заняттях з фахівцем, батьками та під час повсякденного спілкування) одразу після встановлення діагнозу в доопераційному періоді, мінімізувати час між втратою слуху та операцією, забезпечити

білатеральність слухового сприймання, можливість сприймати різні звуки за різних акустичних умов, чути словесне мовлення та спілкуватися ним з іншими, пояснити роль володіння словесним мовленням у вирішенні соціально-комунікативних, освітніх, професійних та особистісних питань (якщо дитина за віком здатна зрозуміти такі пояснення), стимулювати та підтримувати будь-які прояви мовленнєвої поведінки (від вокалізацій до мовленнєвого спілкування).

Слухомовленнєвий розвиток дитини з КІ відбувається швидше, а його результати кращі, якщо до операції дитина працювала із сурдопедагогом та батьками, мала навички розуміння і продукування мовлення, засвоїла лексику та закономірності словесної мови. З дитиною з КІ має працювати фахівець, який володіє методикою роботи з дітьми цієї групи.

Слухопротезування – важливий, а для частини дітей пер-

Важливо!

- КІ не відновлює слух повністю, але соціальний слух на рівні I, іноді II ступеня втрати слуху у дитини з'являється, дитина чує весь частотний діапазон,
- характер акустичних сигналів для людини з КІ специфічний, але всі звуки доступні,
- глуха на обидва вушка дитина з одним КІ чує, але має труднощі у визначенні напрямку та джерела звуку, якість сприймання залежить від того, з якого боку надходить сигнал, дитина перестане чути, якщо КІ вийде з ладу,
- якщо у дитини буде на одному вусі КІ, а на іншому СА, дитина матиме деякий дисонанс у відчуттях,
- у пізно імплантованих дітей з вродженою глухотою підвищується рівень безпеки, за умови систематичних занять впродовж тривалого часу покращується мовлення,
- КІ сам по собі не вирішує усіх слухомовленнєвих проблем, але створює надійне підґрунтя для їх вирішення,
- з дитиною з КІ має працювати фахівець, який володіє методикою роботи з дітьми цієї групи.

ший крок до слухання і користування слухом. Його функція – створення фізіологічної основи, передумов для мовленнєвого розвитку на слуховій основі.

Етапи формування мовлення у дітей раннього віку з КІ співпадають з етапами мовленнєвого розвитку дитини зі збереженим слухом, але можуть бути відтерміновані в часі (за-

лежно від віку слухопротезування та інших чинників, що вказані вище):

- вокалізації, гуління;
- лепет;
- слова-звукоімітації;
- усічені слова;
- повні слова;
- прості речення;
- розгорнуте зв'язне мовлення.

Реабілітація дітей з КІ має комплексний характер (виявлення, лікування, слухопротезування та психолого-педагогічна корекцію порушення слуху та його наслідків), здійснюється командою фахівців із використанням медичних, аудіологічних, педагогічних, психологічних, технічних, соціальних технологій, проводиться послідовно впродовж тривалого часу. Етапи цієї роботи такі:

1. Відбір пацієнтів за показаннями для КІ.
2. Доопереційна робота.
3. Операція.
4. Підключення.
5. Налаштування.
6. Післяопераційний супровід.

На яких із цих етапів і як саме задіяний педагог?

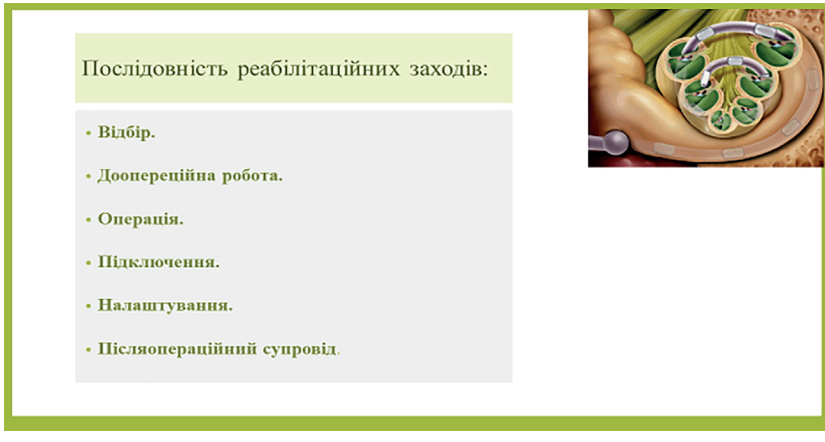
До операції

1) за наявності мовлення в дитини (нещодавно втратила слух у постлінгвальному віці або опанувала мовлення завдяки корекційним заняттям). Завдання педагога полягає в збереженні і розвитку мовлення (що кращим воно буде до операції, тим швидше стане ще досконалішим після, дитина почне впізнавати на слух знайомі слова, застосовувати знання на новій, слуховій основі);

2) за відсутності мовлення завдання педагога полягає у формуванні елементарних слухомовленнєвих навичок (починаючи з умовно-рефлекторної реакції на звук) та досвіду спіл-

кування словесним мовленням на доступному рівні з використанням СА.

На цьому етапі необхідно спланувати корекційну роботу, пояснити перспективи батькам, навчати батьків, як спілкуватися з дитиною, як з нею займатися вдома.



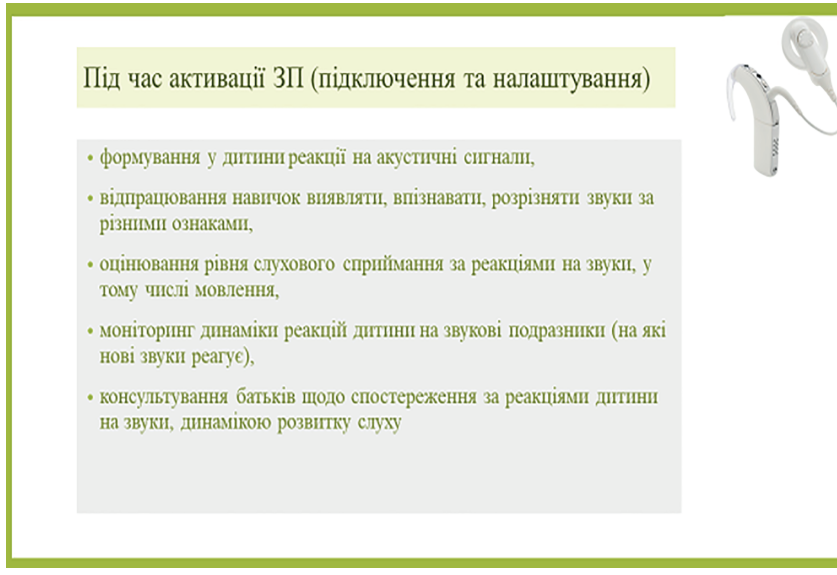
До підключення та налаштування звукового процесора, поки триває загоєння післяопераційних ран, педагог

- інструктує батьків щодо активації звукового процесора (коли і в який спосіб це буде відбуватися), налаштувань (доводить до відома, що вони мають бути систематичними, наголошує на їхній обов'язковості, незалежно від результатів попереднього налаштування), контролю за якістю звуку;
- пояснює батькам, як створити сприятливе предметне, акустичне та мовленнєве середовище вдома, як спілкуватися з дитиною (спочатку на слухо-зоровій, а потім на слуховій основі), якою є система педагогічної допомоги, що і як повинні робити батьки для слухомовленневого розвитку дитини;
- разом з батьками розробляє індивідуальну програму слухомовленневого розвитку (це можна робити на основі освітніх, навчальних та корекційно-розвиткових, програм) або вносить корективи в розроблену раніше;
- проводить корекційно-розвиткові заняття з дитиною.

Бажаною є й присутність та участь педагога в активації (підключення та налаштування) звукового процесора, (налаштування відбувається кілька разів на кількох зустрічах пацієнта і фахівців). Така участь полягає в тому, що педагог

- оцінює реакції на звуки (як показник рівня слухового сприймання), у тому числі на мовлення;
- формує в дитини реакцію на акустичні сигнали;
- спостерігає за динамікою реакцій дитини на звукові подразники (на які нові звуки реагує, якої гучності);
- пояснює батькам, як спостерігати за реакціями дитини та фіксувати результати спостережень (наприклад, у щоденнику спостережень);
- навчає дитину виявляти, упізнавати, розрізняти звуки за різними ознаками.

Подальший післяопераційний супровід – корекційно-розвивальна робота, спрямована на формування і удосконалення навичок сприймати і розуміти та продукувати мовлення з дотриманням усіх норм мови. Це найбільш тривалий період реабілітації, у який відбувається розвиток слухомовленнєвої пам'яті, фонематичних процесів (фонематичного сприймання, фонематичної пам'яті, фонематичного аналізу і синтезу) та на цій основі формується слухомовленневий досвід дитини, навички використання мовлення як засобу спілкування, мовленнєва і мовна компетенції.

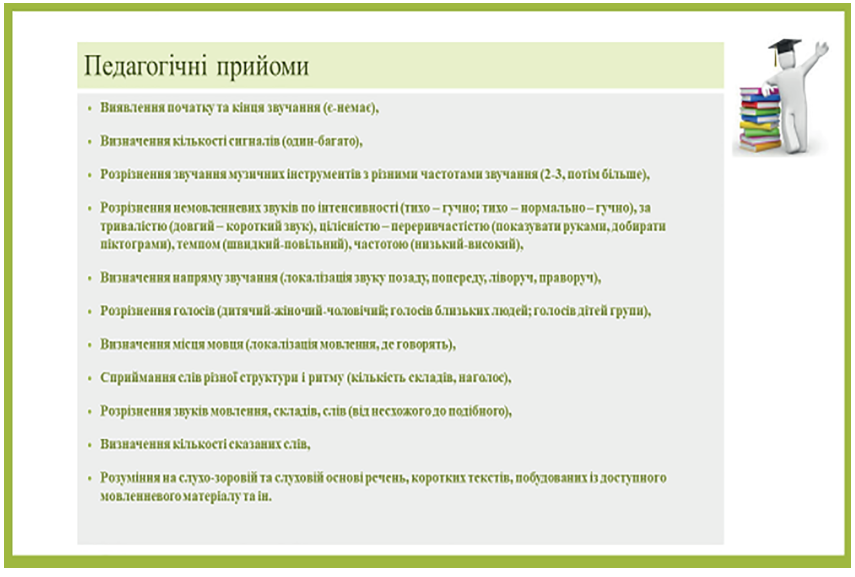


На цьому етапі педагог

- формує (або відновлює) в дитини навички комунікації засобами словесного мовлення на слуховій основі;
- працює над корекцією всіх сторін мовлення;
- у партнерстві з батьками обирає навчальні і корекційні технології та подальші освітні маршрути.

Етапи формування мовлення в дітей з КІ співпадають з етапами мовленнєвого розвитку дитини із збереженим слухом, але можуть бути відтерміновані в часі:

- вокалізації, гуління;
- лепет;
- слова-звукоімітації;
- усічені слова;
- повні слова;
- прості, складні речення;
- фразове і монологічне мовлення.



За слухомовленневим розвитком діти з КІ суттєво різняться:

○ діти долінгвального віку (поняття умовне, оскільки мовленневий розвиток відбувається від перших днів життя, ще до того, як дитина навчається говорити);

○ діти, які володіють словесним мовленням (різною мірою, від звуконаслідувань, окремих слів, словосполучень, коротких 1-2 слівних речень до розгорнутого фразового мовлення), опанували до втрати слуху або завдяки корекційній роботі;

○ діти, які опанували словесне мовлення до виникнення порушення слуху, але втратили або стрімко втрачають мовленнєві навички через втрату слуху;

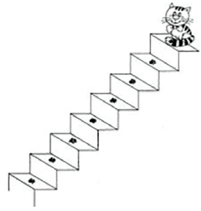
○ діти, які не володіють ні словесним, ні жестовим мовленням;

○ діти, які користуються жестовою мовою;

○ діти зі складними порушеннями психофізичного розвитку порушення слуху + порушення мовлення, розлади аутистичного спектру або інші порушення).

Подальший супровід

- формування навичок орієнтування в акустичному середовищі,
- розвиток слухової уваги, пам'яті, слухового контролю, фонематичного слуху, слухо-артикуляційної координації,
- формування (або відновлення) комунікативної компетенції засобами словесного мовлення на слуховій основі,
- корекція усіх сторін мовлення,
- у партнерстві з батьками добір навчальних і корекційних технології, аналіз варіантів освітніх маршрутів



Специфіка корекційно-розвиткової роботи (чого, коли і як навчати) з дитиною з КІ залежить від

○ часу втрати слуху, слухового досвіду та розвитку мовлення до втрати слуху;

○ часу між втратою слуху та операцією (чи збереглися в пам'яті акустичні образи, утрачене чи збереглося мовлення, якою мірою);

○ фізичного віку (впливає на добір завдань);

○ слухового віку (як довго чує, як за цей час просунулася в слухомовленневому розвитку);

○ чи проводилися спеціальні заняття до операції, які саме слухомовленневі навички були сформовані.

Деякий час спілкування з нещодавно імплантованою дитиною має відбуватися з урахуванням того, що дитина, хоч і отримала можливість чути звуки всього частотного діапазону, але ще не вміє повною мірою використовувати цю можливість, має труднощі в інтерпретації акустичних сигналів, потребує

додаткових «опор». Тому правила спілкування словесною мовою з такою дитиною практично однакові з правилами спілкування з будь-якою особою, яка не має можливості повноцінно сприймати акустичні сигнали:

- переконатися в якості слухового сприймання – підключений, налаштований ЗП,
- заохочувати до спілкування, створювати позитивний настрій під час спілкування (щоб словесне спілкування асоціювалося із приємними емоціями);
- говорити про те, що оточує та відбувається зараз і тут (щоб дитина спиралася на контекст);
- будувати спілкування у вигляді діалогу, у якому дитина – повноцінний комунікативний партнер (прийняття);

- говорити, коли увага дитини зосереджена на обличчі мовця;
- говорити в природному темпі, чітко, без надмірної артикуляції, голосом середньої гучності, з правильним виразним інтонуванням, емоційно оформленим мовленням;
- використовувати доступні для сприймання слова та синтаксичні конструкції;
- дотримуватися послідовності говоріння, уникати одночасного говоріння дитини і дорослого, двох і більше мовців, робити паузи, щоб дати можливість відреагувати, сформулювати репліку у відповідь;
- виділяти голосом «тихі» частини слів, префікси, закін-

чення, ненаголошені склади (акустичне акцентування, воно також використовується, коли дитина неправильно вимовляє звук, частину слова);

○ запитувати, що дитина почула, за необхідності повторювати, використовувати перефраз;

○ багаторазово (в різних ситуаціях) уживати одні мовні одиниці;

○ пояснювати значення нових та незрозумілих слів, словосполучень, речень;

○ забезпечити низький рівень реверберації та врахувати наявність дифракції;

○ використовувати унаочнення;

○ за доцільності використовувати жестову мову, допоміжні засоби спілкування (дактиль, писемне мовлення).

Зупинимося на змісті роботи зі слухомовленнєвого розвит-

Правила спілкування словесним мовленням з нещодавно імплантованою дитиною	переконатися у якості слухового сприймання - підключений, налаштований ЗІ
	говорити, коли увага дитини зосереджена на обличчі мовця
	говорити у природному темпі, чітко, без надмірної артикуляції, голосом середньої гучності, з правильним виразним інтонуванням, емоційно оформленим мовленням
	використовувати доступні для сприймання слова та синтаксичні конструкції
	дотримуватися послідовності говоріння, уникати одночасного говоріння дитини і дорослого, двох і більше мовців
	виділяти голосом «тихі» частини слів (префікси, закінчення, ненаголошені склади)
	при необхідності повторювати
	багаторазово (у різних ситуаціях) вживати одні мовні одиниці
	пояснювати значення нових та незрозумілих слів, словосполучень, речень
	забезпечити низький рівень реверберації та врахувати наявність дифракції
	використовувати унаочнення
	за доцільності використовувати жестову мову, допоміжні засоби спілкування (дактиль, писемне мовлення)

ку слухопротезованих дітей з порушеннями слуху, а також деяких педагогічних прийомах, які допомагають його реалізовувати. Зазначимо, що етапи виділені умовно для зручності структурування матеріалу.

На першому етапі опанування мовлення дитина привчається до постійного носіння індивідуальних засобів корекції слуху, навчитися слухати, упізнавати звуки, розрізняти їх, отримувати інформацію від акустичних сигналів. На цьому тлі відбувається активація голосових реакцій, стартує власне мовленневий розвиток.

Для досягнень цього етапу відносимо те, що дитина:

- виявляє цікавість до звуків;
- реагує на голос;
- обертається на своє ім'я;
- реагує на звуки квартири, побутові (дзвінок у двері, чайник, пральна машина, сигнал мікрохвильової пічки, шум води, телевізор), звуки вулиці (машина, собака, кіт, потяг, вітер, дощ);
- розуміє звуки, які чує від людей (розмова, крик, кашель, спів, шепіт, сміх);
- підтримує слухо-зоровий контакт з дорослим;
- розрізняє мовленневі і немовленневі звучання;
- наслідує рухи, дії та мовленнєві сигнали дорослого;
- навчається використовувати свій голос та рухи артикуляційного апарату для різноманітних вокалізацій, використовуючи зародкові форми мовлення – гуління та лепет, звуконаслідування;
- супроводжує вокалізаціями предметні дії з іграшками;
- розрізняє та реагує на інтонації в мовленні дорослого;
- спряжено з дорослим промовляє голосні звуки, деякі склади та слова;
- розуміє слова-назви предметів оточення та використання, повсякденних дій та окремих ознак предметів;

- називає (наближено) своє ім'я, предмети оточення, повсякденні дії, окремі ознаки предметів;
- у доступний спосіб звертається до близьких;
- висловлює власні побажання в доступний спосіб;
- розуміє та виконує окремі команди та прохання дорослого.

Досягти таких результатів допоможуть наступні педагогічні прийоми, які варто використовувати батькам під час повсякденного спілкування з дитиною та педагогам під час занять з дитиною:

○ збагачувати слуховий досвід дитини різними звучаннями;

○ акустичні сигнали повторювати кілька разів;

○ привертати увагу дитини до звуків, викликати цікавість до них;

○ називати присутніх людей, предмети оточення (іграшки, страви, меблі тощо), супроводжувати називання вказівним жестом;

○ супроводжувати мовлення позитивними емоціями, звертатися до неї з посмішкою, лагідною інтонацією;

○ використовувати просодичне акцентування (мовлення має бути емоційним, виразно інтонованим, з голосовими акцентами);

○ дотримуватися чіткої вимови;

○ говорити голосом середньої гучності;

○ говорити в помірно вповільненому темпі;

○ підтримувати вокалізації дитини, спонукати її до голосових реакцій;

○ включити розвиток мовлення в провідну діяльність дитини, характерну для її віку (емоційне спілкуваннння з оточуючими, предметно-маніпулятивна діяльність, гра та інше для відповідно віку);

○ співвідносити звуки з джерелом звучання (показати,

указати на джерело);

○ багато часу присвячувати спільній діяльності з мовленнєвим супроводом;

○ уживати прості слова і конструкції речень;

○ робити паузи, спонукаючи дитину до голосових реакцій, говоріння у відповідь – прийом очікування;

○ коментувати все, що відбувається з дитиною, що її оточує;

○ зробити навчання частиною повсякденної життєдіяльності.

Після підключення звукового процесора необхідно отримати інформацію від аудіолога, які частоти дитина сприймає добре, а які не дуже добре. Вправляти дитину в сприйманні мовленнєвих звуків необхідно на різних частотах і звуках різної гучності з урахуванням того, що мовленнєві звуки однієї частоти бувають різної інтенсивності (гучності), а інтонація розрізняється здебільшого на низьких частотах.

Слухопротезована в ранньому віці дитина на цьому етапі

- реагує на голос;
- обертається на своє ім'я;
- реагує на звуки квартири, побутові (дзвінок у двері, чайник, пральна машина, сигнал мікрохвильової пічки, шум води, телевізор),
- розуміє звуки, які чує від людей (розмова, крик, кашель, спів, шепіт, сміх);
- звуки вулиці (машина, собака, кіт, потяг, вітер, дощ);
- розрізняє звукоімітації, знайомі слова.

Подальший слухомовленневий розвиток характеризується

○ накопиченням слухового досвіду;

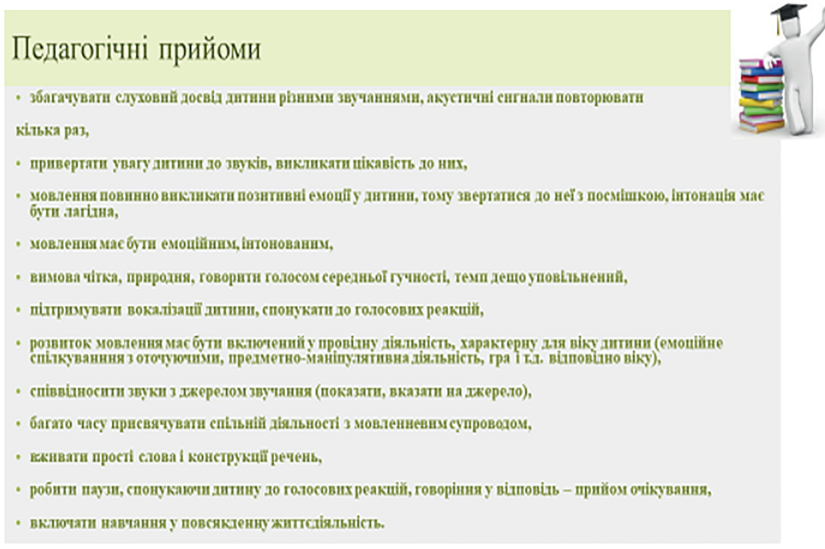
○ розвитком слухової уваги (мимовільної та довільної, селективної уваги);

○ розвитком слухової та слухо-мовленневої пам'яті (запам'ятання, упізнавання та відтворення немовленнєвих та

мовленнєвих звуків);

- формуванням звички аналізувати сприйняті звучання;
- розвитком фонематичного слуху, слухового контролю, слухо-артикуляційної координації, удосконаленням навичок реагування на різні звучання.

Формуються навички сприймання і розуміння зверненого



мовлення:

- виокремлення пауз та слів у мовленневому потоці;
- розрізнення інтонацій і розуміння їхнього значення;
- правильне сприймання емоційного забарвлення зверненого мовлення на основі слухових вражень;
- упізнавання знайомих слів у мовленнєвому потоці;
- уявне співвіднесення мовленнєвих одиниць і відповідної предметно-образної реальності.

Педагогічні прийоми, які, з поміж інших, доречно використовувати на другому етапі:

- розрізнення звучання музичних інструментів з різними

частотами звучання (2-3, потім більше);

- розрізнення немовленневих звуків по інтенсивності

тихо – гучно

тихо – нормально – гучно.

Наприклад:

Стукати в барабан сильно (гучно) і легенько (тихо).

І_____ великий комар пищить гучно, і_____ маленький комарик пищить тихо. Використовуються картки з умовним зображенням гучності. На малюнку два будинки – великий і малий. У великому живуть ті, хто гучно говорить, а в маленькому – ті, хто тихо.

Категоризація за гучністю здійснюється з поступовим збільшенням елементів від 2 до 7 в старшому віці. Розрізення немовленнєвих звуків за тривалістю (довгий – короткий).

- *розрізення немовленнєвих звуків за тривалістю: довгий – короткий звук.*

Наприклад: Довго їхала машина (дорога далека), і лише поїхала – і стала (бензин закінчився).

- розрізнення немовленнєвих звуків за цілісністю – переривчастістю.

Наприклад: У_____ (пливе пароплав), У_____ (сова робить). І_____ (їде машинка). І _____ (пищить цуценя), (показувати руками, добирати піктограми);

- *розрізнення за темпом (швидкий-повільний);*

Наприклад: Черепаха йде повільно (туп-туп – повільно), а зайчик стрибає швидко;

- розрізнення за частотою (низький-високий).

Наприклад: На різних звуках: корова (му___, низька частота), мишка (і___, висока частота).

На одному звуку А низьким голосом, А високим голосом (для розрізнення голосів).

Модулювання голосу – проспівування звуку із поступовою

плавною зміною частоти від високої до низької і навпаки;

- виявлення початку та кінця звучання (є – немає);
- визначення кількості сигналів (один – багато);
- визначення напрямку звучання (локалізація звуку позаду, попереду, ліворуч, праворуч).

Наприклад: Де летить комарик? Де співає пташка?

- розрізнення голосів (дитячий-жіночий-чоловічий; голосів близьких людей; голосів дітей групи);
- визначення місця мовця (локалізація мовлення, де говорять);
- сприймання слів різної структури і ритму (кількість складів, наголос;
- розрізнення слів по контуру (спочатку пропонують несхожі, а потім схожі слова);
- розрізнення звуків мовлення, складів, слів, спочатку 1-3 склади, потім 1-2 (від несхожого до подібного);
- розуміння на слухо-зоровій та слуховій основі речень, коротких текстів, побудованих із доступного мовленневого матеріалу;
- визначення кількості сказаних слів.

На цьому етапі дитина суттєво просувається в слухо-мовленневому розвиткові. Здобутками цього етапу можна вважати те, що дитина називає предмети оточення, картинки, звертається до батьків і найближчих родичів та до інших дітей по іменам, говорить короткі речення (можуть містити усічені слова, звуконаслідування), називає свої потреби, бажання, прохання (хочу …, буду …, дай …), відчуття, оцінки (подобається – не подобається, добре – погано), вербалізує власні дії і дії інших (топ-топ, іду), промовляє чистомовки, декламує короткі вірші.

Важливим є пізнавальний розвиток, збагачення досвіду, знань про довкілля, фізичний розвиток (моторика).

На такому підґрунті відбувається подальший розвиток мовлення, дитина стає повноправним суб’єктом комунікативної

діяльності (з нею можна поговорити), що засвідчує її перехід до наступного, третього етапу, коли:

- пасивний і активний словник дитини поповнюється новими словами, фразами;
- дитина навчається розуміти більше запитань і відповідати на них (з'являються навички ведення діалогу);
- висловлює свої побажання, повідомляє про потреби;
- виказує з допомогою мовлення задоволення й незадоволення;
- описує предмети;
- робить оцінки вчинків;
- супроводжує мовленням ігрові дії, установлює мовленневий контакт у процесі гри;
- розповідає про події, які спостерігає та учасником яких є сама.

Комунікативні потреби дитини є визначальними в доборі мовленнєвих одиниць для засвоєння. Розвиток мовлення відбувається не лише на заняттях, а й у природних ситуаціях спілкування, під час гри, щоденних рутинних справ.

Вправи артикуляційної гімнастики, робота над диханням, голосом, ритмом, інтонацією проводиться в ігровій формі та додається згодом, доповнює (не передує та не замінює собою) роботу над розвитком мовлення в природних умовах спілкування.

Набуває особливого значення збагачення життєвих вражень, формування уявлень про довкілля як основи для мовленневого розвитку, розширення кола спілкування дитини, розглядання книжок, прогнозування їхнього змісту за ілюстраціями, називання знайомих персонажів, їхніх дій, відомих дитині предметів та ознак, оцінки побаченого, які даються в будь-якій доступній для дитини формі.

Педагогічні прийоми

- Виявлення початку та кінця звучання (є-немає),
- Визначення кількості сигналів (один-багато),
- Розрізнення звучання музичних інструментів з різними частотами звучання (2-3, потім більше),
- Розрізнення немовленнєвих звуків по інтенсивності (тихо – гучно; тихо – нормально – гучно), за тривалістю (довгий – короткий звук), цілісністю – переривчастістю (показувати руками, добирати піктограми), темпом (швидкий-повільний), частотою (низький-високий),
- Визначення напряму звучання (локалізація звуку позаду, попереду, ліворуч, праворуч),
- Розрізнення голосів (дитячий-жіночий-чоловічий; голосів близьких людей; голосів дітей групи),
- Визначення місця мовця (локалізація мовлення, де говорять),
- Сприймання слів різної структури і ритму (кількість складів, наголос),
- Розрізнення звуків мовлення, складів, слів (від несхожого до подібного),
- Визначення кількості сказаних слів,
- Розуміння на слухо-зоровій та слуховій основі речень, коротких текстів, побудованих із доступного мовленнєвого матеріалу та ін.

Одночасно з фонетичними, семантичними та граматичними характеристиками мовлення засвоюються і його культурно-соціальні ознаки: дитина вчиться уважно слухати співрозмовника; вглядатися в його обличчя, фіксуючи міміку, відтворення емоцій, положення органів артикуляції; по можливості чітко промовляти, дотримуючись природного темпу і нормальної сили голосу.

Формується граматична сторона мовлення (почуття мови), звуковимова, удосконалюється семантична, збагачується лексична.

Для ефективного просування на шляху слухомовленнєвого розвитку на цьому етапі варто застосовувати такі педагогічні прийоми:

- ігри з мовленнєвим супроводом;
- спільна діяльність з мовленнєвим супроводом практичної взаємодії;
- мовленнєві й мовні вправи (розрізнення слів, схожих

за звучанням; відгадування «недоговорених», «недописаних» слів; називання дій, ознак; вживання сполучників, прислівників; заміна слів, словосполучень та речень синонімічними; робота з деформованими словами, реченнями, текстами; побудова речень за малюнками, схемами; складання оповідань за малюнками тощо);

- діалоги;
- розповіді;
- робота над вимовою;
- робота з ритмами (музичними, мовленневими).

На наступному етапі відбувається подальший

- розвиток навичок усвідомленого сприймання мовлення;
- розвиток самоконтролю;
- засвоєння основних граматичних категорій на практичному рівні;
- усвідомлення значення висловлювання з урахуванням семантичного поля;
- збагачення словника назвами предметів оточення, дій та явищ, ознак предметів, абстрактними поняттями тощо;
- удосконалення просодики (інтонація, ритм, паузи, темп, наголоси словесні, логічні);
- засвоєння структури слів і речень, текстів;
- удосконалення всіх сторін мовлення.

Під час планування корекційно-розвивальної роботи і його реалізації важливо враховувати час слухопротезування і «стартові позиції».

Щороку збільшується кількість дітей, яких можна віднести до пізноімплантованих. Це пояснюється тим, що

- порушення слуху може виникати в будь-якому віці, у тому числі й шкільному, тому й необхідність у його відновленні виникає на різних етапах дитячого розвитку;
- слух може погіршуватися з часом, відтак, дитина з легким, середнім або важким порушенням слуху може перейти до

категорії дітей з глибоким порушенням або глухотою та бути слухопротезованою кохлеарним імплантом;

- популярність кохлеарної імплантації як методу корекції слуху щороку зростає, тому рішення щодо імплантування можуть прийматися родиною дитини та самою дитиною в різний час, у тому числі в молодшому шкільному, середньому і старшому шкільному віці й пізніше.

Приймаючи рішення щодо імплантування, важливо взяти до

Педагогічні прийоми

- ігри,
- спільна діяльність,
- мовленневі і мовні вправи (слова, схожі за звучанням, недоговорені слова, деформовані слова, речення, тексти; дії, ознаки, сполучники, прислівники),
- діалоги,
- побудова речень за малюнками, із схемами
- оповідання за малюнками,
- розповіді,
- робота над вимовою
- робота з ритмами (музичними, мовленневими)

уваги, що пізноімплантовані діти, у яких порушення слуху виникло в долінгвальному періоді, та особи, які пережили період глухоти більший, ніж 3 роки, у більшості випадків мають низький рівень слухомовленневого розвитку. Усі сторони мовлення (лексична, фонетична, граматична) таких носіїв КІ сформовані незадовільно, слабкі або відсутні навички, що забезпечують сприймання і розуміння сприйнятих акустичних сигналів: вслуховування, несформований аналіз сигналів, украй малий арсенал еталонів немовленневих та мовленневих звучань, не-

розвинене фонематичне сприймання, слухова увага та пам'ять, недосконале словесно-логічне мислення, нерозуміння значень граматико-морфологічних категорій, обмежений пасивний запас слів тощо. Потребують корекційної роботи навички, які забезпечують продукування власного мовлення: мовленнєве дихання, артикуляційні навички, володіння голосом, уміння поєднувати звуки в слова, будувати мовленнєві конструкції з узгодженням слів, необхідне розширення словникового запасу тощо.

Успішність опанування словесного мовлення пізноімплан-

тованих дітей з порушеннями слуху залежить від

- мотивації щодо спілкування словесним мовленням та встановлення дружніх взаємин із чуючими однолітками, подальшого навчання та професії;
- зусиль, які докладає особа;
- систематичності і тривалості занять з сурдопедагогом;

- залученості батьків до навчання;
- постійного носіння та налаштування процесора;
- підтримки з боку найближчого оточення;
- можливості бінаурального сприймання звуків (слухопротезування обох вух, СА або КІ);
- мовленнєвого середовища, у якому перебуває особа, мовних традицій родини.

Пізня імплантація є найбільш перспективною, якщо слух утрачено в постлінгвальному періоді, дитина до імплантування носила СА, зберегла або опанувала словесне мовлення і користувалася ним під час спілкування. Утім, навіть у випадках ранньої втрати слуху, недостатнього слухового досвіду і недосконалого володіння словесним мовленням, імплантування покращує якість життя, забезпечує можливість орієнтуватися в звуковому середовищі, сприймати і розуміти на слух часто вживані мовленнєві одиниці.

У пізно імплантованої дитини необхідно одразу розвивати слухові навички на новій, більш досконалій сенсорній основі. Однак мовленнєві навички такої дитини одразу не можна формувати лише на слуховій основі. Корекційно-розвиткова робота проводиться з використанням та на основі того, що вже вміє дитина (якою мовою спілкується, як володіє словесною). Жестомовна дитина опановує словесну мову як другу. Словесне мовлення дитина звикла сприймати здебільшого через зір, тому не може швидко переорієнтуватися на слухові враження, які в перший час не є для неї достатньо інформативними. Педагог поступово переорієнтовує дитину від зорового до зорослухового, а пізніше слухового сприймання мовлення без опори на зір. Основне завдання педагогічної допомоги такій дитині в її слухо-мовленнєвому розвиткові – навчити вслуховуватися і усвідомлювати сприйняте, розуміти зміст зверненого мовлення.

Дуже доречною на будь-якому етапі слухомовленнєвого ро-

звитку є така форма навчання, яка отримала назву «освітня ситуація». Освітня ситуація – це ситуація освітнього напруження, яка виникає спонтанно або спеціально створюється дорослим для досягнення результатів, передбачених змістом освіти певного рівня.

Освітні ситуації бувають реальні (ви використовуєте ситуацію, яка виникла впродовж дня, на занятті) та квазіреальні (ви свідомо створили ситуацію з навчальною метою).

Переваги освітніх ситуацій у тому, що вони допомагають реалізовувати зміст освіти з урахуванням актуальних потреб та інтересів дитини, сприяють засвоєнню матеріалу в природних умовах, забезпечують повторюваність та безперервність засвоєння. Важливою перевагою такої форми роботи є й те, що освітня ситуація може бути частиною повсякденного життя дитини, мати для неї особистісний смисл, супроводжуватися емоційним відгуком. Для дітей з порушеннями слуху поміж різних видів освітніх ситуацій особливу роль відіграють комунікативно-діалогові та ігрові з мовленнєвим супроводом. Основна освітня продукція в таких ситуаціях – мовлення дитини.

В останні роки швидко збільшується кількість дітей з порушеннями мовлення. Зазвичай, особливості мовлення в дітей з порушеннями слуху ми пояснюємо специфікою слухового сприймання. Однак, порушення слуху може поєднуватися з іншими, зокрема з порушеннями мовлення.

Які особливості корекційно-розвивального впливу на слухомовленневий розвиток дітей зі складними порушеннями (порушеннями слуху та мовлення різного генезу)?

Чи не основне правило: ми працюємо не з діагнозами, а з дифіцитарними проявами, мовленнєвими труднощами дитини.

Зміст, форми, прийоми та засоби корекційного навчання добираються індивідуально з урахуванням потреб конкретної дитини, у тому числі зумовлених видом, формою та проявами супутнього порушення.

Зокрема,

- при порушенні фонематичної сторони мовлення (наприклад, при дислексії, сенсорній алалії, дисграфії з переважанням фонематичної складової) увага акцентується на вправах з розвитку фонематичного слуху, сприймання, уваги;
- при порушеннях фонетичної сторони мовлення (при дислалії, дизартії, загальному недорозвиненні мовлення, розладах аутистичного спектру) зусилля спрямовують на постановку, автоматизацію, диференціацію звуків;
- при порушеннях граматичної структури (буває при складній дислексії, дисграфії, загальному недорозвиненні мовлення, алалії) під час індивідуальних занять необхідно вправляти дитину у виявленні послідовності елементів мовленнєвих одиниць, узгодженні слів, зосередити увагу на частинах слова (префіксах, закінченнях, суфіксах);
- при порушенні моторної функції різного генезу (порушення праксису, артикуляційної, дрібної моторики при дислалії, диспраксії, моторній алалії, дизартрії, дисграфії з переважанням моторної складової тощо) провідним напрямом

корекційної роботи має бути робота з активізації кінестетичних відчуттів, розвитку загальної, дрібної та / або артикуляційної моторики;

○ при несформованості оптичної складової мовлення (при оптичній дисграфії, дислексії) до корекційних занять включають вправи на орієнтування в просторі, власному тілі, аркуші, рядку зошита, виокремлення та поєднання елементів букв, усвідомленні ознак початку – кінця слова, речення, виявленні, запам'ятанні та відтворенні послідовності елементів у рядах фігур, цифр, букв, складів, слів, днів тижня, місяців тощо;

○ при порушенні темпо-ритмічної складової мовлення (при заїканні, дизартрії) важливою робота з розвитку дихання, голосу, інтонування, ритмічного оформлення тощо;

○ якщо наявна несформованість комунікативних навичок (при розладах аутистичного спектру), акцентується увага на навчанні спілкуватися, взаємодіяти, супроводжувати комунікацію мовленням.

Особливості корекційно-розвивального впливу на слухомовленневий розвиток дітей із складними порушеннями (порушення слуху та мовлення)

порушення	спрямованість корекційно-розвивальної роботи
порушення фонематичної сторони мовлення	розвиток фонематичного слуху, сприймання, уваги
порушення фонетичної сторони мовлення	постановка, автоматизація, диференціація звуків
порушення граматичної структури	вправляння у встановленні та дотриманні послідовності елементів мовленнєвих одиниць, узгодженні слів, робота з частинами слова
порушення моторної функції	робота з активізації кінестетичних відчуттів, розвитку загальної, дрібної та/або артикуляційної моторики
несформованість оптичної складової мовлення	вправи на орієнтування у просторі, власному тілі, аркуші, рядку зошита, виокремлення та поєднання елементів букв, усвідомленні ознак початку-кінця слова, речення, виявленні, запам'ятанні та відтворенні послідовності елементів у рядах фігур, цифр, букв, складів, слів, днів тижня, місяців
порушення темпо-ритмічної складової мовлення	робота з розвитку дихання, голосу, інтонування, ритмічного оформлення
несформованість комунікативних навичок	навчання спілкуватися, взаємодіяти, супроводжувати комунікацію мовленням

Основні орієнтири, за якими педагог може визначити, що дитина з порушенням слуху опанувала словесне мовлення такі:

- сформована звуковимова;
- володіння різними типами речень;
- уміння ініціювати та підтримувати діалоги на різні теми;
- вільне усвідомлене читання, контекстне розуміння текстів різного типу;
- вільне викладення думок в усному і писемному мовленні;
- граматично оформлене письмо.

Що може стати на заваді ефективного слухомовленневого розвитку імплантованої дитини?

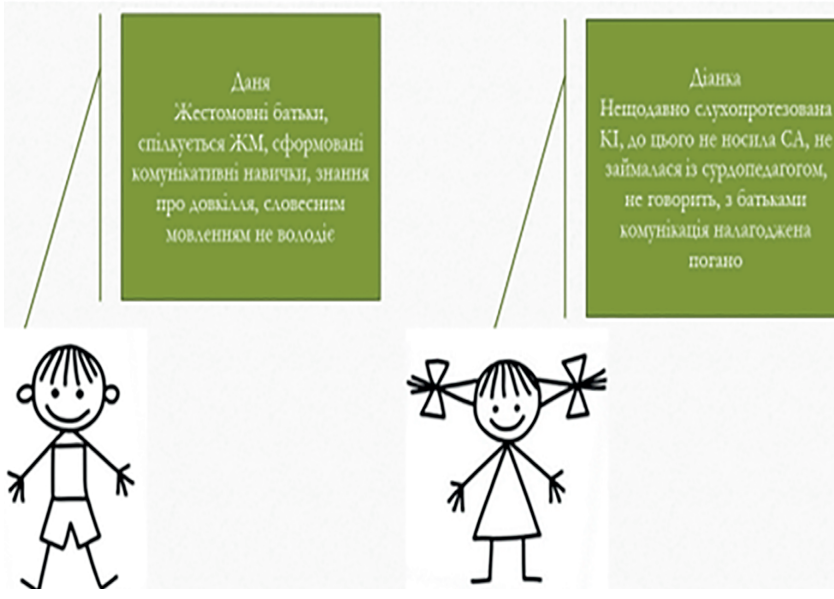
Залишається актуальним питання: чи має бути універсальним зміст слухо-мовленневої лінії освіти дітей з порушеннями слуху? Якщо так, то де умовні межі такої універсальності? Адже, з одного боку, ми структуруємо і послідовно вибудовуємо процес опанування слуховими навичками і мовно-мовленневими компетенціями, а закономірності, наступність ета-

пів тощо, як відомо, спільні для всіх дітей. Та чи означає це, що й зміст має бути для всіх однаковий? Розгляньмо приклад з педагогічного досвіду.

Двоє глухих діток віком близько трьох років почали займатися із сурдопедагогом. У Дані глухі жестомовні батьки, він спілкується з ними жестовою мовою, має сформовані за віком комунікативні навички, знання про довкілля, словесною мовою не володіє зовсім, не протезований. Діанка нещодавно слухопротезована КІ, до цього часу не носила СА, не займалася із сурдопедагогом, з батьками комунікація налагоджена погано, не говорить. Етап слухомовленневого розвитку в Дані і в Діанки однаковий, власне, найнижчий. Але чи однаковою буде робота з ними? У роботі з Данею наше завдання щодо слухомовленневого розвитку – використати його вже сформовані відповідно віку комунікативні навички володіння мовою, знання про довкілля, засвоєні під час спілкування жестовою мовою, для опанування словесною, послуговуючись методом білінгвального навчання з використанням прийомів, притаманних словесним. Тобто, ми формуємо жестово-словесного білінгва, навчаємо словесного мовлення на слухо-зоровій основі з переважанням зорового компонента.

Діанка поки що не набула слухового досвіду. Наше завдання – цей досвід збагачувати і саме на цій слуховій основі формувати її словесне мовлення. Її треба вчити комунікувати, вслуховуватися, «ловити» звуки, упізнавати, розрізняти, розуміти їхнє значення.

Кінцева мета корекційно-розвиткового впливу на слухомовленневий розвиток цих дітей для успішного слухомовленневого та пізнавального. Чи необхідні для таких дітей різні корекційно-розвиткові програми, чи достатньо впровадження диференційованого підходу в корекційно-розвиткову діяльність педагога для врахування особливостей та потреб кожної дитини? Питання потребує подальшого вивчення на теоретичному та практичному рівнях.



Узагальнюючи, зазначимо, що

- ***кожна людина повинна мати можливість чути і бути почутою;***
- ***раннє втручання – основна передумова успіху;***
- ***слухопротезування – необхідна, але не достатня умова для успішного слухомовленнєвого та пізнавального розвитку дитини з порушенням слуху, виключно важливе значення має педагогічний супровід та підтримка з боку батьків;***
- ***ніколи не пізно покращити слух;***
- ***запорука успіху – комплексний міждисциплінарний підхід, до реалізації якого залучена команда фахівців з медичної, технічної, психолого-педагогічної, соціальної сфер та батьки дитини.***

ЛІТЕРАТУРА

1. Верботональна система, реабілітація слухання та мовлення, діагностика, слухопротезування. М-ли 1-го українського симпозіуму з міжнародною участю. Київ, 2001. 64 с.

2. Глазунова С. С. Кохлеарна імплантація − новий метод реабілітації глухих дітей [Електронний ресурс]. Наук. часоп. НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19, Корекц. педагогіка та спец. Психологія. 2013. С. 23, 38−41. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/ UJRN/Nchnpu_019_2013_23_14

3. Жук В.В., Литвинова В.В., Борщевська Л.В., Литовченко С.В., Шевченко В.М., Максименко Н.Л., Таранченко О.М. Особливості розвитку, виховання та навчання дітей з порушеннями слуху дошкільного віку: науково-методичний посібник / За ред.. Литовченко С.В. К.: Педагогічна думка, 2011. 128 с.

4. Жук В.В. Особливості слухомовленнєвого розвитку дітей з кохлеарними імплантами. Особлива дитина: навчання і виховання. 3 (103) 2021. С. 7-16.

5. Жук В.В. Корекційно-розвивальний вплив на слухомовленнєвий розвиток дітей з кохлеарними імплантами. KELM (Knowledge, Education, Law, Management)» № 3(39), 2021. С.46-53.

6. Жук В.В. Формування слухомовленнєвих навичок у дітей з кохлеарними імплантами // Особлива дитина: навчання і виховання. 2022. №2. – с.15-27.

7. Заїка С.К. Роль батьків у навчально-виховному процесі дітей дошкільного віку з кохлеарними імплантами. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). Випуск №6 (2015). Режим доступу: https://aqce.com.ua/vypusk-6/zaika-sk-rol-batkiv-u-navchalno-vihovnomu-procesi-ditej-doshkilnogo-viku-z-kohlearnimi-implantami.html

9. Заставна О. Розвиток психомоторних функцій дітей старшого дошкільного віку після кохлеарної імплантації під впливом засобів фізичної реабілітації. Вісник Прикар-

патського університету. Фізична культура. 2016. Вип. 23. С. 62-71. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vpnu_fiz_kult_2016_23_12

10. Заставна О. М. Стан підготовленості до навчання у загальноосвітній школі як критерій ефективності реабілітаційної програми дітей після кохлеарної імплантації. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Вип. 3. К 1 (70). 2016. С. 380-384.

11. Концепція розвитку дошкільної освіти дітей із порушеннями слуху. Проект. / Жук В., Литвинова В., Таранченко О., Федоренко О., Шевченко В. Особлива дитина: навчання і виховання. № 2. 2014. С. 38 – 43.

12. Концепція створення та розвитку системи раннього втручання (Схвалено розпорядженням Кабінету Міністрів України від 26 травня 2021 р. № 517р). Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/517-2021-%D1%80#

13. Корекційні технології у слухопротезуванні дітей / Б. С. Мороз, В. П. Овсяник, К. В. Луцько. Київ. 2008. – 150 с.

14. Литовченко С. В. Теоретичні та практичні основи реалізації системи раннього втручання для дітей з порушеннями слуху. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 1 (14), 2018. С. 303-309.

15. Луцько К. В., Турло К. М., Бабеша О. М. Удосконалення корекційних технологій навчання дітей з особливими освітніми потребами на основі дослідження функціональних станів мозку. Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка: Психологічні науки. Вип. 8. 2017. С. 174-176. Режим доступу: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/20904/1/K_Lutsko_K_Tyrlo_O_Babesha_E_Gunbin_YKTNDZOOPNDFSM_KSPKIO_IL.pdf

16. Мороз Б. С., Овсяник В. П., Луцько К. В. Корекційні технології у слухопротезуванні дітей. Київ, 2008.

17. Обухова Н. О., Дудченко Т.М. Особливості кохлеарної імплантації та методи слухомовленнєвої реабілітації ді-

тей з кохлеарним імплантом. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). Випуск №16, том 2. 2020. Режим доступу: https://aqce.com.ua/vipusk-n16-tom-22020/obuhova-no-dudchenko-tm-osoblivosti-kohlearnoi-implantacii-ta-metodi-sluhomovlennjevoi-reabilitacii-ditej-z-kohlearnim-implantom.html

18. Стежки у Світ: програма розвитку дітей дошкільного віку зі зниженим слухом. Жук В.В., Литовченко С.В., Максименко Н.Л. та ін. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014.

19. Шевченко В. М. Сутність кохлеарної імплантації в реабілітації дітей з порушеннями слуху. [Електронний ресурс] Наук. часоп. НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19, Корекц. педагогіка та спец. психологія. 2013. Вип. 23. С. 289-292. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2013_23_86

20. Шевченко В. М. Умови та фактори ефективного використання методу кохлеарної імплантації. Збірник наукових праць Педагогічна освіта: теорія і практика Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, 2013. 15, С. 121-125.

23. Anagnostou F., Crocker S. A preliminary study looking at parental emotions following cochlear implantation. Cochlear Implants International. 2017. Vol. 8 (2). P. 68-86. doi:10.1179/cim.2007.8.2.68.

24. Archbold S., Robinson K. A european perspecive on pediatric cochlear implantation, rehabilitation service, and their educational implications. Am J otol. 1997. Sep 18;41(3):263-72.

25. Buss E. Multicentral U.S. Bilateral MED-EL cochlear implantation study: Speech perception over year of use / E. Buss, HC. Pillsbury, CA. Buchman. Ear Hear. 2008. V. 29 (1). P. 20-32.

26. Cohen N. Cochlear implant candidacy and surgical considerations. Audiol. Neurootol, 9 (4), 2004. 197-202. https://www.karger.com/Article/Abstract/78389

27. Cochlear implants for young children. Eds. B. McCormic, S. Archbold, S. Sheppard. London: Whurr Publishers, 1994. 230 p.

28. Cochlear implant rehabilitation in children and adults / Ed D.Allum. London: Whurr Publishers, 1995. 325 p.

29. Cochlear implantation in young children: effects of age at implantation and communication mode / K. Kirk, R. Miyamoto, E. Ying et al. Volta Rev. 2003. Vol. 102. P. 127-144.

Розділ 3

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ТА СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМ СЛУХУ

Володимир Шевченко
orcid.org/ 0000- 0003- 0119- 3206

Сьогодні освіта нашої держави розвивається в умовах інклюзії. Тому виникла необхідність у консолідації зусиль усіх фахівців сучасної школи: учителів початкових класів, педагогів-предметників, класних керівників, практичних психологів та соціальних педагогів, які зобов'язані підготувати та забезпечити інтеграцію дітей з порушенням слуху в суспільство. Найкращим чинником соціалізації є створення відповідного освітнього простору.

У сучасних соціально-економічних умовах головною метою навчання і виховання осіб з порушенням слуху є повноцінна їхня інтеграція в суспільство, їхня спроможність нарівні з тими, хто несе соціальні навантаження, сприймати інтелектуально-естетичні цінності суспільства, опановувати морально-етичні норми людських взаємин. Водночас слід зауважити, що досягнення поставленої мети можливе лише за наявності відповідних умов для розвитку і виховання осіб цієї категорії. Наголосимо також на тому, що спеціальні заклади для дітей

з порушенням слуху, які залишаються основними навчально-виховними центрами для цієї категорії дітей, мають певні успіхи у вирішенні цих питань.

Створення освітнього простору, сприятливого для успішного навчання, повноцінного особистісного розвитку здобувачів освіти та інших учасників освітнього процесу, є нагальною потребою часу. Це одна з ключових умов реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти. Важливим компонентом освітнього простору є розвивальне предметне середовище та корекційно-розвиткова робота для осіб з порушенням слуху.

З цією метою використовується курікулум, тобто «програма для розвитку будь-якого досвіду або досвіду, за допомогою якої його рівень стає вище». Також може тлумачитися як «навчальний план» або «курс навчання». Курікулумом називають формалізований зв'язок курсів за складністю та їхній зміст, необхідний для успішного навчання учнів.

У питанні реалізації навчального плану беруться до уваги:

- психологія дітей, особливо молодшого віку;
- кошти на навчальні посібники;
- ефективність навчання;
- баланс між освітою і навчанням.

Виважено організоване предметне середовище є платформою для практичної реалізації особистісно-орієнтованого, компетентнісного, діяльнісного, інтегрованого та інших сучасних підходів до організації та здійснення освітнього процесу. Його раціональне проєктування, моделювання та наповнення вимагає урахування таких чинників:

- вимог державних освітніх стандартів і навчальних програм;
- фактору швидкого морального старіння засобів навчання та обладнання;
- специфіки контингенту здобувачів освіти;

- кадрового потенціалу;

- наявної матеріально-технічної бази закладу освіти;

- доступних джерел фінансування й інших об'єктивних чинників.

Розвивальне предметне середовище, належним чином облаштоване відповідно до санітарно-гігієнічних і будівельних норм, технічних регламентів, наповнене сучасними засобами навчання та обладнанням згідно з чинними виробничими і освітніми стандартами, психолого-педагогічними, естетичними, техніко-ергономічними вимогами, за умови доцільного застосування комплексу інноваційних організаційно-методичних заходів забезпечить ефективність освітнього процесу, стане показником високої якості освіти.

З огляду на запит суспільства щодо реформування системи освіти, зокрема і спеціальної, модернізації її змісту, упровадження інноваційних освітніх технологій, набуває актуальності методичне забезпечення організації розвивального предметного середовища в сучасних закладах освіти.

Причини, види та наслідки порушень слуху

Нормальна функція слухового аналізатора має особливе значення для загального розвитку дитини. Стан слуху має вирішальний вплив на мовленнєве і психічне становлення дитини. За його відсутності дитина самостійно, без спеціального впливу зовні, не може оволодіти словесним мовленням. Крім того, дитина не може контролювати вимову різних звуків. Відсутність або недостатній розвиток мовлення ведуть до порушень у розвитку інших пізнавальних процесів, насамперед словесно-логічного мислення та словесної пам'яті.

Серед дітей з особливими потребами значну групу складають діти з порушеннями слуху. Дитина, яка має складні порушення слухового аналізатора, не має змоги самостійно навчитися розмовляти, тобто оволодіти звуковою стороною мовлення, оскільки вона не чітко сприймає звукове мовлення,

не має можливості отримати слухові зразки. Вона не контролює свою вимову, унаслідок чого виникає спотворене мовлення, іноді усне мовлення не розвивається взагалі. Глибокі порушення слуху тягнуть за собою німоту і можуть призвести до соціальної ізоляції дітей, оскільки їхня спільна діяльність з дітьми, які не мають порушень слуху, є досить обмеженою. Це часто призводить до виникнення в них порушень емоційно-вольової сфери у вигляді агресивності, проявів явищ негативізму, егоїзму, егоцентризму, або, навпаки, – загальмованості, апатичності, безініціативності.

У корекційній освіті виділяють такі групи дітей у відповідності до ступеня порушення слухової функції і часу його виникнення: глухі, зі зниженим слухом (слабочуючі) і пізноглухлі.

Причинами порушення слуху в дітей можуть бути вроджена деформація слухових кісточок, атрофія або недостатній розвиток слухового нерва, хімічні отруєння, пологові травми, механічні травми, спадковість, алкололізм батьків, перенесені інфекційні захворювання (менінгіт, енцефаліт, кір, скарлатина, отит, грип та його ускладнення).

Різні захворювання органу слуху викликають різні слухові порушення.

Кондуктивна туговухість – це порушення слуху, коли блокується проходження сигналу від джерела звуку до завитка, що є результатом ушкоджень частин зовнішнього й середнього вуха.

Сенсоневральна туговухість (нейросенсорна) туговухість наступає при ушкодженні структури завитка, слухового нерва і головного мозку – ураження підкоркових і коркових центрів та нервових клітин слухової системи. Сенсоневральна туговухість призводить до порушення обробки мозком немовленнєвих і мовленнєвих звуків і мовлення як процесу та кінцевого результату.

Комбіновані порушення слуху – це захворювання, локалізовані в структурах зовнішнього, середнього чи внутрішнього вуха, які охоплюють і структури головного мозку.

До категорії дітей з порушеннями слуху належать діти, які мають стійке (тобто слух відновити не можна), двостороннє (на обидва вуха) порушення слухової функції, при якому звичайне (на слух без застосування засобів компенсації) мовленнєве спілкування з оточуючими ускладнене (туговухість) або неможливе (глухота).

До порушень слуху належать глухота, туговухість, пізня втрата слуху, що виникає в дітей віком 3-4 років та пізніше, які зберегли мовлення через відносно пізнє виникнення глухоти.

Глухі діти – це діти з цілковитою відсутністю слуху або його значним зниженням, за якого сприймання, розпізнавання і самостійне оволодіння усним мовленням (спонтанне формування мовлення) є неможливим. Глухота – це стійка втрата слуху, при якій розбірливе сприймання мовлення неможливе. До категорії глухих належать діти, слух у яких пошкоджений так, що вони самостійно не можуть використати його для розвитку мовлення. Глухі діти оволодівають мовленням за допомогою зорового (читання з губ та обличчя співбесідника) та слухозорового (за допомогою звукопідсилювальної апаратури) способів сприймання словесного мовлення в процесі спеціального навчання та природнього середовища за допомогою слухопротезування кохлеарними імплантами.

Вроджена глухота зустрічається в 25-30% глухих. Німота є наслідком глухоти і виступає як вторинне нашарування, обумовлене первинним порушенням – глухотою. Більшість глухих мають залишки слуху, які використовуються в навчально-виховному процесі й дають можливість за умови спеціально організованої корекційної роботи оволодіти певною мірою звуковою стороною мовлення. Залишковий слух у дитини дозволяє їй сприймати окремі інтенсивні звуки, фонеми, які

вимовляються надзвичайно голосно біля вушної раковини. При глухоті самостійне сприймання розмовного мовлення є неможливим. Діти можуть сприймати розмовне мовлення за допомогою слухового аналізатора лише при слухопротезуванні (слухові апарати, кохлеарні імпланти). Глухота як первинне порушення призводить до цілої низки відхилень у розвитку психіки. Порушення розвитку мовлення або його відсутність як вторинне порушення негативно впливає на розвиток усієї пізнавальної сфери глухих дітей. Відсутність мовлення або його значний недорозвиток негативно впливає не лише на формування словесно-логічного мислення, яке безпосередньо з ним пов'язане, а й на розвиток наочно-образного та практично-дійового, на психічні процеси в цілому. Незважаючи на те, що в психічному розвитку таких дітей наочно-образні форми пізнання набувають більшого значення, ніж словесно-логічні, зорові образи не отримують у свідомості таких дітей необхідної мовленнєвої підтримки у формі пояснення, характеристики їхніх властивостей та якостей. Для глухих дітей необхідно використовувати жестову мову, дактилологію і писемне мовлення.

Пізнооглухлі – це діти, які втратили слух у віці, коли їхнє мовлення було більшою або меншою мірою сформоване. Рівень збереженості мовлення залежить від віку, у якому дитина втратила слух, розвитку її мовлення та умов, за яких формується особистість дитини. Якщо порушення слуху відбулося в період від 2-х до 5-ти років, то дитина не отримує кваліфікаційну допомогу, вона втрачає звуковий склад мовлення, словниковий запас, здатність до конструювання фраз. При втраті слуху після 5-ти років зберігаються словниковий запас і здатність правильно висловлюватися. Основний напрямок корекційно-розвивальної роботи в цьому випадку полягає в забезпеченні дитині зворотного зв'язку, уміння слухо-зоро-вібраційного сприймання та розуміння усного мовлення

тих, хто її оточує; у збереженні фонематичної, лексичної та граматичної сторін власного мовлення. При втраті слуху в період після оволодіння дитиною писемним мовленням, за умови організації індивідуальної допомоги, словниковий запас і усне мовлення можуть зберегтися на досить високому рівні. Якщо в таких дітей спостерігається достатній залишковий слух, то корекційну роботу з ними можна побудувати з використанням слухових апаратів і формування навичок читання з губ. За умови створення сприятливого середовища для виховання і навчання пізнооглухлої дитини, розвиток її мовлення, пізнавальних і вольових якостей наближається до нормального.

Діти зі зниженим слухом (слабочуючі) – це діти з частковою недостатністю слуху, яка не перешкоджає їм самостійно накопичити певний словниковий запас (часто неповний, дещо спотворений), оволодіти певною мірою граматичною будовою мовлення, хоча загалом призводить до порушень мовленнєвого розвитку. Слабочуючою вважається дитина, якщо вона починає чути звуки в області 20-50 дБ і більше (туговухість першого ступеня) і якщо вона чує звуки висотою 50-70 дБ і більше (туговухість другого ступеня).

Туговухість – стійке ураження слуху, яке викликає труднощі при сприйманні мовлення. Дітей з туговухістю називають слабочуючими або зі зниженим слухом. До категорії слабочуючих належать діти, у яких ушкоджена слухова функція, але слух збережений настільки, що вони можуть самостійно, хоча б мінімально, оволодіти словесним мовленням.

Залежно від того, коли відбулася втрата слуху, виділяють дві групи осіб: із долінгвальною глухотою, коли було втрачено слух у ранньому дитинстві до початку повноцінного оволодіння мовленням (пізнооглухлі пацієнти) і постлінгвальні.

При втраті слуху після 5-ти років діти, зазвичай, зберігають словниковий запас, уміння висловлюватися. Основними

завданнями цього періоду є забезпечення дитині зворотного зв'язку, уміння слухо-зоро-вібраційного сприймання та розуміння усного мовлення тих, хто її оточує. Діяльність дорослих спрямована на забезпечення дитині з постлінгвальною глухотою можливостей розуміння зверненого до неї мовлення та збереження фонематичної, лексичної та граматичної сторін власного мовлення, ефективність якісного спілкування й розвитку дитини.

Діти з порушенням слуху погано сприймають мовлення та інші звуки. У більшості випадків їм допомагає слуховий апарат, який регулює частотний діапазон звуків, доступних слуховому сприйманню, здійснює компресію звуків, підсилює їх. Проте при тяжких порушеннях слуху та глухоті, особливо, якщо ушкоджені або втрачені волоскові клітини, слуховий апарат не допомагає. У цьому випадку внутрішнє вухо не може перетворити звукові коливання в електричні сигнали, які необхідні для сприйняття звуків мозком. Саме в таких випадках застосовується інший метод слухопротезування – кохлеарна імплантація.

Слухопротезування може бути на одне або на два вуха. Діти, слухопротезовані двома слуховими апаратами, розуміють мовлення й особливо діалог значно краще, ніж ті, які користуються лише одним. Люди з нормальним бінауральним слухом можуть упевнено вказати джерело звуку або сказати, звідки він виходить, а також куди переміщається. Бінауральне слухопротезування гарантує особі з порушенням слуху впевненішу участь у групових дискусіях, при спілкуванні з кількома людьми, при перебуванні в школі та інших громадських місцях. Діти з кохлеарними імплантами, за умови раннього імплантування, а саме до двох років, розвиваються як діти з нормальним слухом.

Психолого-педагогічний супровід дітей з порушенням слуху в освітньому закладі

Психічний розвиток слабочуючої та глухої дитини відбувається з відхиленнями від норми, оскільки фізичний недолік спричиняє порушення багатьох функцій психіки та психічних процесів. Наявне порушення сприймання мовлення, що заважає становленню мовленнєвих механізмів і призводить до недорозвитку мовленнєвої діяльності. У дитини мовленневий недорозвиток, зумовлений повноцінним слухом, призводить до порушення її пізнавальної діяльності та своєрідного розвитку таких психічних процесів, як мислення, пам'ять уява тощо. Це ускладнює соціальну взаємодію дитини з порушенням слуху. Труднощі словесного спілкування є однією з головних причин порушень розвитку. Водночас сучасні досягнення науки (техніки, медицини, сурдопедагогіки) обумовили розробку високих технологій, необхідних для практичного вирішення більшості проблем дітей з порушенням слуху.

Дедалі частіше батьки віддають свою дитину, яка має порушення слуху, до загальноосвітньої (інклюзивної) школи. Як же відбувається процес її адаптації до навчального процесу, який зазвичай не пристосований до потреб такої дитини?

Головна проблема для таких дітей – отримання інформації в тому ж обсязі, що отримує й решта учнів. Найкраще, щоб дітям цієї категорії у звичайній школі допомагали навчатися кваліфікований асистент учителя, корекційні педагоги або сурдопедагоги. Якщо до звичайної школи прийде дитина, яка вже володіє навичками спілкування (може говорити, чути і читати з губ), то педагогам, перед тим, як почати її навчати, необхідно з'ясувати, якими навичками вона володіє, як краще організувати навчальний процес і її спілкування з однолітками.

Проблеми з глухими дітьми в умовах інклюзивного навчального середовища є значно складнішими, ніж у роботі зі слабочуючими дітьми. Тому важливо правильно розміщувати

таких учнів у класі. Вони повинні сидіти близько до вчителя (на відстані 1,5-2 м). Під час пояснення вчитель повинен знаходитися в статичному положенні, краще біля столу. Учням легше «зчитувати» з обличчя тоді, коли воно знаходиться на рівні очей дитини. Дитина засвоює неспішне мовлення, чітку артикуляцію, слідкує за хорошим освітленням обличчя. Учитель повинен врахувати, що в дітей із глибокими порушеннями слуху переважає конкретне мислення, тому при виникненні труднощів при освоєнні завдань на абстрактно-логічному рівні важливо використовувати наочність. У роботі з дітьми зі зниженим слухом важливо чітко структурувати навчальний матеріал, використовувати структурно-логічні схеми, опорні конспекти.

Спілкуючись із дітьми з порушеннями слуху, потрібно говорити дуже чітко (проте, не потрібно кричати), не забувати дублювати сказане (письмово чи перефразовуючи інформацію), особливо, коли справа стосується термінів, правил, інструкцій тощо. Навчальні фільми, за можливості, мають супроводжуватися субтитрами.

Для того, щоб діти з порушеннями слуху краще орієнтувалися, у класі варто встановити сигнальні лампочки, що сповіщатимуть про початок і кінець уроку. Дитину з порушеннями слуху краще посадити за першу парту. Клас може бути обладнаний FM-системою. Такі системи особливо важливі для дітей з порушеннями слуху, які відвідують звичайні школи. У них більш високий рівень шуму, а педагог недостатньо знає і враховує специфіку та труднощі слухового сприйняття дітей з порушеннями слуху. У класах багато дітей, вони розмовляють і шумлять, учитель говорить недостатньо голосно і чітко, часто стоячи спиною до дітей.

Дітям з порушеннями слуху важко розуміти мову, якщо в приміщенні шумно, а мовник знаходиться на відстані понад 2 м. У більшості ситуацій дитина знаходиться саме в таких умо-

вах: у класі шумлять інші діти, учитель стоїть далеко від дитини і часто спиною до неї; на вулиці – шум транспорту і голоси людей. У таких ситуаціях дитині допомагають FM-системи. Їх іноді ще називають системи «Учитель-учень». FM-система складається з 2-х частин:

1. Блок педагога, який має мініатюрний мікрофон, що кріпиться на одязі дорослого, і невеликий (розміром із сірникову коробку) радіопередавач.

2. Блок дитини, який умикає радіоприймач, що приєднується до процесора КІ (або слухового апарату) за допомогою спеціального роз'єму. Радіопередавач передає голос мовця (педагога або іншої людини) у вигляді радіосигналів на радіоприймач. Таким чином, голос учителя надходить прямо до пристрою слухопротезування, а навколишні шуми не передаються. Завдяки цьому мова не маскується оточуючими шумами і відбитими звуками та не послаблюється, незважаючи на велику відстань між дитиною і дорослим, навіть якщо вчитель говорить, повернувшись спиною до дитини.

FM-системи можуть підключатися до процесорів кохлеарних імплантів через спеціальні контакти або за допомогою адаптерів. Вони існують індивідуального та колективного користування. Останні призначені для використання в школах або дитячих садках для дітей з порушеннями слуху. FM системи ефективно покращують у дитини сприйняття мови педагога в класі. Це бездротові системи, які дозволяють дитині вільно рухатися. Якщо в класі кілька учнів з порушеннями слуху, то в такому випадку вчитель може користуватися одним пристроєм для всіх дітей, а діти виокремлюють його голос за допомогою своїх блоків, що налаштовуються на систему педагога.

Спеціальна організація навчання дітей, під час якого відбувається пізнання оточуючої соціальної дійсності, формування взаємовідносин між дітьми й дорослими, усвідомлення дитиною свого становища, є фактором соціального впливу

на дітей, залучення їх до культурних і моральних цінностей. Соціальний розвиток дітей з порушеннями слуху в процесі навчання і виховання є багатогранним тому, що охоплює всі сфери життя дитини.

Ми виділяємо такі основні завдання соціального виховання:

• формування навичок взаємодії і спілкування з дорослими;

• розвиток навичок спілкування з однолітками та формування міжособистісних стосунків;

• розвиток сфери самоусвідомлення;

• формування власного образу і «Я-концепції».

Ці завдання безпосередньо пов'язані з формуванням моральних уявлень, естетичних почуттів дитини, оволодінням нормами поведінки, збагаченням емоційної сфери та розвитком і формуванням її особистісних якостей, а спеціальна організація навчання і виховання дітей, у процесі яких відбувається пізнання оточуючої соціальної дійсності, формування стосунків між дорослими і дітьми, усвідомлення дитиною власної позиції є фактором соціального впливу на дітей, залучення їх до культурних і моральних цінностей.

Сфера соціального розвитку має важливе значення для формування особистості дитини, усвідомлення свого місця в колективі, оцінки своїх успіхів і невдач, але варто зазначити, що процес самоусвідомлення в дітей з порушеннями слуху формується повільніше, і саме це зумовлює необхідність участі в цьому процесі педагогів і батьків.

Особливе значення для дітей з порушеннях слуху має навчання встановленню контактів з дорослими, підтримка спілкування, оволодіння нормами мовного спілкування в різних ситуаціях, при зустрічі та спілкуванні зі знайомими і незнайомими людьми. Педагоги повинні демонструвати зразки такої поведінки, спонукаючи дітей спочатку до наслідування, а потім і до самостійних дій (вітання, прощання тощо). Змістом взаємодії педагога з дитиною є предметна діяльність, у про-

цесі організації якої створюються умови для розвитку пізнавальної активності дитини, розуміння функції предметів, їхніх якостей, що сприяє інтенсивному сенсорному розвитку та розвитку наочних форм мислення.

Формування взаємовідносин і спілкування дітей з порушеннями слуху з дорослими є чи не найважливішим джерелом психічного розвитку дітей. Така взаємодія повинна сприяти усвідомленню дитиною власного місця серед дітей і дорослих, формуванню інтересів і збагаченню уявлень про соціальні та природні явища, а також сприяти розвитку самостійності і відповідальності.

Оскільки комунікативна функція в дітей з порушеннями слуху порушена внаслідок недостатнього розвитку мови, дорослі (сурдопедагоги, вихователі, батьки) залишаються чи не основними ініціаторами спілкування значно довше. Їхня роль набагато відповідальніша в порівнянні з процесом спілкування з дітьми, які чують. Характер взаємодії дорослого і дитини визначається провідною діяльністю і потребами дитини. Розвиток спілкування з дорослими в дитини з нормальним слухом у перші сім років відбувається в декілька етапів, які необхідно враховувати при організації взаємодії з глухими і слабочуючими дітьми тому що, незважаючи на зміну термінів появи різних форм спілкування у дітей цієї категорії та обмеження засобів комунікації, послідовність їхнього формування зберігається. Для дітей молодшого віку характерним є ситуативно-особистісне спілкування, яке спрямоване на задоволення потреб дитини в позитивній взаємодії з дорослими. Цей тип спілкування стимулює формування перцептивних дій у різних аналізаторних системах. Пізніше з'являється ситуативно-ділове спілкування, яке спрямоване на задоволення потреб у співробітництві.

У молодших дошкільників виникає позаситуативно-пізнавальне спілкування, яке тісно пов'язане з розвитком пізнаваль-

ної діяльності дитини. І, нарешті, у дітей старшого дошкільного віку формується позаситуативно-особистісне спілкування з дорослими, які виступають носіями соціального досвіду, джерелами інформації про соціальне оточення.

Організація взаємодії дорослих з дітьми з порушенням слуху повинна орієнтуватися на етапи розвитку спілкування при нормальному розвиткові, сприяти його збагаченню і переходу дитини на наступний щабель розвитку. Визнання успіхів дитини, спілкування і доброзичливе ставлення до неї з боку дорослих та дітей-однолітків сприяє встановленню позитивної «Я-концепції», формуванню самооцінки та адекватного оцінювання власних вчинків і досягнень. Постановка складних для виконання завдань, постійна опіка, зауваження і негативна оцінка поведінки дитини сприяють лише виникненню невпевненості в собі, замкнутості і, нерідко, агресивності. Це особливо стосується дітей з порушенням слуху, які мають порушення в поведінці, наприклад, гіперактивні, розгальмовані або мляві.

Дитина з глухотою здатна опанувати специфічні знання та вміння, якими не володіє слабочуюча дитина, зокрема, читання з губ, здатність обробляти мовленнєву інформацію лише за окремими фрагментами звукового потоку (фонемами, складами, окремими словами), розпізнавати мовлення за тактильно-вібраційними сигналами тощо. Глуха дитина здатна сприймати специфічне звучання мовлення та ідентифікувати з конкретними фонемами лише третю частину, а в окремих текстах лише четверту частину всіх звуків, які містить звернене до неї усне повідомлення (текст). Саме за цією обмеженою кількістю доступних слуховому сприйманню звуків їй необхідно зрозуміти звернене до неї мовлення. Ось чому завдання фахівців, батьків полягає в тому, щоб забезпечити дитині доступність сприймання якомога більшої кількості звуків та їхню ідентифікації з фонемами, що забезпечить якісніше

сприймання, аналіз і розуміння мовлення. Педагоги повинні пам'ятати, що сприймання та розуміння глухою дитиною усного словесного мовлення є складною аналітико-синтетичною діяльністю, від якої вона швидко втомлюється.

Відчуття і сприймання. Оскільки в дитини, яка погано чує, порушена чи відсутня акустична складова, то всі види сприймання в залежності від ступеня порушення слухового аналізатора розвиваються в зміненому вигляді.

У дитини з порушеннями слуху спостерігається недостатній рівень розвитку слухового сприймання, який є природним каналом сприймання звуків (шумів) навколишнього середовища, що несуть важливу інформацію про простір, час, предмети (об'єкти), їхні характеристики, та сприймання мовлення як інших людей, так і власного. Порушення функцій слухового сприймання призводить до уповільненості розвитку здатності до наслідування мовлення та оволодіння ним.

У дітей з порушеннями слуху рухова чуттєвість є менш розвиненою, водночас, зорове сприймання і вібраційна чутливість, – більш розвиненими. Тактильні відчуття відіграють велику роль під час пізнання довкілля, в організації зорового сприймання предметів при їхньому тактильному обстеженні, у запам'ятовуванні слів у процесі обстеження та пізнання предметів, їхніх деталей, у формуванні аналітичного й синтетичного сприймання та мислення. Розвиток тактильного сприймання, використання тактильних відчуттів як сигналів для називання предметів та їхніх деталей трактується як засіб формування пізнавальної активності, ініціативності при з'ясуванні та запам'ятовуванні словесних позначень предметів, деталей. Дослідження предметів неминуче призводить дитину до потреби ставити запитання про призначення предмета, його деталей. Тому пізнання предметів довкілля з опорою на тактильне (тактильно-зорове, тактильно-зоро-слухове) сприймання є засобом формування в дитини з порушеннями слуху

пізнавальної активності, реалізації пізнавальних інтересів.

Мислення. Внаслідок обмеженості слухового сприймання можуть виникати (або виникають) негативні наслідки при формуванні когнітивної сфери особистості. Раціональне використання слуху, зору, тактильних і тактильно-вібраційних відчуттів дозволяє покращити сенсорну основу розвитку психічних процесів, розширити можливості отримання інформації про навколишнє середовище з його звуковим наповненням (побутовими, технічними, мовленнєвими звуками).

Пізнання на сенсорному рівні багатовимірних характеристик предмета не лише забезпечує дитині можливість створити чуттєві уявлення про конкретний предмет, а й сприяє ефективному оволодінню мовленням, запам'ятовуванню слів, які позначають даний предмет, його якості та характеристики. Поступове обстеження предмета, його деталей розвиває аналітико-синтетичне сприймання та логічне мислення.

Пам'ять. У дітей з порушеннями слуху, які мають відставання в мовленнєвому розвитку від нормативних показників онтогенезу, спостерігається недорозвинення мисленнєвих операцій, словесно-логічного мислення, що зумовлює відставання в розвитку словесної пам'яті. У глухих дітей менш стійко і тривало зберігаються точні образи об'єктів на відміну від дітей, які не мають таких порушень.

Увага. Продуктивність уваги в глухих дітей залежить від ступеня виразності об'єктів, які сприймаються.

Відставання в мовленнєвому розвитку призводить до ускладнень в усвідомленні власних чужих емоційних станів, що, у свою чергу, призводить до спрощення міжособистісних відносин. Напрямами розвитку особистості можуть бути:

- формування уявлення про якості особистості, емоційні якості та норми поведінки;
- розвиток уміння бачити ці прояви в поведінці інших людей;

- формування адекватної самооцінки.

Для цього педагогу можуть допомогти такі методи роботи, як аналіз ситуацій, драматизація, пантоміма з обов'язковим поєднанням зі словесними засобами навчання.

Наразі в закладах загальної середньої освіти частіше навчаються діти, у яких є незначне зниження слуху. Педагоги повинні бути уважними, щоб не пропустити сензитивний період для ефективного впливу. Потрібно спостерігати, яким чином дитина сприймає мовлення інших – намагається дивитися в обличчя того, хто висловлюється чи слухає. Часто сигналом про порушення слуху може бути змішування дзвінких із глухими, шиплячих зі свистячими, пропуски приголосних звуків за наявності двох приголосних поспіль, пропуски ненаголошених складів. Ці специфічні помилки можна побачити в письмових роботах і почути при спілкуванні.

Інклюзивне навчання таких дітей буде успішним за наявності розвиненого мовлення. Цього можна досягти за умови проведення корекційно-розвивальних занять з формування й корекції вимови, розвитку слухового сприйняття, музично-ритмічних занять тощо.

Для того, щоб привернути увагу дитини до себе, замість слів можна використовувати умовні жести, стукання по столу, удар підбором по підлозі. Можна попросити дитину, яка сидить поруч, привертати увагу дитини з порушенням слуху. Варто використовувати й жести, які означають підтримку, інформують про успіхи та досягнення дитини.

Учителю також треба врахувати, що такі учні часто зчитують інформацію з губ, тому треба переконатися, що:

- обличчя достатньо освітлене;
- мовлення чітке, не дуже швидке;
- висловлювання короткі, фрази змістовні;
- висловлене підкріплюється відповідним виразом обличчя;

- коли це можливо, варто показувати числівники на пальцях.

Для кращого засвоєння навчального матеріалу потрібно використовувати широкий спектр дидактичного й технічного забезпечення, а саме:

- перед початком заняття роздати учням з порушеннями слуху надрукований конспект уроку;
- використовувати роздатковий матеріал;
- використовувати наочний матеріал – таблиці, схеми, графіки;
- заохочувати учнів з порушеннями слуху до використання слухових апаратів;
- призначити наставника з числа учнів, які чують, для допомоги в освоєнні навчального матеріалу.

У процесі контролю сприймання навчального матеріалу педагогу важливо:

- перевіряти, чи правильно зрозуміли учні з порушеннями слуху інформацію перед тим, як продовжувати висловлюватися далі;
- перефразовувати та спрощувати речення при збереженні його змісту;
- пропонувати учням з порушеннями слуху вести словник термінів і дозволяти їм користуватись ним при відповідях;
- враховувати, що, таким чином, учням потрібно більше часу для виконання завдань;
- сприяти розвитку комунікативних умінь шляхом застосування інтерактивних методів навчання.

Мова. Мовленневий недорозвиток набуває характеру вторинного відхилення, яке виникає як функціональне на фоні порушеного розвитку психіки в цілому. Оскільки мовлення є складною системою, за допомогою якого передається і приймається закодована в словах інформація, то дитина з порушеннями слуху вже з самого раннього розвитку відчуває його

недостатність. Бідність словникового запасу, викривлення мовленневого розвитку на фоні порушеного слухового аналізатора відображається на всьому процесі пізнавальної діяльності. У такого учня виникають значні труднощі при формуванні навичок читання і письма на перших етапах навчання, у засвоєнні нових текстів, їхньому розумінні та усвідомленні. Викривлення, недостатність, анормальність словникового запасу часто створює враження, що дитина має інтелектуальні порушення або значний пробіл у знаннях. Це ускладнює соціальну взаємодію такої дитини. Оскільки діти з порушеннями слуху, зазвичай, мають повноцінну інтелектуальну сферу та усвідомлюють свою аномальність, проблемність, це ще більш негативно впливає на формування навичок соціальної взаємодії.

Труднощі мовленневого спілкування є головною причиною виникнення конфліктних ситуацій з однолітками, формуванню в неї порушень емоційно-вольової сфери, проявів агресивності, егоїзму. Мовлення більшості дітей з порушеннями слуху відрізняється низкою особливостей, що іноді набувають характеру стійких відхилень від норми і зберігаються тривалий час. Про них мають знати педагоги масових освітніх закладів, у яких навчаються діти з порушеннями слуху. Зазвичай, за обсягом словникового запасу така дитина поступається середньому дошкільникові або середньому учневі масової школи. Насамперед це стосується пасивного словника (розуміння слів), який у 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 дітей часто відсутні слова з абстрактним значенням, які не так часто зустрічаються в розмовно-побутовому мовленні, але які відомі чуючій дитині такого ж віку. Дитина не завжди знає слова, що позначають у чомусь подібні об’єк-

ти. Для неї також можуть виявитися незнайомими слова, що є синонімами до добре знайомого слова. У словнику дитини з порушеннями слуху може бракувати багатьох слів. Учитель часто виявлятиме це в усних і письмових висловлюваннях дітей, під час переказу прочитаного.

Мовлення дітей з порушеннями слуху вирізняється не лише кількісною недостатністю словника, а й якісною своєрідністю. Характерними для них є порушення звуко-буквеної будови слів. Такі помилки найтиповіші для слабочуючих 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, які є в українській мові, зазвичай, ненаголошені, вона розрізняє на слух недостатньо чітко. Дитина спотворено чує слово, спотворено запам'ятовує його і тому так само спотворено вимовляє та пише. Це спостерігається навіть у тих випадках, коли діти вміють правильно вимовляти звуки. Якщо в усному мовленні такі помилки можуть залишитися непоміченими, то на письмі вони проявляються обов'язково. Зокрема: змішування звуків; пропуск звуків при збігові 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 писемному мовленні. З віком, у процесі навчання і накопичення мовленнєвого досвіду, ці порушення майже повністю зникають. Перекручування слів, характерні для слабочуючих дітей, не спостерігаються в глухих, які не можуть самостійно опановувати мовлення на слуховій основі. Кожне нове слово вперше повідомляється 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 пише правильно. Якщо ж цього не стається,

то дитина може переставити звуки, пропустити деякі з них.

Серед найтиповіших особливостей мовленневого розвитку дітей з порушеннями слуху – труднощі опанування лексичного значення слова. У таких дітей значення слів, особливо рідко вживаних, можуть бути недостатньо точними і диференційованими. В одних випадках слову надається надто широке значення, в інших, навпаки, занадто вузьке. Внаслідок цього слова можуть використовуватися не в тому значенні, у якому вони вживаються дітьми без порушень слуху. Діти замінюють слова не довільно, а за певними ознаками: за зовнішньою подібністю об'єктів, за їхньою функціональною подібністю, за приналежністю до однієї ситуації, за відношенням «ціле – частини» тощо. Ці заміни пояснюються відсутністю в лексиці дитини відповідного слова. Замість відсутнього вона «підставляє» інше, діючи цілком логічно, у відповідності 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 використано. Ще одну групу помилок складають заміни, які мають у своїй основі звукову подібність слів. Дитина нечітко розрізняє на слух акустично близькі звукові комплекси, і це стає причиною змішування лексичних значень фонетично схожих слів. Якщо подібні помилки трапляються в 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 відоме слово). На явище заміни слів за звуко-буквеною подібністю, незалежно від його природи, варто звернути увагу і батькам, і педагогам.

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

Працюючи з такою дитиною, педагог зустрічається з різними специфічними порушеннями граматичної мови, що ніколи не спостерігаються в 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, у яких найбільше виражені граматичні характеристики. Подібні помилки називаються аграматизмами.

До найтиповіших помилок граматичного оформлення мови належать і порушення синтаксичних зв'язків узгодження і відмінювання. Найчастіше це трапляється під час відмінювання дієслів. Діти 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 неправильне вживання частин мови або їхніх форм. Наприклад, дитина замінює іменник дієсловом, плутає розряди займенників, обирає не ту видо-часову форму дієслова, яка необхідна за контекстом, помиляється у виборі особової форми дієслова тощо. Володіючи синтаксисом простого речення, більшість дітей з порушеннями слуху використовує дещо обмежений набір синтаксичних конструкцій (підмет + присудок + доповнення або обставина). Спостерігаються і відступи від мовної норми у вигляді пропуску 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.

Особливості розуміння мовлення дітьми 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 володіння мовою. Однак, у спілкуванні дитині допомагає і життєва ситуація, за якої відбувається розмова, і природні жести співрозмовника, і його емоційні прояви. Під час читання тексту дитина позбавлена такої підтримки, тож труднощі розуміння суттєво зростають. Вона погано розуміє слова, оскільки зустрічається з ними вперше, знає їх значення дуже наближено, плутає зі схожим за звуко-буквеним складом, не розпізнає їх граматичну форму. Дитина може зустріти в тексті стійкі фразеологічні словосполучення з відповідним змістом, а їй знайомі лише значення кожного слова окремо. Учень 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, дитина не завжди одразу розуміє загальний зміст прочитаного, який часто криється не в окремих реченнях, а в зв'язках між ними. Труднощі розуміння тексту є однією з головних особливостей мовленнєвого розвитку дітей з порушеннями слуху.

Розглянуті специфічні помилки не можна пояснити неуважністю чи недостатнім старанням учня. Вони є безпосереднім наслідком своєрідних умов мовленнєвого розвитку дитини з порушенням слуху. Тож, глухі і слабочуючідіти (навіть з високим рівнем мовленнєвого розвитку) зустрічаються зі значними труднощами опанування мовлення, з якими не в змозі

впоратися самостійно, без спеціальних корекційних занять і відповідного супроводу. В умовах інклюзивного навчання фахівцям (корекційним педагогам, сурдопедагогам, асистентам учителів) необхідно постійно надавати корекційну допомогу такій дитині.

Організаційно-педагогічне забезпечення в освіті дітей з порушеннями слуху

Організаційне забезпечення – це створення спеціальних умов освіти для дітей з порушенням слуху. Воно, насамперед, базується на нормативно-правовій базі. Створення цих умов забезпечує не лише реалізацію освітніх прав самої дитини, а й відповідної її можливостям освіти та реалізацію прав усіх інших дітей, включених нарівні з дитиною з порушенням слуху в інклюзивний освітній простір. Тому, окрім нормативної бази, що фіксує права дитини з порушенням слуху, необхідна розробка відповідних діючих локальних актів, що забезпечують ефективну освіту й інших дітей. Найбільш важливим локальним нормативним документом слід розглядати «Угоду з батьками», у якій будуть зафіксовані як права, так і обов'язки всіх суб'єктів освітніх послуг, передбачені правові механізми зміни освітнього середовища.

Повинна бути організована система взаємодії і підтримки освітнього закладу зі сторони «зовнішніх» соціальних партнерів – територіального інклюзивно-ресурсного центру, методичного центру, міського ресурсного центру з розвитку інклюзивної освіти, спеціальних шкіл, органів соціального захисту, організацій охорони здоров'я, громадських організацій тощо. З цими організаціями необхідно налагодити партнерські стосунки на підставі угод. Реалізація даної умови дозволяє забезпечити для дитини з порушенням слуху максимально адекватний при особливості її розвитку освітній маршрут, дозволяє максимально повно забезпечити навчання і виховання дитини з порушенням слуху. Важливим компонентом цієї умо-

ви є наявність різноманітних установ освіти (включаючи установи додаткової освіти) у кроковій доступності, а саме:

- Організація харчування та медичного супроводу для визначених категорій дітей.

- Фінансово економічні умови повинні забезпечувати установі можливість виконання всіх вимог, включених до індивідуальної освітньої програми, зокрема, прописаний в ній штат фахівців, що реалізують супровід, навчання і виховання дитини з порушенням слуху, а також забезпечувати ефективність реалізації самого освітнього маршруту.

- Інформаційне забезпечення освітнього середовища освітньої установи повинне включати в себе сукупність технологічних засобів (комп'ютери, бази даних, комунікаційні канали, програмні продукти, створені з урахуванням особливих освітніх потреб дітей з порушенням слуху, включаючи формування життєвої компетенції, соціалізації тощо); культурні та організаційні форми інформаційної взаємодії з урахуванням особливих освітніх потреб дітей з порушенням слуху, застосування інформаційно комунікативних технологій (ІКТ), а також наявність служб підтримки застосування ІКТ.

Матеріально технічні умови реалізації індивідуальної освітньої програми повинні забезпечувати дотримання:

• санітарно гігієнічних норм освітнього процесу з урахуванням потреб дітей з порушенням слуху, що навчаються в даному закладі (вимоги до водопостачання, каналізації, освітлення, повітряно теплового режиму тощо);

• можливість для безперешкодного доступу учнів з порушенням слуху до об'єктів інфраструктури освітньої установи;

• санітарно-побутових умов з урахуванням потреб дітей з порушенням слуху, які навчаються в даному закладі (наявність обладнаних гардеробів, санвузлів, місць особистої гігієни тощо);

• соціально-побутових умов з урахуванням конкретних

потреб дитини з порушенням слуху, які навчається в даній установі (наявність адекватно обладнаного простору шкільної установи, робочого місця дитини тощо);

• пожежної та електробезпеки, з урахуванням потреб дітей з порушенням слуху, які навчаються в даному закладі.

Педагогічне забезпечення навчання і виховання дитини з порушеннями слуху має бути поєднаним із оздоровленням, корекційними заняттями сурдопедагога з розвитку слуху і мовлення, за необхідності – із лікуванням, заняттями з психологом тощо. Основну роль у її адаптації до життя в колективі дітей, які не мають порушень слуху, відіграє вихователь або вчитель. Вони мають знати особливості такої дитини і володіти певними спеціальними прийомами, що полегшують дитині спілкування і процес навчання. Педагог має допомогти дитині освоїтися в колективі дітей, котрі чують, спробувати подружити її з однолітками. Наявність у групі (класі) товариша, який має порушення слуху, учить дітей з типовим розвитком співчувати іншій людині, сприймати його як рівного, допомагати йому, не принижуючи (не через жалість, а за необхідності). Проте, важливо уникати гіперопіки: не допомагати там, де дитина з порушенням слуху може і має впоратися сама. Варто постійно пам'ятати, що в групі чи в класі є дитина з порушеним слухом, яка має завжди бачити педагога, навіть у тих випадках, коли той ходить класом, пише на дошці, організовує роботу школярів з таблицями, картиною, партою тощо. Тому таку дитину потрібно посадити за першу парту збоку від педагога (праворуч від нього), за можливості спиною до вікна. З цього місця добре видно обличчя більшості однокласників, учителя, дошку, того, хто відповідає біля дошки. Не потрібно боятися, що таке розташування парт порушує «порядок» і «виділяє» одного з учнів. Навпаки, однокласники мають розуміти, що це зроблено для того, щоб їхній товариш бачив увесь клас і міг активно брати участь в колективній роботі.

Необхідно домагатися, щоб дитина з порушеним слухом завжди дивилася і на педагога, і на дитину, яка відповідає. Важливо стежити за тим, щоб дитина з порушенням слуху швидко реагувала на того, хто говорить і переводила погляд з одного мовця на іншого. Це має стати усвідомленою необхідністю для дитини. Для цього корисно 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 всім, що відбувається. Дитина з порушенням слуху має брати активну участь у роботі класу (групи), але не затримувати темп проведення уроку. Водночас, не можна дозволяти, щоб щось важливе залишилося для неї незрозумілим. Залишене без уваги хоча б невелике нерозуміння нового матеріалу призводить до цілковитого нерозуміння наступних розділів тощо. Таких дітей потрібно контролювати на кожному уроці. Будь-який педагог може за допомогою одного-двох запитань з'ясувати, чи зрозуміла дитина 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 повторити запитання. Коли вперше пропонується новий вид роботи, і дитина з порушенням слуху не зрозуміла, що треба робити, педагог (якщо в нього обмаль часу, щоб повторювати пояснення) може дати йому змогу самостійно розібратися в завданні, спостерігаючи за тим, як виконують цей вид роботи інші діти. У цій ситуації дитину з порушенням слуху не можна викликати для відповіді першою. У школі такому учню часто пропонують виконувати письмову самостійну роботу у той час, коли клас працює 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 вчителеві доводиться дедалі частіше створювати для учня з порушенням слуху «особливі» умови. Усе це може призвести до того, що він не зможе навчатися в класі, як усі, і втратиться сенс його навчання в загальноосвітній школі, як суть інклюзивного навчання. Успішність навчання глухої або слабочуючої дитини у звичайній школі значною мірою залежить від того, наскільки ефективно вона залучається до навчальної діяльності безпосередньо на уроці. А це зумовлено тим, як педагог під час уроку зуміє організувати ефективну, дієву допомогу такому школяреві.

Загальні рекомендації з урахуванням особливостей мовлення молодших школярів. Особливої корекційної спрямованості набувають уроки рідної мови, оскільки порушення слуху перешкоджають правильному оволодінню мовою і мовленням. Тому важливого значення набуває граматична правильність мовлення дитини. Слід пропонувати учневі завдання, у яких він міг би тренуватись у складанні словосполучень і речень, коротких текстів у межах теми, що вивчається. Насамперед, на уроках можна працювати над граматичною правильністю мовлення. Варто певним чином змінити звичайні мовні вправи, які учні виконують за підручником. Наприклад, якщо у вправі пропонується підкреслити в реченнях іменники в давальному відмінку, то для учня з порушенням слуху це завдання краще трансформувати таким чином: виписати 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 стереотип граматичної сполучуваності слів. Щоб стереотип став міцним, потрібен час. Тому упродовж перших років навчання вчитель має змінювати або доповню-

вати інструкції до вправ з підручника саме під таким кутом зору (зрозуміло, якщо дозволяє матеріал). Учень може виконувати ці завдання як класні, та і домашні. Загалом рекомендації для уроків української мови можна узагальнити таким чином: молодшого школяра недоцільно перевантажувати формально-мовними вправами (пошуки орфограм у 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 якнайбільше тренуватися в складанні словосполучень, речень, коротких текстів у межах теми за допомогою індивідуальних завдань. Це сприятиме впорядкуванню, коригуванню і закріпленню в учня з порушенням слуху навичок граматично правильного мовлення. Без міцного мовного підґрунтя виконання багатьох вправ з підручника може перетворитися на малопродуктивне механічне заняття.

На уроках української мови, не відступаючи від програми, учитель має приділяти увагу корекції звуко-буквеного складу слів у таких дітей. Підручник надає для цього достатні можливості. Потрібно лише знати, які помилки найчастіше робить на письмі учень і постійно давати йому відповідні завдання, використовуючи словник вправ із підручника. Такі завдання можуть виконуватися дитиною щодня у вигляді короткого письмового тренування. Вагомого значення у корекції звуко-буквеного складу слів набуває використання предметних малюнків, розрізної азбуки. До реалізації цього завдання слід обов'язково залучати батьків, навчаючи їх окремим прийомам такої роботи. Дуже корисно разом з дитиною усно промовляти слова після правильного їхнього прочитання. Багаторазове промовляння допомагає дитині запам'ятати звуковий склад слова.

Якщо дитина припускається помилок на письмі, то їх не просто потрібно виправити, а й проаналізувати з дитиною зву-

ковий склад слова, записати його правильно декілька разів. Роботу над звуковим складом слова необхідно проводити з використанням звукопосилюючої апаратури (слухові апарати, FM-система) або вимовляти слова біля самого вуха дитини. Якщо дитина через стан слуху неспроможна сприймати текст під час диктанту, її краще звільнити від нього, запропонувавши на цей час 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, доведеться дещо адаптувати. Діти, які чують досить добре, можуть писати диктант разом з усіма, але їх необхідно певним чином підготувати. По-перше, дитина має знати тему диктанту, тоді їй буде легше орієнтуватися в змісті мовного потоку на слухо-зоровій основі. По-друге, дитину потрібно заздалегідь ознайомити з важким для неї звуко-буквеним складом, значенням і граматичним оформленням слів і словосполучень (але не з тими, у яких є орфограма, що перевіряється в диктанті).

У роботі над помилками учень уже зможе активно брати участь нарівні з усіма: письмовий текст лежить перед ним і його легко корегувати. Дітям зі значною втратою слуху треба дати текст переказу для одноразового читання «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 учителя, 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 дитина має труднощі вже під час письмового переказу, рекомендується дати їй попередньо підготовлені запитання до тексту. На уроках читання робота з учнями з порушеннями слуху теж має

бути досить 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 проблеми щодо розуміння змісту окремих частин тексту, діалогів, описів тощо.

Щоб уникнути цих труднощів на уроці, дитині треба забезпечити випереджувальну підготовку вдома. Проте 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, які потім зустрінуться в підручнику. Якщо дитина ніколи раніше не читала, не слухала або не бачила екранізацію казки, з якою працюватиме в класі, її треба ще до початку роботи ознайомити зі змістом, зосередивши увагу в ключових словах і характерних мовних зворотах. Так само слід працювати з великими за обсягом оповіданнями, уривками повістей, особливо в тих випадках, коли теми літературних текстів далекі від життя сучасних дітей. Дитину «вводять» у історичний контекст: розповідають, коли це було, що це за час, що для нього характерно. На цьому тлі дитина краще розуміє події, відтворені в оповіданні. Зміст такої вправи полягає в тому, щоб підготувати дітей до більш точного розуміння тексту в процесі безпосереднього читання на уроці. Це забезпечує участь дитини в загальній роботі класу над оповіданням чи казкою, коли учень з порушенням слуху разом з усіма вчиться сприймати й оцінювати моральний, емоційний, художній аспекти літературного твору.

Учитель має пам’ятати, що не можна зводити роботу з такою дитиною до послівного тлумачення тексту. Її треба вчити контекстного розуміння, коли вона вловлює загальний зміст не стільки з окремих слів, скільки з їхніх зв’язків один з одним, з їхнього повторення в наступних реченнях.

На уроках математики для дітей з порушеннями слуху традиційно складним є розуміння словесної умови задачі. Яким чином допомогти дитині? Не треба розбирати і розв'язувати задачу заздалегідь. Дитина буде це робити на уроці разом з усіма. А от перевірити, як вона розуміє ситуацію, описану в задачі (не математичну, а життєву), іноді необхідно. Вона може не зрозуміти саме «життєвого» змісту тексту і тому неправильно розв'язує задачу. Досить часто дитині доводиться зустрічатися з текстом задачі, у якому є неповні речення з пропущеними членами. У цьому випадку теж спочатку потрібно 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 ... та ін.). Ці поняття досить складні, тому краще почати їхнє опрацьовування учнем до того, як увесь клас розпочне розв'язування відповідних текстових задач. Опрацьовувати їх доцільно не шляхом випереджального розв'язування, а за допомогою наочно-дійових вправ. 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 не спиралася на зовнішні орієнтири, а вчилася вникати в текст, варто варіювати умови типових задач і пропонувати формулювання, коли, наприклад, за наявності слова «залишилося» при розв'язанні передбачається додавання.

Загальні рекомендації фахівцям, які навчають дитину з порушенням слуху та батькам

Щоб сприяти соціальному розвитку дітей з порушенням слуху, учителями мають застосовуватися такі стратегії роботи:

- пропонування дітям зручні місця, звідки вони могли б спостерігати за діяльністю інших;
- дотримання усталеного розпорядку дня, постійного плану дій;

- сприяння залученню дітей до груп;
- використання позитивного досвіду;
- зосередження уваги на зусилля, а не на результат;
- для дітей з особливими потребами важливою є сформованість самовизначення і самоповаги;
- сприяння розвитку в дітей упевненості в собі;
- навчання дітей поважати свої права та права інших, дотримуватися правил і встановленого порядку дій;
- заохочення співпраці під час ігор і взаємодії з ровесниками;
- навчання дітей співчувати і допомагати іншим;
- навчання дітей відповідальності.

Для успішного залучення дітей з порушенням слуху необхідне позитивне ставлення до цього процесу педагогічного колективу, ефективна взаємодія вчителів з іншими фахівцями і відповідними організаціями (зокрема, інклюзивно-ресурсних центрів), а також їхня готовність співпрацювати з дітьми.

Учителям рекомендується дотримуватися таких принципів:

- робіть наголос саме на процесі навчання, обирайте реалістичні цілі;
- плануйте заняття так, щоб була можливість проводити оцінювання та індивідуалізоване навчання кожного учня;
- давайте дітям змогу діяти самостійно;
- заохочуйте колективні види діяльності, щоб сприяти соціальному розвитку всіх дітей;
- навчіться розуміти різницю між дітьми й толерантно ставитися до особливих дітей, але в жодному разі не акцентувати увагу на порушенні;
- створіть у дитячому колективі атмосферу доброзичливості, справедливості й терпимості;
- надавайте індивідуальну підтримку, але при цьому не відокремлюйте дітей з особливими потребами від основної групи дітей;

- намагайтеся наблизити навчальні завдання до потреб і можливостей такої дитини;

- співпрацюйте з іншими педагогами (логопедом, психологом, лікарями) в одній команді.

Не всі діти, які мають порушення слуху, можуть читати з губ. Вам краще запитати про це під час першої зустрічі з дитиною. Якщо дитина володіє цією навичкою, потрібно дотримуватися кількох важливих правил:

- пам'ятати, що з десяти слів добре прочитуються лише три;
- потрібно дивитися в обличчя співрозмовникові й говорити чітко та повільно, використовувати прості фрази та уникати зайвих слів. Не намагайтеся надмірно чітко вимовляти слова – це змінює артикуляцію і створює додаткові труднощі;
- потрібно використовувати вираз обличчя, жести, рухи тіла, якщо хочете підкреслити або прояснити зміст сказаного.

При роботі вчителя з дитиною керуються наступними правилами:

1. Хвалити дитину навіть за незначний успіх.
2. Порівнювати результати дитини лише з її власними попередніми результатами.
3. Не залякувати дитину опитуванням на наступному уроці.
4. Знижувати кількість зауважень.
5. Використовувати різні модальності під час вивчення нового матеріалу (візуальну, слухову, тактильну).
6. Використовувати вже знайомі матеріали під час вивчення нових.
7. Пам'ятати, що в дитини є ім'я.
8. Поступово залучати дитину до нових завдань.
9. Обговорювати заздалегідь з дітьми, як буде проходити контрольна робота.
10. Вибирати зручний для дитини спосіб перевірки знань

(письмову відповідь, відповідь з місця, підготовлену вдома доповідь).

Інклюзивна школа передбачає відкритість і доступність не лише для дітей, а й для дорослих. Батьки – важлива ланка в процесі реалізації інклюзивної освіти.

Робота з батьками спрямована на підвищення їхньої психолого-педагогічної культури, формування потреби в отриманні психолого-педагогічних знань та їхнє практичне застосування, бажання використовувати їх у роботі з дитиною, зниження переживань. Просвітницьку роботу з батьками потрібно організовувати також у зручній формі інформаційних листів та пам'яток.

Пам'ятка для батьків

1. Уникати змагань та будь-яких типів робіт, що вимагають швидкість.

2. Не порівнювати дитину з оточуючими.

3. Частіше використовувати тілесний контакт, вправи на м'язову релаксацію.

4. Підвищувати самооцінку дитини. Частіше хвалити дитину так, щоб вона знала, за що. Хвалити навіть за незначні досягнення.

5. Частіше звертатися до дитини по імені.

6. Бути впевненими в собі. Батьки – взірець поведінки.

7. Мовлення батьків повинно бути чітке та зрозуміле.

8. Разом з батьками необхідно повторювати вправи для постановки певного звука.

9. Не висувати підвищених вимог до дитини.

10. Виправляти дітей, якщо вони роблять помилки в самостійному мовленні.

11. Бути послідовними у вихованні дитини.

12. Обов'язкове виконання домашніх завдань з постановки звуків.

13. Намагатися робити якомога менше зауважень.

14. Не принижувати дитину, караючи її.

15. Забороняються ігри, що збуджують нервову систему.

16. Багато гуляти на свіжому повітрі.

17. Не гратися на комп'ютері, планшеті, телефоні, який виключає потребу в спілкуванні.

18. Займатися спокійними видами спорту – шашки, шахи, плавання.

19. Обов'язкове відвідання батьківських зборів, на яких розробляється та затверджується індивідуальна програма розвитку та індивідуальний навчальний план.

Поради при роботі з дитиною, яка має слуховий апарат або кохлеарний імплант

- Навчіться перевіряти справність технічного засобу дитини.

- Ознайомтеся зі спеціальними технічними засобами, які сприятимуть ефективності навчального процесу. Доцільно, аби навчальний заклад придбав необхідне обладнання.

- Учень має сидіти достатньо близько, добре бачити вчителя, однокласників та унаочнення. Він має чітко бачити артикуляційний апарат усіх учасників уроку.

- Використовуйте якомога більше унаочнень.

- Стежте за тим, щоб учень отримував інформацію в повному обсязі. Звукову інформацію необхідно підкріплювати та дублювати зоровим сприйняттям тексту, таблиць, опорних схем тощо.

- Починаючи розмову, приверніть увагу учня: назвіть його на ім'я чи торкніться його руки. Звертаючись і розмовляючи з учнем, дивіться на нього, щоб він міг бачити всі ваші рухи (артикуляцію, вираз обличчя, жести, мову тіла).

- Перед тим, як розпочати повідомлення нового матеріалу, інструкцій щодо виконання завдання тощо, переконайтеся, що учень дивиться на вас і слухає.

- Не затуляйте обличчя руками, не говоріть, обернувшись до учня спиною. Якщо необхідно, – зробіть запис на дошці, а

потім, повернувшись обличчям до класу, повторіть написане та прокоментуйте.

- Говоріть достатньо гучно (але не надто – це спотворює слова), у нормальному темпі, не перебільшуючи артикуляцію, рухи губами.

- Час від часу переконуйтеся, що учень вас розуміє. Не вважатиметься нетактовним запитати й про це. Якщо учень просить щось повторити, спробуйте перефразувати повідомлення, уживаючи короткі прості речення.

- Якщо ви не зрозуміли відповідь учня, попросіть його повторити ще раз чи написати те, що він хотів повідомити.

- Якщо ви повідомляєте складний матеріал, що містить терміни, формули, дати, прізвища, географічні назви, доцільно надати його учневі в письмовій формі.

- Використовуйте роздатковий матеріал, що найповніше передає зміст уроку.

- Переконайтеся, що всі слова в тексті зрозумілі. За можливості спрощуйте текст.

- Ініціюйте мовленнєве спілкування учня. Не перебивайте його, дайте можливість висловити думку.

- Застосовуйте індивідуальне планування щодо засвоєння тих тем, які викликають труднощі в оволодінні навчальним матеріалом.

- Не повертайтеся спиною до такого учня під час усних пояснень.

- Залучайте батьків до закріплення нового матеріалу в домашніх умовах.

- У корекційній роботі максимально використовуйте випереджальний метод навчання.

- Частіше заохочуйте дитину за позитивні відповіді.

- Не оцінюйте незадовільно самостійні усні й письмові відповіді.

- Вимагайте від батьків постійного носіння дитиною двох

слухових апаратів або мовного процесора кохлеарного імпланта.

Чому важливо носити слуховий апарат одночасно з кохлеарним імплантом?

1. Це забезпечує бінауральний слух, що покращує локалізацію звуку в просторі, підвищує стійкість сприйняття мови при реверберації і в шумі. Діти старшого віку й підлітки, які продовжують носити слуховий апарат (СА) на другому вусі, відзначають, що вони краще орієнтуються в просторі, краще чують і пізнають голоси та низькі звуки мови, їм потрібно менше зусиль, щоб розуміти мову, і вони менше втомлюються.

2. За допомогою СА дитина краще чує і розрізняє низькочастотні звуки, інформацію про які кохлеарний імплант (КІ) передає недостатньо. Тому з СА діти краще розрізняють голоси людей, інтонацію, низькочастотні звуки мови.

3. Якщо щось трапиться з КІ, дитина в період проведення ремонту буде продовжувати чути і розвиватися з СА.

4. У даний час усе більше дітей імплантуються і на друге вухо. У дітей з двома КІ швидше розвивається розуміння мови і власна мова. При цьому результати значно кращі, якщо дитина носила СА на цьому вусі, – завдяки цьому в неї розвивалися відповідні слухові центри мозку. Це так само, як при першій імплантації, – її результати завжди кращі, якщо дитина носила слуховий апарат.

5. Існує кілька причин, які призводять до того, що діти відмовляються носити СА на другому вусі. По-перше, це почуття дискомфорту від вкладиша апарату. По-друге, дитина швидко розуміє, що вона краще чує з КІ, а якщо не носила якийсь період слуховий апарат, то відвикає від нього і вже краще пізнає звуки з КІ. По-третє, важливим є тип слухового апарату – звук від аналогового СА сильно відрізняється від сигналу, що передається КІ. Звук, який передається високоякісним потужним цифровим апаратом, близький до сигналів,

які передаються КІ, і краще інтегрується мозком. Четвертий і, можливо, один з найважливіших факторів, мотивація фахівців і батьків до використання дитиною СА. Якщо дитина не носить слуховий апарат протягом декількох тижнів після першого підключення процесора КІ, то потім її дуже важко переконати або змусити носити апарат. Фахівці й батьки повинні докласти максимальних зусиль для того, щоб дитина весь час носила слуховий апарат одночасно з КІ.

Педагогові варто частіше зустрічатися з батьками дитини, яка має порушення слуху, інформуючи їх як про успіхи, так і про труднощі. У спеціальний зошит доцільно записувати завдання, з якими дитина не впоралася, слова і фрази, значення і зміст яких вона не знає, не зрозуміла або вимовляє неправильно. Ці записи батьки використовують під час занять з дитиною вдома. У випадку, якщо, незважаючи на допомогу, яка надається, учень усе ж не може впоратися з програмою, потрібно вчасно обговорити з батьками питання щодо доцільності навчання дитини в спеціальному закладі, у якому забезпечуватиметься належна корекційна допомога та індивідуальна робота.

На завершення необхідно сказати, що не існує чітко встановленої методики залучення дітей з особливими потребами до звичайних шкіл. У цій справі вчителі мають спиратися на свої знання і досвід, а також використовувати сучасні ефективні педагогічні підходи, зокрема: збирати щонайбільше відомостей про дітей, створювати можливості для практичного навчання, враховувати сильні риси і потреби кожного, спостерігати, оцінювати і планувати навчання дитини, працювати спільно з іншими членами колективу тощо.

Поширення більш гнучких, адаптованих систем, здатних повною мірою враховувати різноманітні потреб дітей, сприятиме підвищенню шкільної успішності та залученню до освіти всіх дітей з порушеннями слуху. На сьогодні часткове

зниження слуху компенсується цифровими слуховими апаратами та системами кохлеарного імплантування. За належних умов навчання в дітей з порушенням слуху формується мовленнєве спілкування та розвивається мовленневий слух, що дає їм можливість достатньо успішно навчатися у звичайних школах, отримувати вищу та професійну освіту.

Отже, навчання в загальноосвітній (інклюзивній) школі дітей з порушеннями слуху – це складний, копіткий процес, що вимагає від педагога і батьків не лише терпіння і любові до дитини, а й відповідних спеціальних знань.

ЛІТЕРАТУРА

1. Науково-методичний посібник «Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання» Колупаєва А.А., Савчук Л.О.

2. Бондар В.І. Інтеграція дітей з обмеженими психофізичними можливостями в загальноосвітні заклади: за і проти / Дефектологія – №3. – 2003. – с.2-5.

3. Виготський Л.С. К психологии и педагогикедетскойдефективности // Основыдефектологии. – С-П, М.: Изд. «Лань», – 2003. – с. 101-106.

4. Елен Р. Даніелс і Кей Стаффорд. Залучення дітей з особливими потребами до системи загальноосвітніх класів. – Україна, Львів, Товариство «Надія». – 2000. – 256 с.

5. Колупаєва А.А. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку у загальноосвітні навчальні заклади: монографія. – К.: Педагогічна думка, 2007. – 458 с.

6. Т.Б.Филичева, Н.А.Чевелева, Г.В.Чиркина. Основы логопедии. 1989 г.

7. Лебедева Л.Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий – СПб.: Речь, 2003. – 256 с.

8. Психология здоровья: Учебник для вузов / Под ред. Г.С. Никифорова. – СПб.: Питер, 2006. – 607 с. – (Серия «Учебник для вузов»).

9. Методы психологической коррекции: Учебно-методическое пособие / Слюсарева Е.С., Козловская Г.Ю. – Ставрополь, 2008 – 240 с.

10. Матвєєва М., Миронова С., Гречко Л. Психокорекційна робота в умовах інтегрованого навчання / Дефектологія – № 3 – 2009.

11. Миронова С.П. Основи корекційної педагогіки. / Миронова С.П., Гаврилов О.В., Матвєєва М.П.; за. заг. ред. Мироновї С.П. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський

національний університет імені Івана Огієнка, 2010.– 264 с.

12. Назарина В. Дитина зі зниженим слухом в інтегрованому класі / Д. – №4 – 2003. 21. Обухівська А.Г. Психологу про дітей з особливими потребами у загальноосвітній школі / Обухівська А., Ілляшенко Т., Жук Т. – К. : Редакція загальнопед. газет, 2012. – 128 с. – (Бібліотека «Шкільного світу»).

13. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі: навч. посіб. / О.В. Гаврилов. – Кам'янець-Подільський: Аксіома 2009. – 308 с.

14. Путівник для батьків дітей з особливими освітніми потребами: навч. метод. посіб. / [за заг. ред. Колупаєвої А. А.]. – К. : ТОВ ВПЦ «Літопис – ХХ». – 2010. – (Серія «Інклюзивна освіта»: у 9 книгах).

15. Синьов В.М., Коберник Г.М. Основи дефектології. Навч. пос. для студентів пед. інститутів. – К. : Вища шк., 1991.

16. Шевченко С.Г. Корекційно-розвиваюче навчання: організаційно-педагогічні аспекти: Метод. посібник для вчителів класів корекційно-розвивального навчання. − М, 1999.

17. Колесник І. Соціалізація особистості глухого школяра : Монографія. – К., 1994. – 112 с.

18. Горловчиц Л. Дошкольная сурдопедагогика: воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха. – М.: Владос, 2001. – 304 с.

19. Громадянська освіта та соціалізація дітей з вадами слуху: Збірник науково-методичних матеріалів. – Українсько-канадський альянс для глухих та слабочуючих. – 2002. – 78 с.

20. Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: Науковометодичний збірник Інституту спеціальної педагогіки АПН України. – К., 2005. – 440 с.

21. Концепція виховання дітей та молоді у національній системі освіти / Шкільна бібліотека. – 2003. – №3. – с. 11-19

Розділ 4

РОЗВИТОК СЛОВЕСНОГО МОВЛЕННЯ ТА МАТЕМАТИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

Віра Литвинова
orcid.org/0000-0001-6014-184X

Розвиток математичних здібностей у дітей дошкільного віку з порушеннями слуху має дуже важливе значення для підготовки їхнього навчання в школі та навіть щоденне життя в побуті вимагає вільного опанування певними математичними знаннями, уміннями та навичками.

У розвитку математичних здібностей дітей з порушеннями слуху насамперед необхідно звертати увагу на такі фактори, як мисленнєві, емоційні, вольові і психофізичні можливості. Необхідно привчати дітей організовувати свою діяльність, доводити справу до кінця, не дивлячись на виникнення труднощів, привчати до здійснення самоконтролю на всіх етапах діяльності.

Уповільнене оволодіння словесною мовою як засобом мисленнєвої діяльності в розвитку розумових здібностей дітей з порушеннями слуху веде до того, що в якості засобів мислення особливе значення набувають предметні дії, природні жести, а потім (за необхідністю) і засоби міміко-жестової мови. Важливе

місце на цьому етапі навчання в структурі математичних здібностей належить наочному мисленню. Умінню встановлювати різні співвідносини між предметами за їхнім просторовим ознакам, знаходити тотожність, схожість, різницю не тільки в окремих ознаках, але й у відносинах між ними. Уже на рівні наочного мислення необхідно виробляти такі якості, як гнучкість, нахил до узагальнення й диференціації, до переносу та переключенню мисленнєвих дій.

Враховуючи те, що засоби жестової мови не забезпечують належного рівня формування розумових здібностей, можливостей швидкого спілкування, розвитку гнучкості мисленнєвих дій і їхньої оберненості, легкої навчаємості засобам мислення потрібно розуміти, що для успішного виконання цих дій необхідно включати мовлення безпосередньо в процес мислення маленької дитини.

Усі якості розумових здібностей у таких дітей формуються по мірі оволодіння словесною мовою і мають певні труднощі, у свою чергу жестова мова виступає як допоміжний засіб, який може допомагати в більш швидшому розумінні окремих словесних позначень.

Оволодіваючи наочно-логічним мисленням по мірі накопичення знань словесної мови в дітей починає розвиватися словесно-логічне мислення. Вони починають оперувати поняттями, встановлювати логічні відносини. Діти, не зважаючи на часткову втрату слуху, починають усвідомлювати математичну інформацію:

· у них з'являється здатність до логічного мислення у сфері кількісних і просторових відношень, числової і знакової символіки;

· здатність до узагальнення математичних об'єктів, відносин і дій;

· здатність до згортання процесу математичного міркування й системи відповідних дій;

· здатність мислити згорненими структурами;

· гнучкість мисленнєвих процесів у математичній діяльності;

· потяг до ясності, простоті, економності й раціональності рішень;

· здібність до перебудови направленості мисленнєвого процесу з прямої на зворотною (оберненість);

навчаються збереженню математичної інформації, розвивають математичну пам'ять.

Роль мови має особливо велике значення для оволодіння основними математичними поняттями, операціями та діями. Показником гарного засвоєння математичного матеріалу є навички оперування мовленнєвими засобами для вираження тих чи інших об'єктивних відносин, даних наочно чи в майбутньому, описаних у тексті математичних завдань (найпростіші задачі). Оперування мовними засобами, нехай навіть у найпростішому вигляді, свідчить про розвиток словесно-логічного (понятійного) мислення. Жестова мова в даному випадку може виступати як допоміжна для більш швидкого пояснення окремих слів або дій.

Обов'язковим компонентом засвоєння математичного матеріалу є вміння мислити обернено при виконанні різних математичних завдань (при переліку предметів, виконанні арифметичних дій, при аналізі змісту задач та їх рішенні, при співвідношенні проміжних і кінцевих результатів із вихідними даними).

Засвоєння матеріалу виявляється також у ступені згорнутості головних математичних операцій: здійснюються вони дітьми легко в пам'яті з використанням раціональних прийомів чи шляхом довгого приліковування й відліковування з наочними підпорами (паличками, кульками, іграшками тощо).

Необхідною умовою розвитку пізнавальної діяльності дітей з порушеннями слуху є навчання та їхне привчання до

навичок самостійної роботи і, зокрема, з книгою. Необхідно вчити дітей роздивлятися й аналізувати малюнок, відрізняти в них головне від другорядного, знаходити відповіді на потрібне питання, застосовувати на практиці одержані відомості.

Особливу увагу потрібно приділити розвитку самостійності пізнавальної діяльності при вивченні чи закріпленні нового матеріалу. На початку такої діяльності виконання для дітей навіть не складних, але незнайомих інструкцій дорослих, чи в книзі, зошиті сприймаються як незнайомий матеріал і тому вимагають обов'язкового втручання з боку дорослих. Лише варіативність завдань і копітка робота по складанню відповідей змушує дітей замислюватися над змістом запитань і відповідей, привчає до свідомого сприймання матеріалу, спонукає дітей до самостійного логічного мислення та більш глибокого осмислення навчального матеріалу, породжує в них певну установку на необхідність виконання таких завдань,

Основними видами діяльності в процесах, де діти оволодівають елементарними математичними уявленнями, є гра, спеціальні вправи з іграшками чи предметами, спостереження в природі, побутові ситуації.

Робота педагогів та батьків з дітьми дошкільного віку

Головними формами організації навчальної роботи з дітьми, які мають вади слуху, є ігри, спостереження, індивідуальна практична діяльність, заняття. Усі форми роботи мають цілеспрямований, керований батьками характер. Вони повинні заздалегідь плануватися і готуватися. Проте в багатьох випадках доцільно виконувати математичні вправи мимохідь, відповідно до життєвих ситуацій, що раптово виникають. Може бути також ефективним випереджаючий аналіз навколишньої дійсності зі вживанням математичної термінології. При тому, що в усіх випадках формування елементарних математичних уявлень, понять і засвоєння математичної термінології має здійснюватися в різноманітних умовах повсякденного життя, систематично і

послідовно, необхідно слідкувати за тим, щоб навантаження дітей було помірним.

Формування елементарних математичних уявлень дитини з порушенням слуху здійснюється одночасно з виробленням у неї практичних умінь та навичок, необхідних у повсякденному житті. У процесі організації навчаючих ігор, побутової діяльності батьки повинні застосовувати усну мову, звертаючи увагу малюка на своє обличчя, багаторазово повторюючи слово чи фразу для кращого запам'ятовування словесного позначення дії, предмету, ознаки предмету тощо, і при цьому обов'язково конкретно показувати, як дитина повинна діяти.

Знайомство дитини зі зниженим слухом дошкільного віку з математичними поняттями починається з прийомів практичного співставлення та засвоєння лексики, необхідної для порівняння величини предметів: *більший, менший, однакові, вужчий, ширший, товщий, тонший, коротший, довший, вищий, нижчий; кількості предметів: більше, менше, однаково, стільки ж.*

Спочатку поняття *більш – менше* характеризує відношення величин, так: *«великий стілець – малий стілець», «стіл більший за стілець» чи «стілець менший за стіл».* Добре використовувати також прийом ***накладання*** одних предметів (фігур) на інші. Це дає змогу дитині практично побачити різницю величин. При поясненні матеріалу дитині батьки мають спиратися не тільки на слухове сприймання чи читання з губ, а й можуть використовувати природньо-жестову мову, підказуючи дітям при необхідності *«високий – низький№ чи «широкий – вузький»; «довгий – короткий»* чи *«довший – коротший» тощо.* Засвоювати ці та деякі інші математичні поняття допомагає дитині спілкування з батьками в повсякденній сумісній праці вдома, іграх, прогулянках і таке ін.

Дитина відрізає смужки паперу *довші і коротші, ширші й вужчі,* робить качалочки з пластиліну чи тіста т*овщі та тонші, короткі та ще коротші.*

Пізнання якісних і кількісних відносин у дитини з порушенням слуху буде успішнішим, якщо вона навчиться правильно порівнювати предмети і множини предметів. Дитина краще засвоює назви протилежних ознак: *довгий – короткий, високий – низький, широкий – вузький, багато – мало, один – багато.*

Окрім занять з математики під час ігор у дворі чи ігровому, спортивному майданчику дитина добре засвоє і закріпить такі поняття, як: *усі, крім, решта, кожний, перший, останній, попереду, позаду, посередині, швидко, повільно, повільніше.*

Після усвідомлення дитиною цих понять батьки можуть переходити до відношення множин по кількості, формуючи кількісні поняття *більше – менше, стільки ж.* На цьому етапі батькам доцільно використовувати прийом прикладання складових одиниць одних множин до складових одиниць других множин. Займаючись ручною працею з батьками, дитина дивиться, хто скільки зробив виробів. «Мама зробила *багато* гарних кульок, а в тата (братика, сестрички) кульок *менше*».

Далі батьки вчать дитину підкладати під трикутники чи квадратики палички, а потім показувати кількість на пальцях. Батьки вводять поняття: стільки ж (однаково), менше, більше (по кількості).

Показуючи дитині один м'яч, батьки показують й один палець, а далі задають запитання: «*Скільки?*». Дитина, яка не може відповісти словесно, повинна також показати один палець. Показуючи дитині два або три кубики, батьки показують два або три пальці і знову запитують у дитини: «*Скільки?*». Дитина повинна відповісти (якщо може) усно чи показати теж два або три пальці. Якщо в дитини виникають з цим ускладнення, то батьки показують це дитині, підкладаючи кожний палець до кубика, за ними це повторює дитина. Потім батьки на розрізній касі, на столі чи на набірному полотні, виставляють декілька трикутників чи кружечків і задають запитання:

«*Скільки кружечків?*» чи просто – «*Скільки?*», а дитина повинна відповісти чи показати на пальцях скільки.

Хтось з батьків виставляє кілька кружечків і пропонує дитині зробити те ж саме. Потім нижче батько виставляє стільки ж трикутників, і дитина в себе повинна зробити це теж. Обов'язково потрібно запитати в дитини: «Скільки кружечків?». Дитина відповідає чи показує на пальцях. Далі батьки запитують: «А *скільки* трикутників?». Дитина знову відповідає чи показує на пальцях. Батьки говорять слово: «*стільки ж*», виставляють табличку зі словом «*стільки ж*» *(однаково)* і проговорюють з дитиною чи проговорюють самі це слово, звертаючи увагу дитини на своє обличчя. Обов'язково необхідно давати дитині сприймати на слух не менше трьох разів ці слова. Потім батьки закріплюють це на іграшках. Можна взяти три ведмедики і запитати: «*Скільки ведмедиків?*». Дитина відповідає, показує на пальцях чи на паличках. Потім запропоновують дитині дати кожному ведмедику по шишці (м'ячику) і запитують: «*Скільки* шишок (м'ячів) дав ведмедикам?». Дитина повинна відповісти, показати на пальцях, а батьки знову повторюють слово «*стільки ж*», показують табличку і разом з дитиною проговорюють це слово кілька разів. Іншим завданням для дитини буде: – знайти цю табличку серед інших табличок. Потім батьки можуть викласти три трикутники зеленого кольору і запропонувати дитині покласти під ними *стільки ж* трикутників червоного кольору. Необхідно звернути увагу дитини на те, «*Скільки* трикутників зелених?», а потім на те, «*Скільки* поклали трикутників червоних?». Потім виставляють табличку «*стільки ж»* біля червоних трикутників, проговорюючи з дитиною це слово.

Наступного разу батьки переходять до диференціації з дитиною кількісних понять «*більше*», «*менше*». Батьки викладають чотири трикутники, а нижче виставляють чотири круги. Показуючи на трикутники, батьки задають питання: «*Скіль-*

ки?», а дитина відповідає і показує чотири пальці. Потім питають: «*Скільки* кружечків?» і виставляють (батько чи дитина) табличку «стільки ж». Дитина промовляє разом з батьками: «*Стільки ж*». Потім батьки забирають кілька кружечків і запитують: «А тепер *стільки ж* кружечків, як трикутників?». Дитина качає головою, відповідає: «Ні». Батьки виставляють табличку «*менше*» біля кружечків і проговорюють: «*Менше*». Звертають увагу дитини, беручи почергово в руки кружечок і трикутник: «Кружечків *менше, ніж* трикутників». Далі батьки проговорюють це разом із дитиною, дають дитині сприйняти це слово з губ і на слух. Дитині необхідно намагатися по можливості проговорювати це разом із батьками. Батьки знову запитують у дитини: «*Скільки* трикутників? *Стільки ж, скільки й* кружечків?». Дитина відповідає: «Ні». Батьки говорять: «*Більше*» і виставляють табличку «більше» біля трикутників. «Трикутників *більше, ніж* кружечків», – говорять батьки і проговорюють те ж саме вже разом із дитиною. Щоб закріпити ці поняття, батькам потрібно виставити два зелених квадрати і два червоних. Дитині пропонується серед табличок «*стільки ж», «більше», «менше»,* знайти необхідну. Потім батькам потрібно забрати один червоний квадрат і знову запропонувати дитині знайти необхідну табличку. Таким чином, батьки перевіряють засвоєння дитиною словесних характеристик даних понять.

Після засвоєння дитиною вищеназваних словесних позначень та словосполучень батьки можуть переходити до оволодіння дитиною поняттями рівняння чи не рівняння двох зрівнювальних груп предметів.

Дитині пропонується порівнювати групи предметів (ляльки і ведмедики, м'ячі і дзиґи). Батьки починають вживати нові слова-терміни: «*порівну – не порівну, однаково – не однаково*». При формуванні цих понять батьки можуть міняти множини, забираючи чи, навпаки, додаючи в якусь із груп предмети.

Наприклад: дві ляльки і три м'ячі – «*не порівну*», а якщо забрати один м'яч, то буде – «*порівну*»,; дві дзиґи і два клоуни – «*порівну*», а якщо додати ще одну дзиґу, то буде – «н*е порівну*».

Зважаючи на труднощі проведення перших занять з математики, особливу увагу необхідно приділити зацікавленості, ігровій діяльності дитини. Дитині треба пропонувати співвідношення предметів побуту, іграшок, замальовок у зошитах тощо.

Батькам необхідно домогтися від дитини словесно-логічного усвідомлення всіх вищеназваних понять. Дитина повинна зрозуміти взаємо-зворотній зв'язок кількості й величин, тобто, якщо одних предметів «*більше*», ніж інших, то, у свою чергу, других «*менше*», ніж перших, чи, якщо одна смужка «*коротша*» за другу, то друга «*довша*» за першу. Під кінець вивчення цієї теми бажано, щоб дитина диференціювала на слух слова: «*більше – менше, довгий – короткий, великий – малий, широкий – вузький, багато – мало*». Якщо ж дитині важко дається запамятовування слів, які сприймаються на слух, то такій дитині потрібно давати сприймати ці слова слухозорово, тобто за допомогою читання з губ. Букви дитина ще не вивчила, тому користуватися дактилем ще небажано, але необхідно використовувати таблички з написанням слів для глобального сприймання.

Розрізнення на слух таких слів, як «*малий – менший, вузький – вужчий*» тощо дуже ускладнено, бо ці слова схожі за своїм звучанням і графічним написанням, тож дитині потрібна буде ще велика практика для засвоєння і розрізнення цих термінів.

Розвиненої уяви і досвіду в дітей вимагає засвоєння термінів, які визначають поняття часу, тому необхідно використовувати відповідну термінологію в повсякденному спілкуванні з дитиною до того часу, аж поки це не відкладеться в пам'яті дитини і не набуде потрібного ступеня в її розумінні.

У результаті практичного групування предметів за якісною ознакою формуються уявлення дитини про множину. Сприймання кількісних відношень виражають поняття «*один – багато*», що означають протилежні за змістом кількості.

Окремими і дуже важливими завданнями роботи математичного змісту батькам разом з дітьми, у яких порушений слух, є постійна увага до розвитку мислення, вимови, читання з губ, розвитку слухового сприймання, формуванню загальнонавчальних умінь, таких, наприклад, як уміння зосереджуватися на виконані якоїсь дії чи повторювати дію за дорослими, старатися дати коротку відповідь (словом чи жестом, але краще словом) на запитання тощо.

Активізація пізнавальних та логіко-математичних форм активності в учнів молодшого шкільного віку з порушеннями слуху

Сучасна спеціальна педагогіка окреслила напрями освітніх змін теоретичних площин у відповідності до навчальних програм та їхнє практичне запровадження через особистісно орієнтовані моделі навчання. Зміни в процесах пізнавально-математичної освіти відбуваються у зв'язку з її реформуванням та модернізацією і пов'язані з формуванням пізнавально-математичного стилю мислення дітей з порушеннями слуху, фундаментальністю підходів до їхньої пізнавально-математичної підготовки, можливістю застосування пізнавально-математичних знань під час нових завдань з практичним змістом життєвих відношень у навколишньому середовищі.

Одним з головних соціальних замовлень на сучасному етапі розвитку пізнавально-математичної підготовки дітей з порушеннями слуху в початковій ланці шкільного навчання, ланці навчально-виховного процесу, що визначено в програмі, є розвиток пізнавальної діяльності дитини та розвиток математичного мислення. Вони характеризуються ступенем розвитку саме тих розумових операцій (аналіз, синтез, уза-

гальнення тощо), за допомогою яких дитина набуває знання, що пов'язані з навколишнім світом, учиться міжособистісним відношенням з однолітками та усвідомлює своє місце в оточуючому середовищі.

У процесі розвитку дитини, внаслідок засвоєння різноманітних знань і вмінь, стають можливими нові види діяльності, з часом ці сфери значно розширюються й ускладнюються їхні форми, що зумовлює перехід до якісно нових стадій інтелектуального розвитку. Сучасна педагогіка, оновлення навчально-корекційного процесу значно розширюють можливості формування творчої, самостійної особистості.

Відбувається реформування спеціальної навчально-виховної педагогічної освіти, визначене впровадженням компетентнісного підходу до навчання та виховання учнів молодшого шкільного віку з порушеннями слуху, що базується: по-перше, на програмах, по-друге, на науково-методичних і навчально-методичних розробках та упровадженнях технологій навчання в практику спеціальних шкіл та інклюзивних класів, навчально-виховних центрів.

Саме в цьому віці в школярів розвиваються поняття та уявлення про свої права та обов'язки, засвоюються правила і норми моралі, формується ставлення до словесного або жестового спілкування, розвивається довільна поведінка.

Зміст підручників з математики для дітей з порушеннями слуху створюють можливості для розвитку пізнавальних процесів молодших школярів. Вони визначають головні напрями оновленого змісту та гуманізації цілей шкільної освіти, указують на індивідуалізацію пошуків сучасних підходів до більш ефективних навчально-виховних та корекційних процесів, що відповідають вимогам сучасності. Ці підручники не виставляють жорстких вимог для навчання учнів. Вони залишають простір для творчої роботи вчителя з учнями, передбачають індивідуальний підхід навчально-виховного та корекційного

процесів до кожного учня окремо. Підручники вміщують лише базовий зміст початкової освіти, який передбачає різнобічний розвиток учнів, закладають основи компетентності, що має розвивати їхній досвід, який допомагатиме у вирішенні проблем теперішніх і в майбутньому, навчатиме учнів здобувати нову інформацію, вироблятиме вміння приймати свідомі особисті рішення.

Зважаючи на зміст навчання в школі, учителю потрібно для кожного уроку визначатися з розвивальною задачею. Здебільшого ця задача стосується розвитку логічного мислення учнів шляхом формування прийомів розумової діяльності: аналізу, синтезу, порівнянню, узагальненню, абстракції і конкретизації, а також досягається шляхом розв'язання задач з логічним навантаженням (ці задачі пропонуються вчителем за наявності часу й виходячи з пізнавальних потреб учнів).

Запропонований навчальний зміст у підручниках створює умови для постійного виконання учнями розумових операцій, для збагачення їхнього словникового запасу математичною термінологією, що позитивно впливає на розвиток математичного мовлення.

У розумовому розвитку молодших учнів багато що залежитиме від середовища, у якому вони знаходяться, від кількості і якості інформації, яку вони можуть отримувати від учителя; це й буде в більшості випадків обумовлювати їхню поведінкову, пізнавальну і практичну діяльність. Сюди входить інформація, яку учні одержують шляхом безпосереднього сприймання, а також опосередковано, через слово, яке бачать (картки зі словами або словосполученнями, жести, дактиль). Для розвитку розумової діяльності учнів необхідно збільшення кількості і зміна якості інформації, яка їм надходитиме. Найбільш сприятливі умови в навчанні створюють найбільш оптимальний приплив інформації, яка повинна своєчасно збагачуватися й ускладнюватися вчителем. Цьому правилу повинна відповіда-

ти вся система навчання і розвитку учнів з порушеннями слуху.

У реабілітаційно-навчально-виховній роботі з учнями з повною або частковою втратою слуху допомагає більш глибоке розвинення їхніх збережених аналізаторів.

Зорове сприймання в дітей з порушеннями слуху таке саме, як і в чуючих, однак відсутність (повна або часткова) слухових відчуттів і сприймань та уповільнене оволодіння словесним мовленням створюють особливі умови розвитку зорового сприймання. У чуючих учнів зорові образи поєднуються зі звуковими, одразу виникають слухо-зорові зв'язки, тоді як в учнів з порушеним слухом цей зв'язок відсутній повністю або частково. У чуючих учнів процес сприймання перетворюється в процеси аналізу, узагальнення, тому що вони оволодівають словесними позначеннями математичних виразів, а учні з порушеннями слуху включаються в цей процес значно важче, і відбувається він повільніше. Включення мовлення в процес сприймання дає можливість учням аналізувати, узагальнювати, робити висновки. Глухі учні, які знаходяться в середовищі чуючих (у тому випадку, якщо учні не виховуються в спеціальному закладі і батьки не навчають таких учнів словесному мовленню при спеціальних центрах), мовленнєве спілкування будується головним чином на розумінні та засвоєнні природних жестів, що супроводжують мовлення дорослих.

Однак недостатня різноманітність та диференційованість міміко-жестових позначень у математичному змісті навчання не надає належної допомоги учням для розвитку зорового сприймання, яку надає оволодіння словесним мовленням. Без спеціального навчання словесного мовлення і розширення кола уявлень про навколишній світ учні з порушеннями слуху оволодівають диференційованим сприйманням навчального матеріалу з великими труднощами. Вони засвоюють легко тільки той матеріал, з якими безпосередньо пов'язана їхня

практична діяльність.

За даними досліджень Т.В. Розанової зорове сприймання в дітей з порушеннями слуху значно розвивається в старшому дошкільному віці та в шкільний період. Є й визначена специфіка в розвитку зорового сприймання в дітей з порушеннями слуху. У них формується тонко диференційоване сприймання міміки і жестів інших людей, положень зміни пальців руки при дактилюванні, а також рухів губ, обличчя та голови людини при усному мовленні. Зорове сприймання має дуже велике значення для розвитку можливостей учнів з порушеннями слуху, воно дає можливість спілкування з оточуючими, а відтак уможливлює більш інтенсивний розвиток пам'яті, мислення, допомагає скоротити розрив у розвитку з чуючими учнями.

Воно також відіграє дуже важливу роль не тільки в загально-пізнавальній діяльності учнів з порушеннями слуху, а й в ознайомлені та вивченні логіко-математичних відношень. Тому вчителю необхідно дуже уважно ставитися до формування і розвитку зорового сприймання учнів з порушеннями слуху. Завдання кожного вчителя – забезпечити розвиток зорового сприймання в єдності з формуванням словесного мовлення та мислення. Усі етапи підручників розроблялися з урахуванням розвитку зорового сприймання в учнів з порушеннями слуху, їхнього ознайомлення з предметами і явищами світу, що їх оточує.

На кожному етапі навчання учнів з порушеннями слуху слід пам'ятати про велику залежність їхнього розвитку від диференційованості та узагальнення сприймання, їхніх аналітико-синтетичних можливостей, їхньої цілісності і усвідомленості, від рівня оволодіння засобами словесного мовлення і абстрактно-логічного мислення, від повноти знань.

Учителю необхідно приділяти спеціальну увагу розвитку в учнів умінь правильно сприймати і розуміти зображення: різні картки із зображенням фігур, предметів, прості схеми, контури

тощо. Як відомо, роль відображень дуже значна при формуванні уявлень дітей про пори року, явища природи, часові відношення, розташування предметів у просторі і т. ін., у розвитку їхнього мислення і пізнавальної діяльності в цілому, а головне, у логіко-математичній діяльності.

Виховна задача вчителя на уроці в головному стосується формуванню пізнавального інтересу в учнів до вивчення математики та розвитку таких якостей особистості, як охайність, товариськість, доброзичливість тощо.

У початковій школі здебільшого використовують комбінований урок. У структуру комбінованого уроку входять такі етапи:

- мотивація навчально-пізнавальної діяльності учнів;
- актуалізація опорних знань і способів дії;
- формування нових знань і способів дії;
- закріплення вивченого, формування вмінь і навичок;
- рефлексія навчально-пізнавальної діяльності учнів.

На етапі навчально-пізнавальної діяльності важливо викликати зацікавленість в опануванні нового матеріалу, спонукати учнів до активної роботи. Такі бесіди вчителя з учнями повинні мати мотиваційний характер і мають закінчуватися повідомленням учителя про тему і задачі уроку.

Зміст етапу актуалізації опорних знань і способів дії полягає в підготовці учнів до сприйняття нової інформації, для чого доцільно актуалізувати ті знання та способи дії, які є базою для засвоєння нового навчального матеріалу. На цьому етапі доцільно використовувати такі види роботи: зорові, графічні, математичні диктанти, геометричні хвилинки, усне опитування, усну лічбу тощо.

З метою розвитку в учнів уваги, сприймання, запам’ятовування корисно використовувати саме зорові диктанти. Перед проведенням зорових диктантів учителю необхідно проінструктувати учнів: «Уважно розгляньте подані фігури, зверніть увагу на їхню форму, колір, розмір; запам’ятайте послі-

довність фігур. Після того, як ці фігури будуть закриті, вам слід відтворити їх у поданій послідовності». Учні розглядають геометричні фігури, усно (за можливостями) описують їх, можуть використовувати дактиль, жестову мову. Після цього учні повинні по пам'яті викласти на парті геометричні фігури в поданому порядку. Перевірка проводиться через зіставляння одержаних учнями послідовностей із поданою на дошці.

Етап формування нових знань та способів дії передбачає створення проблемної ситуації, її розв'язання, формування орієнтувальної основи дії, первинне закріплення в матеріалізованій формі та у формі виконання навчальних дій із коментарем. Наступне опрацювання дії відбувається на етапі закріплення вивченого матеріалу та формуванні вмінь і навичок, який до того ж передбачає безперервне повторення вивченого раніше.

На заключному етапі уроку підбивається підсумок уроку, організується рефлексія діяльності, а головне, – визначається внесок уроку в розвиток учнів.

Оцінюючи власну діяльність на уроці, індивідуальні досягнення, учитель пропонує учням починати висловлювання з таких слів (за Савченко О.Я.): «Я знаю, що …», «Я можу пояснити …», «Я розумію …», «Я знаю, як зробити …», «Я вмію робити …», «Я намагаюся …», «Я хочу досягти …», «Я відчуваю, що мені потрібно …» та ін.. Доречно також проводити з учнями самоаналіз діяльності учнів і під час перевірки завдань. Учитель пропонує висловитися (в нашому випадку висловлювання можуть бути словесною, жестовою мовами, а також з допомогою дактилювання): «Хто задоволений своєю роботою, а в кого є до себе зауваження, побажання тощо?».

Рефлексія навчально-пізнавальної діяльності учнів

Розкажіть про свої навчальні досягнення, використовуючи слова: «Я знаю, що …», «Я можу пояснити …», «Я розумію …», «Я знаю як зробити …», «Я вмію робити …», «Я можу

…», «Я роблю …», «Я перевіряю …», «Я створюю …», «Я придумую …», «Я прагну до …», «Я хочу досягти …», «Я дуже ціную …», «Я гадаю, що мені потрібно …».

Чому ви навчилися на уроці? Що ви повторили? Які вміння вдосконалили? Чим цікавий був для вас урок? Назвіть числа, які не більші за 10. Назвіть числа, які не менші від 5, але не більші за 10. Розкажіть про власні навчальні досягнення. Що в кожного з вас виходить найкраще? Над чим ще слід попрацювати?

Що нового ви дізналися на уроці? Як потрібно міркувати при додаванні круглого числа до двоцифрового числа? Як потрібно міркувати при відніманні круглого числа від двоцифрового числа? Що на уроці, на вашу думку, було корисним? Що було цікавим? Що для вас було складним? Над чим ще потрібно попрацювати?

Мотивація навчально-пізнавальної діяльності учнів.

Світ навколо нас… різноманітний. Сьогодні ми досліджуватимемо лише одну із властивостей об'єктів навколишнього середовища – форму. Отже, розпочинаємо цікаву подорож у царину геометричних форм. Але спочатку з'ясуємо, що ви вже знаєте про геометричні фігури.

Склад чисел першого десятка.

На цьому уроці ми підсумуємо вивчення складу чисел першого десятка. Ви вже знаєте склад багатьох із цих чисел, але той, кому треба ще попрацювати над цим, сьогодні матиме таку можливість. А крім того, на вас чекає відкриття способу міркування над встановленням складу чисел. Звісно, ви з цим способом уже знайомі, але застосовували його лише до числа 10.

На цьому уроці на вас чекає маленьке відкриття. Ви спробуєте дати назви числам, які додають до результату арифметичної дії додавання. Ви маєте бути дуже уважними, адже повинні засвоїти знання, які будуть потрібні майже на кожному

уроці математики аж до 6-го класу!

Ознайомлення з поняттям – задача.

Ситуації, які виникають у житті людини, часто повязані з вирішенням якоїсь проблеми, пошуком відповіді на запитання …. Наприклад, у вас є 5 цукерок, ви пригостили подружку двома цукерками. Вам цікаво, скільки цукерок у вас залишилося. Або у вас є 7 іграшок, мама купила вам ще дві. Вам цікаво, скільки іграшок у вас стало? Усе це ситуації, які можуть бути у вашому житті. Це – особливий вид математичних завдань, з яким ми сьогодні познайомимся.

Додавання і віднімання круглих чисел.

На попередньому уроці ми знайомилися з додаванням і відніманням одноцифрового числа до (від) двоцифрового числа. Як до двоцифрового числа додати одноцифрове число? Як від двоцифрового числа відняти одноцифрове число? А чи здогадаєтеся ви, як до двоцифрового числа додати кругле число? Як від двоцифрового числа відняти кругле число? Сьогодні ви дізнаєтеся, як це зробити.

Актуалізація опорних знань і способів дії.

Актуалізація уявлень про геометричні фігури. Учитель демонструє на дошці відповідні геометричні фігури і пропонує учням показати серед них спочатку сині фігури, потім сині круги, потім великі сині круги. Далі завдання може бути ускладнено, наприклад, таким чином показати всі сині фігури; будь-яку синю фігуру; кожний синій круг; кожний великий синій круг, решту синіх кругів, решту синіх фігур; останню синю фігуру; кожний маленький синій круг; усі маленькі сині круги; один із маленьких синіх кругів.

Актуалізація поняття натурального ряду чисел.

Розгляньте ряд чисел. Чи можна його назвати натуральним рядом? Як слід змінити цей ряд чисел, щоб одержати натуральний ряд чисел?

2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 …

(Цей ряд назвати натуральним рядом чисел не можна, тому

що натуральний ряд починається з числа 1, а тут його немає. Щоб одержати натуральний ряд чисел, слід дописати число 1.)

Відновіть натуральний ряд чисел: 1, …, …, 4, 5, …, 7, …, …, 10.

Математичний диктант.

Усне опитування.

Які арифметичні дії ви знаєте? Що означає дія – додати? дія – відняти?

Яку арифметичну дію треба виконати, щоб число стало більше? менше?

Наведіть приклад обставини (ситуації), до якої можна скласти вираз 5–2; 5+2.

Перетворіть поданий ряд чисел на натуральний ряд: 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8.

На скільки кожне наступне число більше за попереднє в ряді чисел?

(Обернений ряд чисел) На скільки кожне наступне число менше за попереднє? Як одержати число, наступне до даного?

Як одержати число, попереднє від даного?

Актуалізація знань – геометричні фігури

Розгляньте геометричні фігури (на наборному полотні, на дошці, або в підручнику). Назвіть кожну фігуру. Запам'ятайте фігури та їхню послідовність. Намалюйте фігури на окремому аркуші паперу.

Робота за сходинками складності.

Перша сходинка. Назвіть кожну фігуру.

Друга сходинка. Визначте ознаку, що змінюється.

Третя сходинка. Продовжте послідовність. (Зміна ознаки відбувається почергово: форма, розмір; форма, розмір. Наступною зміною ознаки має бути зміна форми).

Пропонуємо учням домалювати відповідну фігуру в послідовності. Цікавимося, може хтось із учнів при запам'ятовуванні ряду фігур застосовував визначену закономірність.

Графічний диктант. (Виконується на аркуші в клітинку.)

Відлічіть 9 клітинок униз, поставте точку.

Проведіть лінію: на 3 клітинки вправо, потім на 2 клітинки вгору; 1 вліво, 1 вгору; 1 вліво, 1 вгору; 1 вправо, 1 вгору; 1 вправо, 1 вгору; 1 вправо, 1 вниз; 1 вправо, 1 вниз; 1 вправо, 1 вниз; 1 вліво, 1 вниз; 1 вліво, 2 клітинки вниз; на 5 клітинок вправо…

Спробуйте продовжити візерунок самостійно.

Усне опитування практичні вправи.

Які арифметичні дії ви вивчили?

Що означає дія додавання? Що означає дія віднімання?

Яку арифметичну дію потрібно виконати, щоб стало більше?

Яку арифметичну дію потрібно виконати, щоб стало менше?

Покладіть зліва на парті 6 жовтих чотирикутники, справа – два зелені чотирикутники. Об'єднайте їх. Що означає – об'єднати? Складіть до цього вираз. Коли об'єднали, стало більше чи менше? Полічіть усі чотирикутники. Чому дорівнює значення (сума) виразу? Перевірте, чи дійсно всіх чотирикутників більше, ніж окремо жовтих і окремо зелених чотирикутників.

Покладіть на парту 8 зелених кругів. Заберіть 3 круги. Складіть вираз за вашою дією. Коли вилучили круги, залишилося більше чи менше кругів, ніж було спочатку? Полічіть круги, які залишилися. Чому дорівнює значення (різниця) складеного вами виразу? Перевірте, чи дійсно залишилося менше кругів, ніж було.

Усне опитування.

Як називаються числа при додаванні?

Яке число при додаванні може бути найбільшим?

Чи може сума дорівнювати одному з доданків? У якому випадку?

Як називаються числа при відніманні?

Яке число при відніманні може бути найбільшим?

Чи може різниця дорівнювати зменшуваному? У якому випадку?

Яка арифметична дія може називатися відніманням?

Як знайти невідомий доданок?

Як знайти невідоме зменшуване?

Як знайти невідомий від'ємник?

Як пов'язані арифметичні дії додавання і віднімання?

Сформулюйте переставний закон додавання? Коли ми його застосовуємо?

Як дізнатися, на скільки одне число більше чи менше за інше?

Формування нових знань і способів дії.

Формування поняття про число 8. Позначення числа 8 цифрою. Що можна сказати про кількість трикутників, чотирикутників і кругів на малюнку? Прикрийте пальцем трикутник справа. Скільки на малюнку залишилося трикутників? (7) Що треба зробити, щоб трикутників стало стільки ж, скільки чотирикутників? Стільки ж, скільки кругів? (Додати ще 1 трикутник.) Число, яке утворює (характеризує) кількість трикутників, чотирикутників і кругів, це число 8.

Число «вісім» на письмі позначають цифрою 8. Уважно розгляньте друковану та прописну цифру. На що вона схожа? (У цифрі 8 – два кільця, без початку і кінця).

Ознайомлення з поняттям натурального ряду чисел і числом 10.

Прочитайте ряд чисел. Чим він цікавий? У ньому всі числа впорядковані так, що кожне наступне число на одиницю більше попереднього. Такий ряд називають натуральним. Покладіть на парту одну лічильну паличку. Як одержати наступне число натурального ряду? (Треба додати ще одну паличку). Додавайте по одній паличці, доки не одержите число 9. Як одержати наступне число в натуральному ряді? (Додати 1). Чи знаєте, яке число одержали? Ми одержали число 10. Чи знаєте

ви, скільки пальців у вас на руках? (10 пальців). Скільки пальців у вас на ногах? (10 пальців). Зверніть увагу, число 10 на письмі позначається двома цифрами 1 і 0. Уважно розгляньте друковані і прописні цифри 1 і 0. На що схожий 0?

Назви компонентів і результату дії додавання. Математичний вираз – сума.

Практична робота.

Покладіть зліва на парті 4 зелених круга, а справа – 3 червоні. Присуньте червоні круги до зелених. Що ми зробили? Ми об'єднали круги. Полічіть, скільки отримали всього кругів? Усіх кругів більше чи менше, ніж окремо зелених і окремо червоних? За допомогою якої арифметичної дії знаходимо більше число? (Дії додавання.) Що ми зробили із зеленими і червоними кружками? (Ми їх об'єднали). З яких кругів тепер складаються всі кружки? (Із зелених і червоних). Яка арифметична дія відповідає операції об'єднання елементів двох множин? Яким знаком позначається дія додавання? Складіть вираз із карток з цифрами (4+3). Усього кружків 4 і ще 3. 4 і 3 об'єднують дією додавання.

Прочитайте отриманий вираз. Що ми робимо з числами 4 і 3? (Ми їх додаємо). Якщо числа додають, то як би ви назвали кожне з цих чисел? Пропонуйте ваші варіанти. Числа, які додають, називають доданками. Щоб відрізняти їх за порядком запису, говорять: перший доданок, другий доданок. Таким чином, 4 і 3 – це доданки. 4 – перший доданок, 3 – другий доданок.

Обчисливши цей вираз, скільки отримаємо? Полічимо всі круги, додаючи 3 червоні круги по одному. Запишемо отриманий результат за допомогою знака «=». 4 + 3 = 7. Яке число ми отримали, коли обчислили вираз? (Число 7). Число 7 – це значення суми.

Ознайомлення з поняттям – задача.

Учитель і учні читають умову задачі. Про що йдеться в

тексті? Що нам відомо? Що позначають числа в задачі? Те, що відомо, є умовою задачі. Що нам не відомо в умові задачі (з тексту задачі)? Про що нас запитують (про що можна запитати)? Це є запитання. Поясніть, що позначає кожен відрізок на схемі? Поміркуйте, здогадайтеся, що позначає весь відрізок, який складено з двох відрізків.

Прочитайте текст (задачу), замінюючи малюнки відповідними словами. Відшукайте, що відомо. Як називають частину тексту, де йдеться про відоме? Перекажіть умову задачі. Відшукайте запитання, перекажіть його. Цей текст – задача. Запам'ятайте: задача складається з умови і запитання.

Усвідомлення поняття – задача.

Учні послідовно виконують вимоги завдання. Зосереджуємо увагу на роботі зі схемою. Креслимо схему і пояснюємо за нею, що позначає кожний відрізок (цілий відрізок, позначений дужкою з числом 5). Він позначає, скільки листівок було в Оленки. Частина цього відрізка, позначена дужкою з числом 4. Він показує, скільки листівок подарувала Оленка. Інша частина відрізка, позначена дужкою зі знаком питання, показує скільки листівок залишилося в Оленки. (5? 4?).

Залишилося листівок більше чи менше, ніж було? (Менше). Якою арифметичною дією знаходимо менше число? Отже, задачу будемо розв'язувати дією віднімання. 5–4=1. Одна листівка залишилася в Оленки.

Ознайомлення зі способом додавання і віднімання круглого числа, десятки.

Яке число позначено зліва у верхньому ряді? (53). Скільки в цьому числі десятків? (5). Скільки в цьому числі одиниць? (3). Що додаємо? (4 одиниці). Про що треба пам'ятати? (Одиниці додають до одиниць). Число якого розряду зміниться? (Зміняться одиниці, а десятки залишаться незмінними: 53+4=57.) Розгляньте другий малюнок у верхньому ряді. Яке число позначено зліва? (53). Залишаться незмінними: 53+4.

Що додаємо? (4 десятки.) Що змінилося порівняно з попереднім малюнком? (Там додавали одиниці, а тут додаємо десятки). Як ми додавали одиниці? (Одиниці додавали до одиниць). Як будемо додавати десятки? (Десятки додаватимемо до десятків). Число якого розряду зміниться? (Зміняться десятки, а одиниці залишаться незмінними: 53+40=93). Який висновок можна зробити? (Одиниці додають до одиниць, десятки додають до десятків).

Розгляньте малюнок зліва в нижньому ряді. Яке число позначено? (86). Скільки в цьому числі десятків? (8). Скільки в цьому числі одиниць? (6). Що віднімаємо? (5 одиниць). Про що треба пам'ятаємо? (Одиниці віднімаємо від одиниць). Число якого розряду зміниться? (Зміняться одиниці, а десятки залишаться незмінними: 86–5=81). Розгляньте другий малюнок у верхньому ряді.

Яке число позначено? (86). Скільки в цьому числі десятків? (8). Скільки в цьому числі одиниць? (6). Що віднімаємо? (5 десятків). Що змінилося порівняно з попереднім малюнком? (Там віднімали одиниці, а тут віднімаємо десятки). Як ми віднімали одиниці? (Одиниці віднімали від одиниць). Як будемо віднімати десятки? (Десятки відніматимемо від десятків). Число якого розряду зміниться? (Зміняться десятки, а одиниці залишаться незмінними: 86–50=36). Який висновок можна зробити? Одиниці віднімають від одиниць, а десятки віднімають від десятків).

ЛІТЕРАТУРА

1. Слезіна Н.Ф. Обучение арифметике в младших класах школ глухих. / Н.Ф. Слезіна.– М. : «Просвещение», 1967.

2. Гроза Е.П. Активізація пізнавальної діяльності в школах для гухих / Е.П. Гроза – Збірник (Питання дефектології №14): 1982.

3. Скворцова С.О., Онопрієнко О.В. Математика. / Скворцова С.О., Онопрієнко О.В.– К. : «Ранок», 2013.

4. Кульбіда С.В. та ін..навчання дітей із порушеннями слуху. / С.В. Кульбіда та ін.. – Харків : Видавництво «Ранок», 2019. – 216 с.

5. Баглаєва Н.І. Логіко-математичний розвиток дошкільника. / Баглаєва. Н.І. – К. : Світоч, 2009.

6. Венгер Л.А. Восприятие и обучение. / Венгер Л.А. – М. : «Просвещение», 1969.

7. Дульнева Л.С., Рязанова С.В. Воспитание и обучение глухонемого ребёнка. / Л.С. Дульнева, С.В. Рязанова. (Советы родителям). – М. : Учпедгиз, 1959.

8. Кагал А.П. Формування слухового сприймання у дітей з порушенням слуху молодшого дошкільного віку / А.П. Кагал – СУВАГ К. – 2006. – 36-43с.

9. Кононенко О.Л. Виховуємо соціально компетентного дошкільника / О.Л. Кононенко.. – Науково-методичний посібник. – К. : Світоч, 2009.

10. Старченко В.А. Логіко – математична компетентність та її формування в дошкільному віці. / В.А. Старченко. – К. : Світоч, 2009.

Розділ 5

ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ: РЕКОМЕНДАЦІЇ УЧАСНИКАМ КОМАНДИ СУПРОВОДУ

Світлана Литовченко
orcid.org/ 0000-0003-0001-4667

2020 рік увійшов в історію як рік пандемії та введення безпрецедентних обмежень у всіх сферах життя більшості країн. У березні в Україні було введено карантин та встановлено заборону відвідувати заклади освіти на період здійснення заходів щодо запобігання виникненню та поширенню коронавірусної хвороби (COVID-19). Система освіти перейшла на дистанційний формат, що стало викликом для всіх учасників освітнього процесу; особливо складним навчання в «умовах віддаленості» виявилося для дітей з особливими потребами, серед яких окрему групу займають діти з порушеннями слуху.

Загалом, національна система спеціальних шкіл для дітей з порушеннями слуху, у тому числі, у складі навчально-реабілітаційних центрів, налічує понад 50 закладів (на тимчасово окупованих територіях та в анексованому Криму залишилося 6 спеціальних шкіл); у м. Києві та обласних центрах працюють заклади дошкільної освіти для дітей з порушеннями слу-

ху або дошкільні групи при школах; збільшується кількість спеціальних та інклюзивних груп / класів, у яких навчаються діти з порушеннями слуху; вихователі та вчителі інклюзивних закладів не є сурдопедагогами, працюють у команді з фахівцями зі спеціальної педагогіки.

Категорія дітей з порушеннями слуху досить розмаїта. Ступінь порушення слуху може суттєво відрізнятися: легка, помірна, важка. Відповідно можливості слухового сприймання коливаються від труднощів у сприйманні та розумінні тихого мовлення в шумному середовищі (мінімальне зниження слуху), тихого та віддаленого мовлення в тиші (зниження слуху I ступеня); можливості сприймати розмовне мовлення тільки з близької відстані – 2-3 м (зниження слуху II ступеня), лише гучне мовлення на близькій відстані (зниження слуху III ступеня) до стану, коли залишаються певні слухові відчуття, що дають змогу сприймати гучні звуки довкілля та окремі звуки мовлення (зниження слуху IV ступеня) або можливість сприймати розмовне мовлення лише через слух відсутня, відтак слух не є головним «комунікаційним» каналом для сприймання та продукування мовлення (глухота).

Варто зазначити, що ступінь зниження слуху та можливість сприймати розмовне мовлення є основними критеріями за медичного (аудіологічного) підходу до проблеми глухоти. Відповідно до соціокультурного підходу Глухий (нечуючий) – людина, яка користується жестовою мовою, як основним засобом спілкування, відчуває свою приналежність до культури глухих, усвідомлює себе як представника спільноти глухих, лінгвокультурної меншини. Важливим критерієм є наявність порушення слуху в батьків та мова, якою спілкуються в родині (словесна чи жестова); рівень слуху не визначальний (приміром, людина з легким чи помірним порушенням слуху, яка в тихому приміщенні сприймає мовлення, при підвищенні шуму таку можливість втрачає, використовує жестову мову і відтак є «глухою»).

У Саламанській декларації (1994 р.), де проголошено пріоритетним інклюзивний підхід в освіті, також зазначено: «Освітня політика повинна повністю враховувати індивідуальні відмінності та особливості. Важливість мови жестів як засобу комунікації між глухими, наприклад, повинна бути визнана; необхідно вжити відповідні заходи для забезпечення того, щоб усі глухі люди мали доступ до освіти на своїй національній мові жестів. З огляду на особливі потреби в комунікації глухих і глухих / сліпих осіб, їхню освіту, можливо, доцільніше організовувати в спеціальних школах і спеціальних класах та підрозділах звичайних шкіл».

Водночас, сьогодні стрімко розвиваються медико-технічні засоби компенсації порушень слуху: надпотужні слухові апарати та кохлеарна імплантація (введення системи електродів до внутрішнього вуха пацієнта), що поряд із упровадженням програм неонотального скринінгу, раннього втручання створюють можливості для розвитку слухового сприймання та формування словесного мовлення як засобу комунікації, розширюють вибір освітніх маршрутів для таких дітей.

Зазначимо, що додаткові послуги для дітей з порушеннями слуху включають розвиток слухового (слухо-зорового, слухо-зоро-тактильного) сприймання, усного та писемного мовлення; формування жестомовної комунікативної компетентності; музично-ритмічні заняття тощо; сучасні підходи характеризуються застосуванням гнучких, максимально індивідуалізованих планів та програм з урахуванням наявного рівня розвитку, потенційних можливостей дитини, очікувань та запитів батьків.

Таким чином, діти з порушеннями слуху здобувають освіту в спеціальних (переважна більшість) та інклюзивних умовах і потребують супроводу та різних стратегій підтримки в освітньому середовищі.

Потреби дитини, визначенні фахівцями інклюзивно-ресурсних центрів та учасниками команди супроводу закладу освіти

мають бути забезпеченні в різних умовах навчання. Сьогодні карантин висуває нові вимоги – забезпечення потреб дитини й в умовах дистанційного формату.

Освітнє середовище он-лайн

Потреби дитини, визначенні фахівцями ІРЦ та членами команди супроводу, мають бути забезпеченні в різних умовах навчання, зокрема у спеціальному чи інклюзивному закладі, в залежності від того, який обрали батьки.

Сьогодні карантин висуває нові вимоги – забезпечення потреб дитини в умовах *дистанційного / он-лайн / віддаленого навчання* – остаточно термінологія ще не узгоджена.

Як зробити дистанційне навчання комфортним та доступним?

Як організувати підтримку, коли дитина вдома?

Як адаптувати презентацію чи відео урок для учнів з ООП?

Зважаючи на новизну проблеми, наукові публікації із питань організації дистанційного навчання дітей з порушеннями слуху нечисленні (Н.Адамюк, 2020; В.Жук, 2020; А.Замша, 2020). Актуальним у контексті проблеми є праці, присвячені сучасним підходам до освіти дітей з особливими освітніми потребами (Е.Данілавічютє, 2018; В.Засенко та ін., 2016; А.Колупаєва, 2019; О.Таранченко, 2019; J.Deppeler, 2015; T.Loreman, 2015), особливостям організації освітнього середовища для дітей з порушеннями слуху (С.Кульбіда та ін., 2019), питанням дистанційного навчання дітей з особливими освітніми потребами (О.Чеботарьова та ін., 2020). Наявний перший практичний досвід дистанційного навчання дітей з порушеннями слуху, визначилися нагальні проблеми.

Із початком карантину Міністерством освіти і науки України запроваджено платформу, де вміщується інформація про зміни в освітньому процесі, введені через вимушене дистанційне навчання http://mon-covid19.info/. 22 червня 2020 року на офіційному сайті МОН України представлено на громадське обговорення проєкт «Положення про дистанційну форму здобуття загальної середньої освіти», спрямований врегулювати реалізацію дистанційного навчання за двома напрямами: дистанційною формою як окремою формою здобуття освіти; шляхом використання технологій дистанційного навчання в різних формах (денної, вечірньої, заочної, мережевої, екстернатної, сімейної (домашньої), педагогічному патронажі, здобуття освіти.

У проєкті враховано особливості дистанційного навчання під час карантину (надзвичайних обставин), а також передбачено умови для реалізації змішаного навчання; поповнено термінологічну систему педагогічної галузі: «асинхронний режим», «електронні освітні ресурси з навчальних предметів (інтегрованих курсів)», «інформаційно-телекомунікаційна система дистанційного навчання (електронна освітня платфор-

Важливі положення організації он-лайн навчання учнів з ООП

- кожна дитина унікальна, потреби індивідуальні;
- на часі відмова від опори на категорії порушень, натомість насамперед врахування індивідуальних особливостей розвитку, потреб кожної дитини;
- проектуючи он-лайн навчання в першу чергу враховуємо особливості розвитку та навчальної діяльності конкретної дитини та обираємо з порад, які складені за нозологічним принципом (типом порушення/ типологічними відмінностями);
- задоволення особливих освітніх потреб здійснюється через адаптації/ модифікації освітнього середовища (змісту, процесу, методів, матеріалів, ресурсів, очікувальних результатів), використання додаткового обладнання/ технологій, послуг тощо;
- міра прояву й специфічність особливих освітніх потреб визначають специфіку підтримки учнів у процесі навчання.

Універсальний дизайн

При підготовці презентацій та відео уроків для частини учнів достатнім є дотримання принципу **універсального дизайну**.

Універсальний дизайн у сфері освіти – дизайн предметів, навколишнього середовища, освітніх програм та послуг, що забезпечує їх максимальну придатність для використання всіма особами без необхідної адаптації чи спеціального дизайну (Закон України «Про освіту», 2017 р.).

Основне гасло «не так щось особливе, як більше звичайного».

Стосовно презентації, он-лайн уроку тощо універсальний дизайн передбачає якісний звук, нормальний темп мовлення вчителя, уникнення довгих монологів, чіткі та стислі інструкції, наочність та зразок виконання, субтитри, що полегшать сприймання матеріалу для всіх учнів.

ма)», «електронне освітнє середовище», «синхронний режим» тощо.

Окремі пункти Положення деталізують особливості дистанційного навчання осіб із особливими освітніми потребами, забезпечення додаткових психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових занять (послуг) у зазначених умовах.

У професійній спільноті приділяється значна увага питанням дистанційної освіти дітей з особливими освітніми потребами, зокрема дітей з порушеннями слуху. Наводимо думки педагогів-практиків у контексті проблеми: при навчанні дітей з порушеннями слуху значна частина часу має бути відведена на індивідуальні роз'яснення та консультації; серед проблемних питань: недостатнє технічне забезпечення учнів та педагогів, різні можливості батьків щодо допомоги в навчанні, психологічні наслідки соціальної ізоляції, а також через нерозуміння матеріалу, зниження мотивації до навчання. Для учнів з порушенням слуху більшою мірою важливе безпосереднє спілкування, можливість бачити «обличчя вчителя». Більшість педагогів зазначають, що дистанційне навчання для дітей з порушеннями слуху можливо розглядати виключно як тимчасовий вимушений захід.

Проте дистанційний формат може періодично застосову-

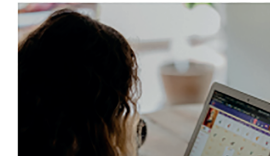
ватися, діти будуть навчатися з дому, відтак педагоги мають бути готові до відповідної організації освітнього процесу та корекційно-розвивального супроводу.

Теоретичні аспекти. Проблема визначення потреб є актуальною в контексті організації дистанційного навчання; її вивченню присвячено дослідження українських науковців Е. Данілавічютє, А. Колупаєвої, О.Таранченко, О.Федоренко

Розумне пристосування

Іншим дітям необхідна буде також специфічна підтримка та адаптації/модифікації, використання **розумного пристосування**.

Розумне пристосування – запровадження, якщо це потрібно в конкретному випадку, необхідних модифікацій і адаптацій з метою забезпечення реалізації особами з особливими освітніми потребами конституційного права на освіту нарівні з іншими особами (Закон України «Про освіту», 2017 р.).



та ін.

Об'єктивне визначення потреби покликано сприяти усуненню бар'єрів, які перешкоджають повноцінній участі дитини в освітньому процесі та успішному функціонуванню в соціумі.

У Законі України «Про освіту» (2017 р.) зазначено: «особа з особливими освітніми потребами – особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту». Вочевидь така підтримка реалізується через відповідні психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові послуги, спеціальне обладнання, наявність асистента вчителя та/або асистента дитини, необхідні адаптації та/або модифікацій в освітньому процесі.

Важливими положеннями щодо урахування потреб при організації навчання, зокрема й дистанційного, учнів з порушеннями слуху є наступні:

– кожна дитина унікальна, потреби індивідуальні;

– на часі відмова від опори на категорії порушень, натомість насамперед врахування індивідуальних особливостей розвитку, потреб кожної дитини;

– проектуючи навчання в першу чергу враховуємо особливості розвитку та навчальної діяльності конкретної дитини та обираємо з порад, які складені за нозологічним принципом (типом порушення/типологічними відмінностями);

Що необхідно враховувати при організації он-лайн навчання

Он-лайн навчання учнів з ООП передбачає **більшою мірою**:

• *індивідуальну допомогу*, консультування, оскільки особливості та потреби у кожної дитини різні;

• *співпрацю з батьками*, допомогу їм, забезпечення інформацією та матеріалами, оскільки освітній процес відбувається вдома.

• *час для адаптації* до змін в організації навчання.

Он-лайн навчання потребує більше зусиль, і відповідно *більше виснажує* ніж навчання у класі (необхідність дивитися на екран, утримувати увагу; «не звичне» сприймання вчителя, зображення себе та однокласників тощо).

Можливо доцільним буде перегляд освітніх потреб учнів у зв'язку зі зміною формату навчання.

Тривале позбавлення живого спілкування з однолітками, з педагогами, які підтримують, може негативно виплинути на соціальний розвиток учнів.

– враховуємо сильні сторони, що дитина може і що може запропонувати система освіти в разі виникнення потреби;

– задоволення особливих освітніх потреб здійснюється через адаптації/модифікації освітнього середовища (змісту, процесу, методів, матеріалів, ресурсів, очікувальних результатів), використання додаткового обладнання, послуг тощо;

– міра прояву й специфічність особливих освітніх потреб визначають специфіку підтримки учнів у процесі навчання.

Пропонуємо *ключові рекомендації* щодо використання тех-

нологій дистанційного навчання та організації безбар'єрного електронного освітнього середовища для учнів з порушеннями слуху (на період дії надзвичайних обставин), які стануть у нагоді як педагогам та фахівцям, що забезпечують супровід, так і батькам.

Необхідно акцентувати, що он-лайн навчання значної кількості учнів з порушеннями слуху передбачає більшою мірою:

– індивідуальну допомогу, консультування, оскільки особливості та потреби в кожної дитини різні;

– співпрацю з батьками, допомогу їм, забезпечення інформацією та матеріалами;

– час для адаптації до змін в організації навчання;

– потребує більше зусиль, і, відповідно, більше виснажує, ніж навчання в класі (необхідність дивитися на екран, утримувати увагу; «незвичне» сприймання вчителя, зображення себе та однокласників тощо);

– може зумовити перегляд освітніх потреб учнів через

Доступність он-лайн навчання для учнів з порушеннями слуху

Он-лайн навчання передбачає використання відео та аудіо (в режимі реального часу чи у запису), презентацій, форумів тощо.

Як підтримати учнів з порушеннями слуху у віртуальному середовищі та зробити он-лайн аудиторії доступними та безбар'єрними?

При плануванні он-лайн навчання для учнів з порушеннями слуху враховуємо:

• ступінь прояву порушення, вид та час слухопротезування (слуховий апарат, кохлеарний імплант, слуховий апарат кісткової провідності), рівень розвитку слухового сприймання та мовлення;

• провідний спосіб комунікації / основні засоби спілкування (словесна, жестова мови);

• наявність комплексних / додаткових порушень;

• індивідуальні особливості дитини.

Підтримка сім'ї

У процесі планування та реалізації он-лайн навчання важливою є тісна співпраця з сім'ями, зокрема:

- бути доступними для спілкування з батьками;
- забезпечувати доступ батьків до актуальної інформації, планів, програм (публікувати на сайті тощо);
- передбачити можливість для учнів навчатися за гнучким графіком;
- шкільним командам доцільно з'ясувати та враховувати умови для он-лайн навчання вдома, за потреби/ можливості надавати необхідні ресурси;
- для спілкування з учнями та батьками, які користуються жестовою мовою, можна використовувати мобільні перекладачі жестової мови (Spreadthesign та ін.) або послугу переклад он лайн;
- за потреби у поєднанні з он-лайн навчанням готувати письмові матеріали, завдання, які надсилаються учням для роботи вдома;
- *деякі послуги неможливо якісно забезпечити дистанційно, відповідно вони будуть реалізовані після закінчення карантину (відкладено).*

Важливо:

- учні з порушеннями слуху можуть мати різні освітні потреби (в залежності від специфіки реабілітації комусь важливіший якісний мікрофон, комусь – артикуляція губ, наявність підписів);
- для жестомовних учнів (учнів, для яких основним чи одним з основних засобів спілкування є українська жестова мова) освітній процес має будуватися на основі двомовності (бімодальне-білінгвальне навчання);
- перш ніж планувати адаптації для учня з порушеннями слуху, запитайте його або батьків, який формат буде найзручнішим (те, що працювало у класі, може не допомагати в режимі он-лайн, наприклад, якщо в класі учень сприймав матеріал на слухо-зоровій основі з допомогою звукопідсилюючого обладнання, в умовах віртуального класу необхідними будуть послуги перетворення аудіо інформації у текстову тощо).

Remain Flexible, because it Won't be «One Size Fits All»
Залишайтеся гнучкими, це не буде «один розмір для всіх»

зміну формату навчання.

Тривале позбавлення живого спілкування з однолітками, з педагогами, які підтримують, може негативно виплинути на соціальний розвиток учнів.

Важливе значення для організації навчання учнів з порушеннями слуху мають:

– ступінь прояву порушення; вид, час, якість слухопротезування (слуховий апарат, кохлеарний іпмлант, слуховий апарат кісткової провідності), рівень розвитку слухового сприймання та мовлення;

– провідний спосіб комунікації / основні засоби спілкування (словесна, жестова мови), підхід, за якого відбувалося попереднє навчання;

– наявність комплексних порушень;

– індивідуальні особливості дитини.

Доступність навчальних завдань

- планувати роботу в команді, співпраці з батьками;
- враховувати стартові можливості дитини, якими навичками дитина вже оволоділа, що потребує повторення та закріплення;
- розпочинати роботу з найлегшого завдання, яке дитина може виконати самостійно;
- мотивувати дитину за допомогою створення позитивної атмосфери з опорою на її досвід та інтереси;
- підбадьорювати, хвалити, відмічати навіть найменші успіхи;
- під час індивідуальних занять звертатися безпосередньо до дитини (навіть за активної участі батьків);
- при підготовці презентацій говорити у нормальному темпі, виразно; використовувати чіткі, покрокові інструкції; уникати тривалих монологів, занадто розгорнутих речень;
- за потреби заздалегідь вислати батькам презентацію, конспект уроку тощо; з'ясувати, які необхідні матеріали є вдома, надати батькам необхідні консультації;
- передбачити відеозаписи он лайн уроків для тих, хто не зміг бути на зв'язку;
- аналізувати уроки та заняття, з метою їх удосконалення (можна використати щоденник спостережень).

Варто зазначити, що одним з основних у навчанні дітей з порушеннями слуху є бар'єр у налагодженні комунікації, отримані інформації в повному обсязі. Узагальнюючи основні підходи, можливо визначити специфічні для організації дистанційного навчання моменти:

– учні з порушеннями слуху можуть мати різні освітні

потреби (в залежності від специфіки реабілітації одним важливіший якісний мікрофон, іншим – артикуляція, наявність підписів);

– для жестомовних учнів (для яких основним чи одним з основних засобів спілкування є українська жестова мова) освітній процес має будуватися на основі двомовності (бімо-

• використовувати наочність, опори у вигляді схем, таблиць тощо, надавати зразок виконання завдання;

• використовувати картки з написаними словами (нові / складні / ключові слова);

• передбачити роз'яснення нових / складних / абстрактних понять з опорою на наочність та досвід дитини;

• забезпечити мовленнєвий та наочно-практичний рівні розв'язання одного й того ж навчального завдання;

• за потреби спрощення текстів до рівня, що дещо перевищує рівень мовного розвитку дитини;

• за потреби збільшення часу на виконання завдань, врахування, що дитина сприймає матеріал на слухо-зоровій основі;

• відповідно до індивідуальних можливостей дитини передбачити види допомоги (опори): демонстрація зразка, виконання частини завдання дитиною спільно з батьками, покрокові інструкції, мінімальний «крок» при переході від одного рівня складності до іншого);

• повторюваність у навчанні, визначити необхідну частоту повторення виконання завдань, засоби та частоту релаксації (відпочинку, переключення);

• за потреби скорочення обсягу, зниження ступеня складності матеріалу завдання;

• дотримуватися наступності у викладанні курсу, матеріали мають бути максимально взаємопов'язані між собою;

• створювати умови для комунікації, ініціювати спілкування.

дально-білінгвального навчання);

– перш ніж планувати адаптації для учня з порушеннями слуху, варто дізнатися, який формат буде найзручнішим (те, що працювало в класі, може не допомагати в режимі он-лайн, наприклад, якщо в класі учень сприймав матеріал на слухо-зоровій основі з допомогою звукопідсилюючого обладнання, в умовах віртуального класу необхідними будуть послуги перетворення аудіоінформації в текстову тощо). У даному контексті влучним є вислів: Remain Flexible, becauseit Won'tbe «One Size Fits All» (Залишайтеся гнучкими, це не буде «один розмір для всіх»).

У межах *слухової доступності* важливими є: забезпечення якісного звуку, відсутність зайвих шумів, відлуння, трансляція

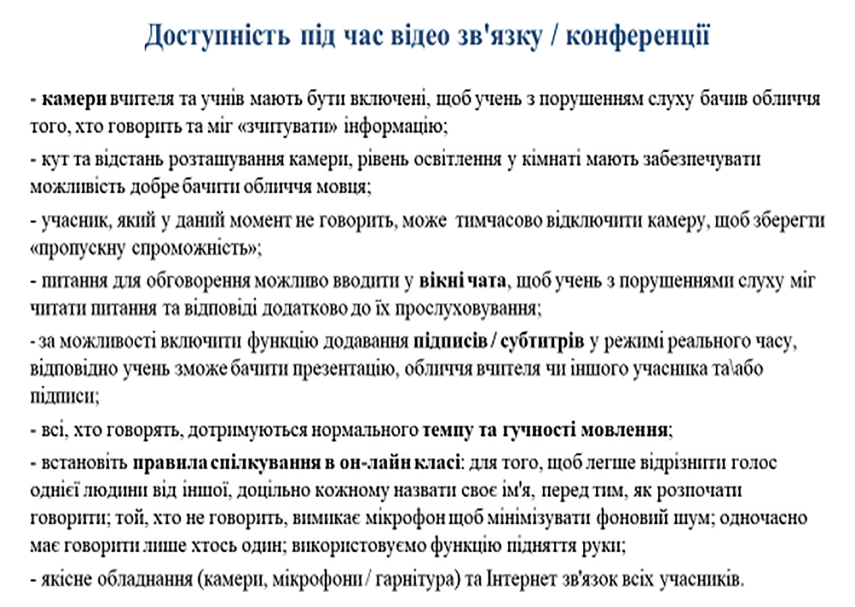
Слухова доступність

- забезпечення якісного звуку презентації, відео тощо;
- відсутність зайвих шумів, відлуння;
- якщо вчитель говорить «у живому форматі» або самостійно записує свій урок/завдання, необхідною є можливість бачити його обличчя під час говоріння (вчитель не відвертається, не закриває обличчя руками) або супровід субтитрами;
- можливість бачити обличчя однокласника, який говорить (під час відповідей на питання, обговорення, спілкування);
- чітка артикуляція вчителя, нормальний темп та гучність мовлення;
- якісний зв'язок (швидкість Інтернету, трансляція без гальмування).

без гальмування; можливість бачити обличчя вчителя та однокласника, який говорить (під час відповідей на питання, обговорення, спілкування); чітка артикуляція, нормальний темп та гучність мовлення того, хто говорить.

Забезпечення доступності під час відеоконференції: камери вчителя та учнів мають бути ввімкнені, кут та відстань розташування камери, рівень освітлення в кімнаті мають забезпечувати можливість добре бачити обличчя мовця (учасник, який у даний момент не говорить, може тимчасово відключити камеру, щоб зберегти «пропускну спроможність»); питання для обговорення доцільно вводити у вікні чата, щоб учень з порушеннями слуху міг читати питання та відповіді додатково до їхнього прослуховування; за можливості ввімкнути функцію

додавання підписів/субтитрів у режимі реального часу, відповідно учень зможе бачити презентацію, обличчя вчителя чи іншого учасника та/або підписи; варто встановити «правила спілкування в он-лайн класі»: для того, щоб легше відрізнити голос однієї людини від іншої, доцільно кожному назвати



Доступність під час відео зв'язку / конференції

- **камери** вчителя та учнів мають бути включені, щоб учень з порушенням слуху бачив обличчя того, хто говорить та міг «зчитувати» інформацію;
- кут та відстань розташування камери, рівень освітлення у кімнаті мають забезпечувати можливість добре бачити обличчя мовця;
- учасник, який у даний момент не говорить, може тимчасово відключити камеру, щоб зберегти «пропускну спроможність»;
- питання для обговорення можливо вводити у **вікні чата**, щоб учень з порушеннями слуху міг читати питання та відповіді додатково до їх прослуховування;
- за можливості включити функцію додавання **підписів / субтитрів** у режимі реального часу, відповідно учень зможе бачити презентацію, обличчя вчителя чи іншого учасника та\або підписи;
- всі, хто говорять, дотримуються нормального **темпу та гучності мовлення**;
- встановіть **правила спілкування в он-лайн класі**: для того, щоб легше відрізнити голос однієї людини від іншої, доцільно кожному назвати своє ім'я, перед тим, як розпочати говорити; той, хто не говорить, вимикає мікрофон щоб мінімізувати фоновий шум; одночасно має говорити лише хтось один; використовуємо функцію підняття руки;
- якісне обладнання (камери, мікрофони / гарнітура) та Інтернет зв'язок всіх учасників.

своє ім’я, перед тим, як розпочати говорити; той, хто не говорить, вимикає мікрофон, щоб мінімізувати фоновий шум; одночасно має говорити лише один; запропонувати функцію підняття руки; за можливості використовувати якісне обладнання (камери, мікрофони/гарнітура) та Інтернет-зв’язок усіх учасників.

Дітям зі зниженим слухом набагато складніше зрозуміти мовлення в шумній обстановці, такі перешкоди можуть спричинити проблеми з увагою, утомлюваність при прослуховуванні, дратівливість тощо. Щоб забезпечити необхідні умови

Рекомендації до он-лайн навчання учнів з порушеннями слуху

автор: @ListenWithLindsey

Візуальна доступність

• підкріплення словесної інформації *наочністю*;

• використання додаткової наочності (малюнки, фото, схеми, відео, драматизації, інсценування тощо);

• використання чітких коротких (покрокових) або візуальних інструкцій;

• матеріали, що використовуються для он-лайн навчання, за потреби мають бути доступні у друкованому вигляді / текстовому варіанті (для учнів старших класів, батьків);

• слухова інформація має бути доступна через *друкований текст, підписи* тощо;

• доцільними є слайди /фото із текстом, який озвучується;

• на візуальних носіях (відео, фільми, ролики) мають бути доступні субтитри (перегляньте матеріали заздалегідь та переконайтесь, що вони адаптовані);

• водночас, автоматично створені субтитри можуть мати багато помилок, не варто розглядати їх як повноцінне забезпечення доступності (підходить лише для сприймання дорослими);

• якщо текстовий супровід вебінару / уроку неможливий, можна замінити його письмовим завданням для учня з порушенням слуху;

• тексти лекцій, завдання, тести у старших класах вчитель або надсилає учневі, або розміщує на платформі, наприклад Moodl.

• переклад словесної інформації / супровід *українською жестовою мовою.*

Важливо: забезпечення зв'язку з учнем, можливість для учня отримати реакцію на свої роботи, поставити питання тощо через месенджери.

Використання субтитрів

Субтитри - це процес перетворення аудіо контенту телевізійної трансляції, веб-трансляції, фільму, відео, живої події чи іншої продукції у текст та відтворення тексту на екрані чи моніторі.

Субтитри не лише відтворюють слова, а також включають ідентифікацію того, хто говорить, звукові ефекти та опис музики.

Наявні он-лайн програми для автоматичного додавання субтитрів (Kapwing, YouTube, Microsoft Translator тощо).

Необхідно враховувати, що автоматично створенні субтитри не є рівноправним доступом, оскільки містять значну кількість помилок.

Навчання українською жестовою мовою

Для жестомовних учнів – учнів, для яких основним чи одним з основних засобів спілкування є українська жестова мова, *он-лайн навчання здійснюється українською жестовою мовою* або із *супроводом / перекладом українською жестовою мовою*.

При проведенні відео уроків із перекладом жестовою мовою відео із вчителем, який здійснює супровід розміщується на екрані (учень постійно бачить навчальний матеріал та педагога, який здійснює переклад).

Детальна інформація про проведення он-лайн уроків українською жестовою мовою та специфіку перекладу розміщена на сайтах:

Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України

http://ispukr.org.ua/?p=5736#.Xr0wLNQS9H0

Українського товариства глухих (УТОГ)

https://utog.org/osvita/distancijne-navchannia-ditej-z-porushenniami-sluhu

https://utog.org/osvita/uroki/

Ресурси:

Міністерство освіти і науки України http://mon-covid19.info/

Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України:

• рекомендації щодо проведення корекційних занять
http://ispukr.org.ua/?p=5702#.Xr0yNNQS9H0

• особливості роботи з дітьми з кохлеарними імплантами
http://ispukr.org.ua/?p=5528#.Xr0y_dQS9H0

• рекомендації про організацію дистанційного навчання учнів з порушеннями слуху
http://ispukr.org.ua/?p=5736#.Xr0wLNQS9H0, http://ispukr.org.ua/?p=5719#.Xr0yAtQS9H0

УТОГ (відео уроки УЖМ) https://utog.org/osvita/uroki/

Сайти та сторінки у ФБ спеціальних шкіл для дітей з порушеннями слуху, Об'єднання нечуючих педагогів, ГО «Відчуй».

Англомовні сайти, матеріали яких використано у презентації:

Center On Online Learning and Students with Disabilities
http://www.centerononlinelearning.res.ku.edu/

https://www.hearinglikeme.com/online-learning-for-deaf-students/

#DeafEdTips. Center for Deaf and Hard of Hearing Education.

COVID-19 and Students with Disabilities

https://www.ncsecs.org/news/educating-students-with-disabilities-in-the-time-of-covid-19-lily-and-michaels-story/

вдома, рекомендуємо: зменшити фоновий шум (зачинити вікна та двері, вимкнути чи відійти від приборів, що «шумлять», дистанціюватися від інших членів родини); перевірити обладнання, яким користується дитина для он-лайн навчання; використовувати додаткові технології для підсилення звуку при роботі з комп'ютером.

Візуальна доступність включає: підкріплення словесної інформації наочністю (малюнки, фото, схеми, відео, драматизації, інсценування тощо); використання чітких покрокових візуальних інструкцій; доступність слухової інформації через друкований текст, підписи (матеріали, що використовуються для навчання, надаються в текстовому варіанті для учнів старших класів та батьків), на візуальних носіях (відео, фільми) мають бути доступні субтитри (автоматично створені субтитри можуть мати значну кількість помилок, тому не варто розглядати їх як повноцінне забезпечення доступності).

Для жестомовних учнів дистанційне навчання здійснюється українською жестовою мовою або із супроводом / перекладом українською жестовою мовою; детальна інформація про проведення он-лайн уроків українською жестовою мовою розміщена на сайтах Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України http://ispukr.org.ua/ та Українського товариства глухих (УТОГ) https://utog.org/.

Результати дослідження дають підстави зробити наступні висновки:

аналіз нормативних документів, психолого-педагогічної літератури свідчить про актуальність проблеми організації супроводу та підтримки дітей з порушеннями слуху в різних умовах навчання. Утім через причину того, що дистанційна форма є інноваційною у вітчизняній практиці, питання організації навчання за такого підходу для дітей з порушеннями слуху залишаються недостатньо вивченими і методично обґрунтованими. На перший план виступає необхідність підготовки

рекомендацій щодо розроблення та використання електронних освітніх ресурсів, проведення навчальних занять із врахуванням індивідуальних потреб дітей з порушеннями слуху. Актуальними є наявний досвід навчання під час дії карантинних обмежень, який слід вдосконалювати шляхом співпраці.

Дистанційну форму здобуття освіти для дітей з порушеннями слуху слід розглядати лише на період дії надзвичайних обставин; такий формат не здатний замінити навчання дітей у класі та безпосередню роботу з учителем.

Ми, звичайно, не врахували всі можливі аспекти організації он-лайн навчання дітей з порушеннями слуху, доцільними є подальші дослідження.

Актуальним є вивчення міжнародного досвіду та узагальнення пропозицій педагогів-практиків спеціальних та інклюзивних закладів освіти; розроблення методичних рекомендацій для вчителів, які навчають дітей з порушеннями слуху різних вікових груп; удосконалення електронних освітніх ресурсів, наповнення їх якісним апробованим контентом, адаптованим до різних потреб учнів; поширення прикладів вдалої практики, внесення відповідних тем до програм підвищення кваліфікації педагогічних працівників. На часі також підготовка рекомендацій щодо «переходу» від дистанційного формату навчання до звичайної роботи в класі чи групі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Данілавічютє, Е.А. (2018). Діти з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі. Особлива дитина: навчанні і виховання, 3(87), 7-18. (Danilovichute, E. A. (2018). Childrenwithspecialeducationalneedsinaninclusiveenvironment. Specialchild: educationandupbringing, 3(87), 7-18).

2. ЗаконУкраїни«Проосвіту»(LawofUkraine«Oneducation») (2017). Retrievedfrom: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/print.

3. Засенко, В.В., Колупаєва, А.А.,Таранченко, О.М. (2016). Освіта дітей з особливими потребами: від інституалізації до інклюзії. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні, В.Г. Кремінь (ред.), (сс. 68-77), К. :

Педагогічна думка (Zasenko, V.V, Kolupaeva, A.A, Taranchenko, O.M (2016). Educationofchildrenwithspecialneeds: frominstitutio nalizationtoinclusion. In V. G. Kremin (Ed.), NationalReportonthe StateandProspectsofEducationDevelopmentinUkraine(pp. 68-77), K. : Pedahohichnadumka).

4. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. Замша, А.В., Адамюк, Н.Б. (2020). Дистанційне навчання дітей з порушеннями слуху. Режим доступу: http://ispukr.org.ua/?cat=5&paged=3#.Xz1qcdQS9H0(Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. Zamsha, A. V., Adamyuk, N. B. (2020). Dis tancelearningofchildrenwithhearingimpairments. Retrievedfrom: http://ispukr.org.ua/?cat=5&paged=3#.Xz1qcdQS9H0).

5. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. Жук В.В. (2020). Як підготувати та провести індивідуальне корекційне заняття з дитиною з порушенням слуху дистанційно? Практичні поради. Режим доступу: http://ispukr.org.ua/?p=5702#.Xz1q-tQS9H0 (Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. Zhuk, V.V. (2020). Howtoprepareandconductanindividualcorrectionalles sonwith a childwithhearingimpairmentremotely? Practicaladvice. Retrievedfrom: http://ispukr.org.ua/?p=5702#.Xz1q-tQS9H0).

6. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. Чеботарьова О.В., та ін. (2020). Порадник батькам: практичні рекомендації під час дистанційного навчання дітей з інтелектуальними порушеннями. Режим доступу: http://ispukr.org.ua/?p=5762#.Xz1pztQS9H0 (Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. Chebotaryova, O.V., etc. (2020). Parent'sguide: practicalrecomme ndationsfordistancelearningofchildrenwithintellectualdisabilities. Retrievedfrom: http://ispukr.org.ua/?p=5762#.Xz1pztQS9H0).

7. Колупаєва, А.А., Таранченко, О.М. (2019). Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: навчально-методичний посібник. Харків: Ранок..

8. Кульбіда, С.В., та ін. (2019). Навчання дітей із порушеннями слуху. Харків: Ранок. (Kul'bida, S.V., etc. (2019). Teaching children with hearing impairments. Kharkiv: Ranok).

9. Проєкт «Положення про дистанційну форму здобуття загальної середньої освіти» (Draft «Regulationsonthedistanceformofgeneralsecondaryeducation») (2020). Retrievedfrom: https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-dlya-gromadskogo-obgovorennya-proyekt-polozhennya-pro-distancijnu-formu-zdobuttya-zagalnoyi-serednoyi-osviti.

10. Саламанська декларація про принципи, політику та практичну діяльність у галузі освіти осіб з особливими освітніми потребами та Рамки Дій щодо освіти дітей з особливими освітніми потребами (The SalamancaStatementonPrinciples, PoliciesandPracticesinSpecialNeedsEducationandFrameworkforActiononSpecialNeedsEducation) (1994). Retrievedfrom: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94#Text.

11. CanadianAssociationoftheDeaf. Retrievedfrom: http://cad.ca/.

12. Center On Online Learning and Students with Disabilities. Retrieved from: http://www.centerononlinelearning.res.ku.edu/.

13. Deppeler J., Loreman T., and Smith, R. (2015). Teaching and learning for all. In J.Deppeler, T.Loreman, R.Smith, and L. Florian. (Eds.),Inclusive pedagogy across the curriculum. International perspectives on inclusive education (pp. 1-10). London: Emerald Group Publishing.

14. Hearing Loss Community. Retrievedfrom: https://www.hearinglikeme.com/online-learning-for-deaf-students/.

Розділ 6

ОЦІНЮВАННЯ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ В ПОЧАТКОВІ ШКОЛІ

Оксана Федоренко
orcid.org/ 0000-0003-0656-9444

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** плану-

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 і 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 реалізовують під час освітнього процесу за допомогою різних способів і технік згідно з нормативними документами у сфері освіти[3].

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

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», «уміння – невміння», накопичення відміток у класному журналі.

Під час підсумкового оцінювання вчителі визначають, чи відповідають отримані результати навчання учнів вимогам стандарту чи результатам, передбаченим в ІПР (якщо розроблялася). Для цього вони проводять різні контрольно-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 – і модифікувати) відповідно до освітньої ситуації учня. Навчальні досягнення учня з порушеннями слуху на основі методів оцінювання є конструктивною відповіддю на весь освітній процес.

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 технологій оцінювання.

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

Уже, 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 всіх 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 в 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 учителі організовують 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. Послуговуватися вчитель може такими інструментами зворотнього зв'язку, як-от:

- 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
Під час перевірки письмових робіт учнів учитель робить нотатки. У них коментує результати. Коментарі відповідають озвученим завчасно критеріям оцінювання, зрозумілі та 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	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: • 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 упевненість, активність, сміливість і здатність ризикувати;
- *апелювати* до уявлень учнів тощо.

Мотивація має певний ефект, пов'язаний з тим, що учень експериментує, відповідає, пише без остраху отримати низьку оцінку за помилки, оскільки знає, що під час формувального 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 в 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 формувального 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 зна-

ють, як міркують, що і як учать, 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 – рефлексувати.
• 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* ре-

зультати як спостереження за навчанням учня або формувати портфоліо.

У формувальному оцінюванні умовні позначки, значки різних кольорів, матеріали, зібрані в 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. Утім 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 в 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 всі 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.

Матеріали розділу використано з посібника «Навчання дітей із порушеннями слуху», 2019 р.

ЛІТЕРАТУРА

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). Assessmentaslearningusingclassroom. Assessmenttomaximizestudentlearning (SecondEdition)

9. Black, P., and D. Wiliam(1998). «Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment». Phi Delta Kappan80.2 (1998) : 139-148

Розділ 7

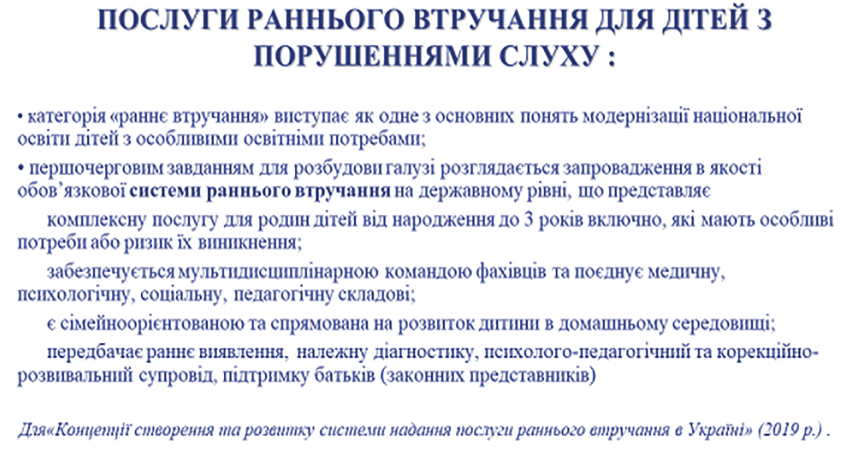
МЕРЕЖА ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ (РАННЄ ВТРУЧАННЯ, ДОШКІЛЬНА ОСВІТА, ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНІ ЦЕНТРИ)

Світлана Литовченко
orcid.org/ 0000-0003-0001-4667

Важливі аспекти реалізації послуги раннього втручання для дітей з порушеннями слуху

На сучасному етапі категорія «раннє втручання» виступає як одне з основних понять модернізації національної освіти дітей з особливими освітніми потребами. Першочерговим завданням для розбудови галузі розглядається запровадження в якості обов'язкової системи раннього втручання на державному рівні, що представляє комплексну послугу для родин дітей від народження до 3 років включно, які мають особливі потреби або ризик їхнього виникнення. Забезпечується мультидисциплінарною командою фахівців та поєднує медичну, психологічну, соціальну, педагогічну складові; є сімейноорієнтованою та спрямована на розвиток дитини в домашньому середовищі; передбачає раннє виявлення, належну діагно-

стику, психолого-педагогічний та корекційно-розвивальний супровід, підтримку батьків (законних представників).



У контексті дослідження важливими є аспекти, що відображенні в міжнародних документах: «Конвенція про права дитини» (1989 р., ратифіковано Україною у 1991 р.), «Конвенція про права осіб з інвалідністю» (2006 р., ратифіковано Україною у 2009 р.); Резолюція Генеральної Асамблеї ООН «Перетворення нашого світу: порядок денний у сфері сталого розвитку до 2030 року» (2015 р.), основні положення якої адаптовано до вітчизняного контексту та відображено в Національній доповіді «Цілі сталого розвитку: Україна» (2017 р.).

Прийняття постанови Кабінету Міністрів України «Деякі питання діяльності Національної ради з питань раннього втручання» (2019 р.) стало підгрунтям діяльності консультативного органу Кабінету Міністрів України з питань формування та реалізації державної політики з раннього втручання.

Проблема раннього втручання знайшла відображення в нормативних документах: проєкт «Концепції освіти дітей ран-

нього та дошкільного віку» (В.Воронов, Н.Гавриш, Л.Канішевська, Т.Піроженко, О.Рейпольська, С.Сисоєва та ін.; 2020 р.), «Концепції створення та розвитку системи надання послуги раннього втручання в Україні» (2019 р.).

В останній визначено вихідні положення щодо послуги раннього втручання: максимальне залучення найближчого оточення дитини для реалізації програми; забезпечення виконання протоколів, що спрямовані на розвиток дитини; недопущення дискримінації та порушення конфіденційності; міжвідомча співпраця та міждисциплінарність (залучення спеціалістів різних відомств і галузей, упорядкування та інтегрування їхніх послуг); професійність (відповідна підготовка фахівців). Уніфікованість і стандартизація якості (надання послуги відповідно до індивідуальних потреб дитини та її сім'ї незалежно від місця отримання, використання міжнародних стандартизованих методів); територіальна доступність (надання послуги в межах доступної відстані, створення мобільних бригад для консультування за місцем проживання). Моніторинг та підзвітність (регулярне звітування щодо ефективності надання послуги перед її здобувачами, територіальними громадами, суспільством); використання успішної практики (динаміка проблеми на основі інтеграції вже наявного вітчизняного та кращого зарубіжного досвіду).

Актуальними залишаються розроблені в Інституті спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України «Концепція розвитку дошкільної освіти дітей із порушеннями слуху» (В.Жук, В.Литвинова, О.Таранченко, О. Федоренко, В.Шевченко; 2014 р.) та «Концепція розвитку освіти дітей з порушеннями слуху» (О.Таранченко, О.Федоренко; 2015 р.), які визначають стратегічні напрями модернізації галузі і орієнтовані на сучасні світові тенденції в організації допомоги дітям із порушеннями слуху: ранню діагностику порушень слуху та ранній початок фахового супроводу. Ком-

плексний підхід до організації допомоги дітям із порушеннями слуху та їхнім родинам; варіативність форм надання освіти та методичних підходів до навчання; гнучкість змісту та індивідуалізація процесу навчання і виховання; зміну підходів до визначення необхідних для дитини послуг, зокрема, відмова від опори на категорії порушень, натомість насамперед врахування індивідуальних особливостей розвитку, потреб кожної дитини.

Розглядаючи можливості соціальних інститутів у контексті проблеми раннього втручання для дітей з особливими освітніми потребами, зокрема порушеннями слуху, доцільно говорити про систему спеціальних закладів (навчально-реабілітаційні центри, спеціальні школи та дошкільні заклади), діяльність яких спрямована на здобуття освіти відповідного рівня, розвиток та корекцію порушень, виконання важливих соціальних функцій. Маючи у своєму арсеналі багаторічний практичний досвід, матеріальні (спеціальну техніку, апаратуру, комп'ютерні програми тощо) та кадрові ресурси, вони також можуть (за відповідної модернізації) забезпечувати систематичну допомогу сім'ям дітей раннього віку з порушеннями слуху, відтак виконувати функції центру раннього вручання.

У «Положенні про спеціальну школу / навчально-реабілітаційний центр» (2019 р.) зокрема зазначено: «Спеціальна школа / центр може мати у своєму складі структурні підрозділи, у тому числі філії, дошкільні групи, інтернат з частковим або повним утриманням учнів (вихованців)».

Варто підкреслити: на сучасному етапі значною є увага сурдопедагогічної громадськості до розвитку системи надання послуги раннього втручання саме стосовно спеціальних закладів. Питання про надання кваліфікованої спеціальної допомоги від народження / етапу діагностування, зокрема, піднімалися на майстер класі «Послуги раннього втручання для дітей з порушеннями слуху» в рамках V Міжнародного конгресу

зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітології «Діти з особливими потребами в освітньому просторі» (Чернігів, 2019 р.), науково-практичному семінарі «Комплексний супровід дітей з порушеннями слуху: співпраця фахівців» (Краматорськ, 2019 р.) та інших заходах, присвячених освіті дітей з порушеннями слуху.

На майстер класі успішний досвід консультування батьків та супроводження родин, що мають дітей раннього віку з порушеннями слуху, презентувала директор Чернівецького обласного навчально-реабілітаційного центру №1. Фахівці Медичного центру слухової реабілітації «АВРОРА» представили сучасні медичні та педагогічні технології роботи з дітьми раннього віку, а також акцентували, що, діагностуючи порушення слуху в дитини, батьки часто опиняються в ситуації невизначеності, їм бракує необхідної інформації та підтримки. Можна говорити про «особливі потреби батьків», серед яких консультативна, методична, психологічна тощо.

Різні аспекти проблеми (сутність категорій «раннє втручання», «комплексний супровід»; визначення особливих потреб, розвиток дітей раннього віку, партнерство з батьками) представлені в психолого-педагогічних джерелах. Зокрема, наукові підходи до реформування системи освіти дітей з особливими освітніми потребами розглянуто в працях В. Засенко, А. Колупаєвої, О. Таранченко та ін; проблемікомплексного супроводу дітей з особливими потребами присвячено дослідження Е. Данілавічютє, В. Кобильченко, Т. Сак, Т. Скрипникта ін. Сучасні наукові уявлення щодо корекційно-розвивальної роботи під час спеціального й інклюзивного навчання є предметом дослідження О. Федоренко; проблемі супроводу дітей з кохлеарнми імплантами дошкільного віку присвячено роботи С. Глазунової, С. Заїки та ін. Сутність послуги раннього втручання для дітей з порушеннями слуху та напрями роботи фахівців, а саме: виявлення порушення слуху; діагностика характеру та ступеню

втрати слуху; проведення міждисциплінарної оцінки; розроблення, реалізація та моніторинг програми підтримки – розглянула у своєму дослідженні В. Жук. Актуальній в межах дослідження проблемі формування жестомовної компетентності дітей з порушеннями слуху присвячено праці Н. Адамюк, О. Дробот, С. Кульбіди та ін. Різні аспекти навчання та розвитку дітей з порушеннями слуху раннього та дошкільного віку відображені в працях Л. Борщевської, В. Литвинової, В. Шевченко та ін.

Проте, відповідне дослідження виявляється актуальним. По-перше, незважаючи на значний інтерес науковців до проблеми раннього втручання, у її межах залишаються ряд невирішених питань, зокрема, розроблення змістового та організаційного компонентів допомоги дітям з порушеннями слуху раннього віку, підтримки їхніх родин та підготовки педагогів. По-друге, особливості супроводження дітей раннього віку в різних соціальних інститутах, у спеціальних закладах освіти, зокрема, розкрито недостатньо. Водночас, організаційні, психолого-педагогічні та корекційно-розвивальні особливості освітнього процесу спеціальних закладів дозволяють зробити припущення про суттєві можливості щодо вирішення проблеми. Останнє твердження вимагає відповідної експериментальної перевірки та теоретичного обґрунтування.

Сучасною тенденцією в галузі реабілітації дітей з порушеннями слуху є стрімкий розвиток медичних технологій та технічних засобів (надпотужні слухові апарати, кохлеарна імплантація тощо), які спрямовані на усунення/компенсацію первинного порушення. Це, звичайно, позитивно і водночас помилково вважати, що сурдопедагогічні методики втрачають актуальність. Теорія і практика свідчать, що діти з порушеннями слуху, які отримали технічну підтримку, потребують реабілітаційного періоду, на якому особливо значущим є супровід фахівців психолого-педагогічного профілю. Тому сурдопедагогічні технології в жодному разі не нівелюються, не втрачають актуальність,

але мають змінюватися, удосконалюватися, відповідати на потреби дітей та батьків.

На сьогодні вже цілком очевидно, що вчасне надання послуги раннього втручання дає змогу максимально ефективно використати потенціал дитини, підготувати її до шкільного навчання, забезпечити потребу батьків у психологічній, професійній допомозі. Саме рання діагностика порушень слуху і своєчасна реабілітація мінімізують негативний вплив зниження слуху на розвиток дитини. За таких умов завданням виступає не корекція вторинних відхилень, а не допущення їхнього виникнення. Доведено, що діти з порушеннями слуху, які були задіяні в програмі втручання, мають кращі навчальні та соціальні навички в порівнянні з однолітками, які таку послугу не отримали (Calderon & Naidu 2000; Yoshinaga-Itano 2000).

Першим етапом раннього втручання є вчасне виявлення порушення слуху, що за оптимальної організації відбувається в процесі обов'язкового скринінгу слуху новонароджених у пологових відділеннях. Таке дослідження впроваджується згідно «Стандарту здійснення програми раннього виявлення та корекції порушень слуху у дітей», визначеного Об'єднаною комісією зі слуху дітей (США) у 2007 році та є загальноприйнятим у всьому світі. Йдеться про «Принцип 1-3-6», відповідно до якого скринінг слуху проводять усім новонародженим до досягнення ними 1-го місяця; за умов позитивного результату дітям до 3-х місяців проводять аудіологічну діагностику; пацієнтам з виявленими незворотними порушеннями слуху не пізніше 6-ти місяців рекомендовано розпочати реабілітацію порушень слуху (слухопротезування). Ключове місце на цьому етапі відводиться медичним установам.

Вирішити освітні питання допомагають центри раннього втручання/допомоги, діяльність яких спрямована на комплексну підтримку дітей з особливими потребами раннього віку, батьків та педагогів.

Основні завдання діяльності центрів: виявлення дітей раннього віку, які потребують психолого-педагогічної допомоги; комплексне оцінювання розвитку дитини, визначення особливостей та потреб; за результатами оцінювання розроблення та реалізація індивідуальної програми психолого-педагогічної та корекційно-реабілітаційної допомоги; систематичний контроль за успішністю виконання програми; підготовка програми адаптації при переході дитини до закладів/програм дошкільної освіти; ресурсне забезпечення батьків та фахівців відповідно до визначеного плану та за необхідності (банк методичних матеріалів; спеціальне обладнання; інформаційні ресурси; навчання, консультування тощо); координація міжвідомчої взаємодії.

Принципи діяльності центрів: визнання права кожної дитини на здобуття освіти в різних типах навчальних закладів; єдність теоретичних підходів та педагогічної практики, врахування зарубіжного досвіду; диференціація й індивідуалізація діагностики та навчання дітей, консультування батьків; комплексний підхід, що передбачає використання різних засобів, форм, методів роботи для реалізації завдань супроводу.

За результатами аналізу міжнародного досвіду можливо визначити певні моделі організації центрів раннього втручання. Перша модель – центр як окрема структура, яка має свій штат працівників, комплекс навчальних програм і методичних матеріалів для дітей раннього віку, спеціальне обладнання. Спеціалісти центру беруть участь у здійсненні супроводу дітей з особливими потребами в родинах, надають консультативні послуги педагогам, організовують навчання фахівців.

Друга модель – центр як структурний підрозділ медичної/реабілітаційної установи, інклюзивно-ресурсного центру, спеціального закладу освіти. Останній варіант доцільний у країнах, які мають розвинену систему спеціальних закладів освіти, про що йдеться в Саламанській декларації та Рамках

дій стосовно навчання осіб з особливими потребами (прийняті в 1994 р. в м. Саламанка, Іспанія): «Становище з освітою осіб з особливими потребами значно варіюється залежно від країн. Наприклад, існують країни з добре налагодженими системами спеціальних шкіл для осіб з конкретними порушеннями розвитку (певних категорій). Персонал спеціальних закладів має досвід, необхідний для раннього виявлення, діагностики осіб з порушеннями розвитку». Для України така модель актуальна, оскільки наша країна має потужну систему спеціальних закладів освіти, зокрема для дітей з порушеннями слуху, що складають окрему групу з огляду на можливі бар'єри в комунікації та отриманні інформації.

Розглядаючи можливості соціальних інститутів в контексті проблеми раннього втручання для дітей з особливими освітніми потребами, зокрема порушеннями слуху, доцільно говорити про **систему спеціальних закладів (навчально-реабілітаційні центри, спеціальні школи та дошкільні заклади),** діяльність яких спрямована на здобуття освіти відповідного рівня, розвиток та корекцію порушень, виконання важливих соціальних функцій.

Саме така модель сприяє
залученню матеріальних, методичних, кадрових ресурсів,
оптимальному врахуванню потреб,
дотриманню наступності в організації навчання.

Наступна модель – створення центрів при науково-дослідних інституціях, факультетах корекційної та інклюзивної освіти закладів вищої освіти. У таких центрах надаються психолого-педагогічні та корекційно-реабілітаційні послуги дітям з особливими потребами та їхнім батькам, консультації фахівцям та педагогам. Пріоритетним напрямом висту-

пає підвищення кваліфікації педагогічних кадрів для системи спеціальної освіти, реалізації інклюзивного навчання.

Можна розглядати різні варіанти надання послуг; більшість центрів пропонують низку дистанційних і локальних (таких, що надаються на місці) програм, що виникли значною мірою у відповідь на існуючі потреби родин дітей з особливими потребами:

- дистанційне обслуговування; за цієї моделі послуги надаються вдома (фахівець з раннього втручання відвідує родину, проводить заняття з дитиною, консультує та навчає батьків; встановлює, які адаптації необхідні для задоволення потреб дитини);
- послуги надаються безпосередньо в центрі; батьки та діти відвідують центр, щоб отримати необхідну підтримку. Наприклад, батьки і педагоги приїздять до центру з метою отримати консультацію фахівців, мати можливість спостерігати за дитиною в процесі спеціальних занять.

Центри знаходять схеми ротації обладнання або ж почергового користування ним, коли клієнт, який більше не потребує певного пристрою, передає його для використання іншому. Необхідно враховувати доцільність певного варіанту надання послуг для конкретної дитини. Чітких правил не існує, і моделі надання послуг успішніші, якщо їх можна переглядати та змінювати за потреби.

На основі аналізу сучасних теоретичних підходів та практичних методик роботи з дітьми з порушеннями слуху раннього та дошкільного віку можна виділити важливі аспекти супроводу:

– спрямованість роботи сурдопедагогів, психологів та батьків на розвиток комунікативних навичок, гри, емоційного контакту; фахівець допомагає організувати вдома комунікативно насичене середовище та зберегти або налагодити та удосконалювати емоційний контакт/взаємодію між членами родини

(незалежно від провідного засобу комунікації в родині – словесна або/та жестова мова);

– за умови порушення легкого ступеня або / та використання технічних засобів компенсації (слухові апарати, кохлеарні імпланти) акцент на максимально можливо природний розвиток слухового сприймання, спонтанне формування мовлення дитини (починаючи з розуміння) в умовах природної взаємодії/ комунікації (уникаємо штучного, «механічного» тощо);

– склад учасників реабілітації розширюється шляхом обов'язкового залучення батьків (близьких дорослих); фахівець працює з дитиною та з батьками, реабілітація стає сімейною; на кожному рівні роботи провідна роль у розвитку дитини покроково переходить від фахівця до батьків;

– розвиток та навчання дитини відбуваються за основними етапами онтогенезу, для яких характерні певні якісні зміни, що виникають поступово (дитина «проходить» ті ж етапи розвитку, що і дитина без порушення слуху, відповідно до індивідуального темпу, без чіткої орієнтації на «паспортний» вік). Фахівці звертають увагу на розвиток соціальних навичок, зокрема спілкування, самостійності/незалежності, взаємодії, включення в групові форми роботи та гри, вирішення конфліктних ситуацій.

Важливі аспекти супроводу дитини з порушенням слуху раннього віку

• спрямованість роботи сурдопедагогів, психологів та батьків на розвиток комунікативних навичок, гри, емоційного контакту; фахівець допомагає організувати вдома комунікативно насичене середовище та зберегти або налагодити та удосконалювати емоційний контакт/взаємодію між членами родини (не залежно від провідного засобу комунікації у родинні – словесна або/та жестова мова);

– за умови порушення легкого ступеня або/та використання технічних засобів компенсації (слухові апарати, кохлеарні імпланти) акцент на максимально можливо природний розвиток слухового сприймання, спонтанне формування мовлення дитини (починаючи з розуміння) в умовах природної взаємодії/ комунікації (уникаємо штучного, «механічного» тощо);

– склад учасників реабілітації розширюється шляхом обов'язкового залучення батьків (близьких дорослих); фахівець працює з дитиною та з батьками, реабілітація стає сімейною; на кожному рівні роботи провідна роль у розвитку дитини покроково переходить від фахівця до батьків;

– розвиток та навчання дитини відбуваються за основними етапами онтогенезу, для яких характерні певні якісні зміни, що виникають поступово (дитина «проходить» ті ж етапи розвитку, що і дитина без порушення слуху, відповідно до індивідуального темпу, без чіткої орієнтації на «паспортний» вік).

Фахівці звертають увагу на розвиток соціальних навичок, зокрема спілкування, самостійності/незалежності, взаємодії, включення у групові форми роботи та гри, вирішення конфліктних ситуацій.

Під час консультування батьків важливо інформувати про різні підходи та моделі навчання, організувати спілкування з іншими батьками та дорослими людьми з порушеннями слуху, представити успішний досвід та результати наукових досліджень.

При моделюванні індивідуальних програм раннього втручання враховуються біологічні (час виникнення, ступінь прояву та характер порушення; вік, у якому воно діагностовано; вік, час, якість слухопротезування (слуховий апарат, кохлеарний іпмлант, слуховий апарат кісткової провідності); рівень розвитку слухового сприймання та мовлення; наявність комплексних порушень; індивідуальні особливості розвитку тощо) та соціокультурні (провідний спосіб комунікації, статус

слуху батьків та мова, якою спілкуються в родині; підхід, за якого проводилося попереднє навчання, фахівці, які супроводжували; запити батьків тощо) фактори. Під час консультування батьків важливо інформувати про різні підходи та моделі навчання, організувати спілкування з іншими батьками та дорослими людьми з порушеннями слуху, представити успішний досвід та результати наукових досліджень.

Таким чином організація системи раннього втручання для дітей з порушеннями слуху має свою специфіку і є необхідною умовою ефективного вирішення завдань освіти та соціалізації. Важливими умовами реабілітації є ранні виявлення порушення та слухова допомога, адекватне слухопротезування (слуховими апаратами або кохлеарними імплантами), створення умов для розвитку комунікації та комплексний індивідуально спрямований психолого-педагогічний супровід родини. Результат досягається завдяки діяльності мультидисциплінарних команд раннього втручання в складі фахівців різних спеціальностей і взаємодії закладів та установ соціального захисту, охорони здоров'я, освіти та недержавних організацій.

Розвиток мережі закладів дошкільної освіти

Дошкільна освіта є важливою ланкою в структурі безперервної освіти, має виняткове значення для розвитку особистості дитини. У контексті проблеми актуальними є висновки вітчизняних психологів про те, що коливідповідні пізнавальні та емоційні якості з тих чи інших причин не отримали належного розвитку в дошкільному віці, то згодом подолання такого роду недоліків виявляється справою складною, а часом зовсім неможливою (Л. Виготський, О. Запорожець, М. Лісіна, Д. Ельконін). Найбільшої значущості це твердження набуває щодо навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Система дошкільної освіти дітей з порушеннями слуху є невід'ємною складовою національної системи освіти. Ця си-

стема формувалася поступово, змінювалася відповідно до

– *сучасних міжнародних та вітчизняних підходів* (дитиноцентризм, цінність дитинства та співпраці з родиною; толерантність, недопущення дискримінації, повага до відмінностей та визнання їх нормою; пріоритет інтересів дитини («простір, дружній до дитини», «дії в найкращих інтересах дитини»);

– *реформ у освіті дітей з особливими освітніми потребами* (інклюзивне навчання, врахування індивідуальних можливостей та потреб дитини, акцент на її сильні якості; гнучкість та варіативність послуг, пристосування (адаптація) освітнього середовища до дитини; міждисциплінарність тощо);

– *тенденцій / новацій щодо підтримки та супроводу дітей з порушеннями слуху* (рання діагностика, розвиток медичних та технічних засобів реабілітації, технологій слухомовленнєвого розвитку, бімодально-білінгвальне навчання тощо).

Відповідно до *«Концепції розвитку дошкільної освіти в Україні»* (2020) «дошкільна освіта – перша ланка системи безперервної освіти, що закладає підґрунтя розвитку особистості дитини, є передумовою її самореалізації в подальшому навчанні та розвитку впродовж життя.

Метою дошкільної освіти є забезпечення права дитини раннього віку (від одного до трьох років) та дошкільного віку (від трьох до шести-семи років) на якісне навчання, виховання та розвиток основними соціальними інститутами, що створює можливості для працезайнятості батьків та розвитку сталого суспільства в цілому.

Основними інститутами виховання, навчання та розвитку дитини раннього та дошкільного віку є сім'я та заклади дошкільної освіти (далі – ЗДО) різних типів та форм власності.

Державна політика в цій сфері спрямовується на формування партнерства між цими інститутами, формування культури відповідального батьківства, забезпечення доступності та

якості надання послуг дошкільної освіти, підвищення якості професійної діяльності педагогічних кадрів та забезпечення безпечного освітнього середовища в закладах дошкільної освіти».

Діти, зокрема ті, що мають особливі освітні потреби, можуть здобувати дошкільну освіту:

– у закладах дошкільної освіти незалежно від підпорядкування, типів і форми власності;

– у структурних підрозділах юридичних осіб приватного та публічного права, зокрема, закладів освіти;

– у сім'ї – за сімейною (домашньою) формою;

– за допомогою фізичних осіб, які мають педагогічну освіту чи професійну кваліфікацію педагогічного працівника, зокрема, які провадять незалежну професійну діяльність;

– за допомогою фізичних осіб-підприємців, основним видом діяльності яких є освітня діяльність.

В Україні за *офіційною статистикою Міністерства освіти і науки Україну 2020 році* (станом на 1 січня) заклади дошкільної освіти відвідували: ***69,9 тис. дітей з особливими освітніми потребами, у тому числі 9,0 тис. дітей із інвалідністю;*** 3,3 тис. дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування; 22,2 тис. дітей, які потерпіли від наслідків Чорнобильської катастрофи; для порівняння: *у 2017 році* ***– 8,9 тис. дітей із інвалідністю;*** 3,7 тис. дітей-сиріт та дітей, які позбавлені батьківського піклування; 38,3 тис. дітей, які потерпіли від наслідків Чорнобильської катастрофи.

Загальна кількість дітей з особливими освітніми потребами в Україні становить понад 165 тис., серед яких значний відсоток – діти з порушеннями слуху (за світовою статистикою приблизно 2-3 дітей з 1000 новонароджених мають порушення слуху).

Слід зазначити, що ми не розглядаємо окремо категорії дітей глухих та зі зниженим слухом (слабкочуючих), оскіль-

ки при організації освітнього процесу варто враховувати низку чинників, серед яких ступінь порушення слуху – це лише один із багатьох (мова спілкування, технічні засоби компенсації, модель навчання, супровід фахівців тощо). Рівень розвитку словесного мовлення, комунікативні навички дитини також залежать не лише від ступеня порушення слухової функції, важливими є рання діагностика, якісна слухова реабілітація, підтримка спеціалістів та батьків, мовленнєве середовище, достатність спілкування та ін. З кожним роком аудіологічний / медичний підхід, за якого основна увага зосереджена на ступені зниження слуху (біологічних факторах), втрачає актуальність.

Аналіз сучасного стану проблеми дослідження дає змогу стверджувати, що *система дошкільної освіти дітей з порушеннями слуху* в Україні охоплює:

– заклади дошкільної освіти компенсуючого типу (*спеціальні* заклади дошкільної освіти);

– дошкільні відділення / підрозділи *спеціальних* закладів загальної середньої освіти (шкіл, навчально-реабілітаційних центрів);

– *спеціальні* групи для дітей з порушеннями слуху в закладах дошкільної освіти комбінованого типу;

– *інклюзивні* групи в закладах дошкільної освіти.

Поширеною останнім часом стає практика навчання дітей із незначним ступенем порушення слуху, адекватно слухопротезованих та дітей з кохлеарними імплантами в логопедичних групах (*спеціальних* групах для дітей з порушеннями мовлення) закладів дошкільної освіти комбінованого типу.

За результатами теоретичного аналізу та аналізу педагогічної практики окреслено ***існуючі моделі здобуття дошкільної освіти дітьми з порушеннями слуху****, які на сьогодні впроваджено в Україні.*

Кожна має певні особливості, своєрідність організації та корекційно-розвивального супроводу.

Критеріями порівняння є: програми, за якими навчаються діти; фахівці, які працюють у закладі; специфіка корекційно-розвивального супроводу; варіанти продовження освіти після закінчення дошкільного закладу; мова навчання та спілкування.

Перша модель – заклади дошкільної освіти компенсуючого типу (спеціальні заклади дошкільної освіти) та дошкільні відділення / підрозділи при спеціальних школах та навчально-реабілітаційних центрах.

Відповідно до *«Положення про заклад дошкільної освіти»* (в редакції постанови Кабінету Міністрів України від 27 січня 2021 р. №86) «ясла-садок компенсуючого типу – заклад дошкільної освіти для дітей з особливими освітніми потребами віком від двох до семи (восьми) років, де забезпечується догляд за ними, розвиток, оздоровлення, виховання та навчання з урахуванням особливих освітніх потреб таких дітей та відповідно до вимог Базового компонента дошкільної освіти. Зазначені заклади поділяються на *спеціальні* та *санаторні*».

Освітній процес у спеціальних садках здійснюється за спеціальними програмами розвитку для дітей глухих та зі зниженим слухом дошкільного віку (*Стежки у світ: програма розвитку дітей дошкільного віку зі зниженим слухом / Жук В.В., Литовченко С.В., Максименко Н.Л. [та ін.]. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. 248 с.; Програма розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями слуху (глухі, зі зниженим слухом, з кохлеарними імплантами) / за ред. К. Луцько. Київ, 2019*). «Здобуття дошкільної освіти дітьми з особливими освітніми потребами здійснюється за окремими програмами і методиками, розробленими на основі Базового компонента дошкільної освіти МОН, за погодженням з МОЗ» («*Положення про заклад дошкільної освіти*» в редакції постанови Кабінету Міністрів України від 27 січня 2021 р. №86); у програмах виділено специфічні напрями роботи – «розвиток мовлення та комунікативна

діяльність дитини», «розвиток музично-ритмічних та складоритмічних відчуттів»; включено розділи з корекційно-розвивальної роботи, зокрема: «розвиток слухового (слухо-зорового, слухо-зоро-тактильного) сприймання та формування вимови», «фонетична ритміка».

Вихователі за освітою є сурдопедагогами, у кожній групі передбачено посаду вчителя-сурдопедагога, який проводить корекційно-розвивальні заняття (індивідуальні, групові, підгрупові, парами тощо) із врахуванням можливостей, актуальних потреб дітей, навчальних цілей та завдань. Учитель-сурдопедагог також здійснює корекційний супровід навчального та виховного процесів у групі, долучається до різних видів діяльності, підготовки та проведення заходів. У штаті садочка передбачено посаду практичного психолога. Чисельність вихованців у групі до 12.

Особливістю спеціальних садочків є *білінгвальне освітнє середовище*, одночасне використання в навчальному процесі та спілкуванні словесного мовлення та жестової мови, у «позаурочний» час спілкування між дітьми відбувається переважно жестовою мовою; таку модель навчання для дитини часто обирають батьки, що мають порушення слуху, основним або одним з основних засобів комунікації яких є жестова мова.

Випускники спеціальних закладів продовжують освіту в спеціальних школах для дітей з порушеннями слуху (більшість) та інклюзивних класах.

Прикладом такої моделі є заклад дошкільної освіти №582 компенсуючого типу для дітей з порушеннями слуху м. Києва (завідувач К.Скуйбіда); на сьогодні єдиний спеціальний заклад для дітей цієї категорії в столиці. У закладі навчаються діти з різним ступенем порушення слуху (глухі, зі зниженим слухом), є вихованці з кохлеарними імплантами, комплексними порушеннями; групи сформовано за віковим принципом.

«*Положенням про спеціальну школу*» (2019) передбаче-

но можливість створення дошкільних підрозділів при таких закладах: «Спеціальна школа може мати у складі структурні підрозділи, у тому числі філії, дошкільні групи, інтернат з частковим або повним утриманням учнів (вихованців)».

Маючи у своєму арсеналі багаторічний практичний досвід, матеріальні (спеціальну техніку, апаратуру, комп'ютерні програми тощо) та кадрові ресурси, спеціальні школи забезпечують якісну дошкільну підготовку дітей з порушеннями слуху в поєднанні з корекційно-розвивальним супроводом.

В Україні сформувалася досить розгалуджена система спеціальних закладів для дітей з порушеннями слуху, яка налічує понад 50 закладів загальної середньої освіти (спеціальні школи, навчально-реабілітаційні центри), з яких 25 мають дошкільні відділення; у Києві та обласних центрах (Дніпро, Житомир, Луцьк, Миколаїв, Одеса, Суми, Харків та ін.) працюють понад 10 закладів дошкільної освіти компенсуючого типу для дітей з порушеннями слуху.

Останнім часом змінюється контингент вихованців спеціальних закладів освіти. По-перше, збільшується кількість дітей із суттєвим ступенем (помірний, важкий) та складною структурою порушення (відповідно підтримка в навчанні має бути більш специфічна); по-друге, розширюється перелік категорій – до закладів, які традиційно навчали дітей з порушеннями слуху, залучаються діти з різними освітніми потребами.

Друга модель – спеціальні групи для дітей з порушенями слуху в закладі дошкільної освіти комбінованого типу.

У «*Положенні про заклад дошкільної освіти*» зазначено: «ясла-садок комбінованого типу – заклад дошкільної освіти для дітей віком від одного до шести (семи) років (для дітей з особливими освітніми потребами – від одного до семи (восьми) років), у складі якого можуть бути утворені групи загального розвитку, компенсуючого типу, інклюзивні, сімейні, прогулянкові, у яких забезпечується дошкільна освіта відповідно

до вимог Базового компонента дошкільної освіти та з урахуванням стану здоров'я дітей, їхнього розумового, психологічного, фізичного розвитку».

Вихователі таких груп зазвичай є фахівцями в галузі спеціальної педагогіки (сурдопедагогіки); учитель-сурдопедагог, який проводить корекційно-розвивальні заняття, є штатним працівником закладу. Корекційно-розвивальна складова передбачає заняття з розвитку слухового (слухо-зорового, слухо-зоро-тактильного сприймання) та формування вимови, розвитку мовлення, фонетичної ритміки. У садочку прцюють: практичний психолог, учитель-логопед. Наповнюваність груп – 10-12 дітей.

Згідно із *Інструктивно-методичними рекомендаціями «Щодо організації діяльності закладів дошкільної освіти у 2020/2021 навчальному році*» МОН України «ЗДО різних типів і форм власності можуть використовувати комплексні та парціальні освітні програми, рекомендовані або схвалені Міністерством освіти і науки України. Педагогічні колективи мають право обирати для використання в роботі чинні програми, перелік та особливості реалізації яких обговорює та схвалює педагогічна рада ЗДО. Дозволяється використовувати кілька комплексних і парціальних програм, відповідно до яких педагоги планують освітню діяльність». Відтак педагоги спеціальної групи можуть обирати з переліку МОН України (Лист МОН від 22.07.2020 №1/9-394 «*Про переліки навчальної літератури, рекомендованої Міністерством освіти і науки України для використання в закладах освіти у 2020/2021 навчальному році*») спеціальну освітню програму для дітей з порушеннями слуху або «загальну» програму розвитку.

Після закінчення садочка діти продовжують навчання в спеціальних та інклюзивних школах (відсоток дітей, батьки яких обирають інклюзивні умови, вище в порівнянні з випускниками спеціальних дошкільних закладів).

Спеціальні групи часто створюються за запитом батьків певної територіальної громади (району) і в територіальній доступності до реабілітаційних центрів, які надають послуги дітям з порушеннями слуху або закладів загальної середньої освіти, де створенні спеціальні та інклюзивні класи. Як приклад, можемо розглядати досвід співпраці Міського медичного центру проблем слуху та мовлення «СУВАГ» та закладу дошкільної освіти №67 м. Києва; середньої загальноосвітньої школи №233 з інклюзивними класами, у яких навчаються учні з порушеннями слуху, та закладу дошкільної освіти №602 м. Києва. Програмне забезпечення та специфіка освіти в межах такої моделі наближена до спеціальної дошкільної освіти; за організаційними та методичними аспектами її можна розглядати як «проміжний» варіант між спеціальними та інклюзивними закладами.

Третя модель – інклюзивні групи закладів дошкільної освіти, у які включені діти з порушеннями слуху. Вихователі таких груп не є фахівцями зі спеціальної освіти, необхідні знання педагоги здобувають у межах програм підвищення кваліфікації (курси, семінари тощо) та працюють у команді із сурдопедагогами. У кожній інклюзивній групі передбачено посада асистента вихователя (також не є фахівцем у галузі корекційного навчання); у закладі створюється команда психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами, що об'єднує педагогів та батьків; розробляється індивідуальна програма розвитку, де зазначаються всі необхідні адаптації та додаткові освітні послуги.

Діяльність інклюзивних груп унормовано «*Порядком організації діяльності інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти*» (2019), де зазначається: «Цей Порядок визначає організаційні засади діяльності інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти незалежно від підпорядкування та форми власності, крім закладів дошкільної освіти (ясел-садків) ком-

пенсуючого типу, будинків дитини, закладів дошкільної освіти (дитячих будинків) інтернатного типу, з метою реалізації права дітей з особливими освітніми потребами дошкільного віку на освіту за місцем проживання, соціальну адаптацію та підготовку до отримання наступного рівня освіти».

Корекційно-розвивальна робота в інклюзивних групах здійснюється у відповідності до рекомендацій інклюзивно-ресурсного центру (висновку інклюзивно-ресурсного центру про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини); враховуючи тип порушення в більшості випадків включає заняття з сурдопедагогом з розвитку слухового (слухо-зорового) сприймання та мовлення; залежно від індивідуальних особливостей можуть бути рекомендовані заняття з практичним психологом з розвитку когнітивної та / або емоційно-вольової сфери, психологічний супровід на період адаптації тощо. За відсутності сурдопедагога («складно знайти» фахівця) тимчасово заняття може проводити вчитель-логопед, а також за умови, що в дитини достатній рівнь слухового сприймання (сприймає розмовне мовлення), учитель-логопед володіє методиками роботи з дітьми з порушеннями слуху. В окремих випадках корекційно-розвивальна складова включає заняття і з сурдопедагогам, і з логопедом (напрями роботи різняться). Фахівці, які проводять корекційно-розвивльні занняття, можуть бути штатними працівниками закладу (якщо кількість годин, що «проводить» фахівець, у межах половини і більше ставки педагога, тобто в закладі є декілька дітей, які потребують підтримки такого спеціаліста), в іншому випадку фахівці працюють за угодою.

В Інструктивно-методичних рекомендаціях «*Щодо організації діяльності закладів дошкільної освіти у 2020/2021 навчальному році*» МОН України стосовно інклюзивних груп зазначено: «Надання психолого-педагогічних та корекційно-розвивальних послуг здійснюється шляхом проведення індивіду-

альних і групових занять, які можуть надаватися як штатними працівниками закладу, так і залученими фахівцями, зокрема: працівниками ІРЦ, спеціальних садків (шкіл), навчально-реабілітаційних центрів, логопедичних пунктів та інших закладів на підставі цивільно-правових договорів. При цьому оплата праці залучених фахівців здійснюється за рахунок коштів державної субвенції, відповідно до пункту 6 «*Порядку та умов надання субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами», затверджених постановою Кабінету Міністрів України від 14.02.2017 №88 (зі змінами, далі – «Порядок та умови надання субвенції»). «Примірний перелік додаткових психолого-педагогічних і корекційно-розвиткових занять (послуг) для осіб з особливими освітніми потребами в закладах освіти» та «Перелік фахівців, які проводять (надають) додаткові психолого-педагогічні і корекційно-розвиткові заняття (послуги) з особами з особливими освітніми потребами в закладах освіти» визначено в додатках «Порядку та умовах надання субвенції*».

Цивільно-правові договори укладаються між фахівцями, які проводять психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові заняття (послуги), та закладами дошкільної освіти (ЗДО) або відповідним органом управління освітою».

Педагогічне навантаження: вихователь інклюзивної групи – 25 годин; асистент вихователя інклюзивної групи – 36 годин; практичний психолог закладу дошкільної освіти (ясел-садка) з інклюзивними групами – 20 годин; керівник гуртка – 18 годин.

Залежно від віку дитини, ступеня складності порушень та з урахуванням її індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності передбачається від двох до восьми психолого-педагогічних та корекційно-розвивальних занять на тиждень відповідно до висновку інклюзивно-ресурсного центру про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини.

Приміром, у висновку ІРЦ зазначається:

Психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові послуги

Види послуг	*Напрям*	*Період/ обсяг*	*Спеціаліст*
Заняття з практичним психологом			
Заняття з учителем-логопедом			
Заняття з учителем-дефектологом (сурдопедагогом)	Розвиток слухо-зоро-тактильного сприймання та формування мовлення	На період перебування в закладі освіти	Сурдопедагог
Заняття з учителем-реабілітологом			
Додаткові заняття			
Інше (наявність асистента вчителя / вихователя, спеціальних підручників, корекційного обладнання тощо)	Асистент вихователя	На період перебування в закладі освіти	Асистент вихователя

Рекомендації

Види послуг	*Напрям*	*Період/ обсяг*	*Спеціаліст*
Учителя-дефектолога (сурдопедагога)	Формування навичок зчитування з губ, дактильного мовлення; слухо-зоро-тактильного сприймання та розуміння словесного мовлення. Розвиток словесної мови як другої мови для дитини (перша мова – жестова). Розширення знань про довкілля відповідно до програми.	4 заняття на тиждень	Сурдопедагог

Під час проведення спеціально організованих форм освітнього процесу необхідно дотримуватися вимог «*Гранично допустимого навчального навантаження на дитину в дошкільних навчальних закладах різних типів та форми власності*», затвердженого наказом Міністерства освіти і науки України від 20.04.2015 №446.

Освітній процес в інклюзивних групах відбувається за «звичайними» освітніми програмами з внесення необхідних адаптацій та / або модифікацій відповідно до можливостей та потреб дитини з особливими освітніми потребами. Для кожного вихованця, який за результатами комплексної оцінки в

ІРЦ має особливі освітні потреби в додатковій підтримці, розробляється *індивідуальна програма розвитку* (ІПР). Індивідуальна програма розвитку складається на навчальний рік, затверджується директором закладу дошкільної освіти, погоджується батьками або іншими законними представниками дитини та переглядається тричі на рік (у разі потреби – частіше) з метою її коригування. Спеціальні програми (програми розвитку дітей з порушеннями слуху) можуть бути використані як ресурс для складання ІПР та організації навчання, корекційно-розвивального супроводу.

Термін дії висновку ІРЦ не обмежений у часі, крім випадків, коли рекомендовано та визначено дату повторного вивчення.

МОН України роз'яснює: «відповідно до висновку інклюзивно-ресурсного центру (ІРЦ), індивідуальної програми реабілітації дітей з інвалідністю (за наявності), результатів психолого-педагогічного вивчення дитини, команда психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами (ООП) розробляє індивідуальну програму розвитку (ІПР) дитини з ООП.

ІПР складається на навчальний рік на основі програм, рекомендованих Міністерством освіти і науки України для ЗДО, з відповідною їхньою адаптацією або модифікацією до особливих освітніх потреб дитини, погоджується батьками дитини (законними представниками дитини), затверджується директором ЗДО та переглядається тричі на рік (у разі потреби – частіше) з метою її коригування. Для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку розробляється індивідуальний освітній план строком на три місяці з подальшим його продовженням протягом навчального року.

Придбання спеціальних засобів корекції психофізичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами, які здобувають освіту в інклюзивних групах, здійснюється відповідно до «*Типового переліку спеціальних засобів корекції психо-*

фізичного розвитку осіб з особливими освітніми потребами, які навчаються в інклюзивних та спеціальних класах (групах) закладів освіти», затвердженого наказом Міністерства освіти і науки України від 23.04.2018 №414 (зі змінами)» (*наказ Міністерства освіти і науки України від 17.04.2019 №423 «Про затвердження Типового переліку спеціальних засобів корекції психофізичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами, які навчаються в інклюзивних та спеціальних групах закладів дошкільної освіти*» втратив чинність).

У закладі дошкільної освіти, де є діти з особливими освітніми потребами, створюється *команда психолого-педагогічного супроводу*, до складу якої входять педагогічні працівники (директор закладу дошкільної освіти або вихователь-методист, вихователі, асистент вихователя інклюзивної групи, практичний психолог, соціальний педагог, учитель-логопед, учитель-дефектолог (з урахуванням особливих освітніх потреб дитини) та інші, із залученням батьків або інших законних представників дитини.

Працівники інклюзивно-ресурсного центру за запитом закладу дошкільної освіти надають консультації з питань організації інклюзивного навчання, беруть участь у засіданні команди психолого-педагогічного супроводу.

Відповідно до *Порядку організації діяльності інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти*: «для забезпечення ефективності освітнього процесу в інклюзивних групах кількість дітей з особливими освітніми потребами має становити не більше трьох осіб, зокрема:

– одна-три дитини з числа дітей з порушеннями опорно-рухового апарату, із затримкою психічного розвитку, зниженим зором, слухом, легкими інтелектуальними порушеннями тощо;

– не більше двох осіб з числа дітей сліпих, глухих, з тяжкими порушеннями мовлення тощо;

– не більше однієї дитини із складними порушеннями розвитку».

Після закінчення інклюзивного закладу діти з порушеннями слуху в переважній більшості випадків продовжують навчання в інклюзивних школах. Основною перевагою такого варіанту освіти є мовленнєве середовище, що важливо для розвитку мовлення та навичок спілкування дітей дошкільного віку.

З досвіду: «портрет вихованця з порушенням слуху інклюзивної групи» – дитина, у якої порушення слуху діагностовано в ранньому віці, вчасно та якісно слухопротезована. Відразу організований супровід сурдопедагога (заняття з дитиною, консультування батків) та інших фахівців (налаштування слухових апаратів, кохлеарних імплантів; за потреби – психологічний, логопедичний супровід, використання різних терапевтичних методик тощо). Батьки активно залучені до освітнього процесу, систематично проводять заняття з дитиною вдома, забезпечують мовленнєве розвивальне середовище. У багатьох випадках мати дитини здобуває додаткову освіту за спеціальністю «логопед» чи «сурдопедагог». Паралельно з навчанням в інклюзивній групі дитина продовжує займатися зі «своїм» сурдопедагогом, який супроводжує її (родину) з раннього віку (часу діагностування та початку сурдопедагогічного впливу); заняття відбуваються в реабілітаційному центрі або приватно. Найголовнішую цінність інклюзивної групи, зі слів батьків, виступає мовленнєве середовище, можливість для соціалізації дитини. Така ситуація є характерною для великих міст, де наявна мережа реабілітаційних центрів, а відтак фахівців та послуг.

У маленьких містах / селищах, іноді й у великих, ситуація може бути іншою – до інклюзивних груп приходять діти з порушеннями слуху. Вони отримали технічні засоби реабілітації (слухопротезування, кохлеарна імплантація), епізодичну підтримку фахівців (окремі заняття, консультації); очікування батьків пов'язанні з мовленнєвим середовищем закладу,

небажанням / відсутністю можливості відвозити дитину до спеціального закладу (далеко, потрібно залишати на тиждень тощо). На сьогодні кваліфікованих сурдопедагогів (логопедів) для роботи в умовах інклюзії не вистачає. Відтак є випадки, коли дитина не отримує необхідних послуг, підтримки; навчання та розвиток здійснюється неефективно. З кожним роком ситуація змінюється в кращий бік.

В Україні стрімко збільшується кількість інклюзивних груп. Так, за статистичними даними МОН України, станом на 1 січня 2020 р. до таких груп було залучено 4 681 вихованець із особливими освітніми потребами. З 1 вересня 2020 року вже 6 тис. дітей з особливими освітніми потребами пішли в інклюзивні групи закладів дошкільної освіти (кількість груп, які розпочали працювати за планом, – 3 598, що на 641 групу більше, ніж працювало в серпні).

На сайті МОН України (розділ «Інклюзивне навчання» – https://mon.gov.ua/ua/tag/inklyuzivne-navchannya) – розміщено інформаційні матеріали, інфографіки, відеорекомендації та олайнкурси («Як розпочати інклюзивне навчання в закладах дошкільної освіти», «Онлайн курс. Участь батьків в організації інклюзивного навчання» тощо), представлено статистичні дані: «упродовж 2019-2020 рр. в державі було здійснено важливі кроки щодо *інклюзивного навчання*:

● уперше закуплено діагностичний інструментарій міжнародного рівня (699 комплектів сучасних методик для комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дітей в інклюзивно-ресурсних центрах);

● проведено підготовку «тренерів для тренерів» щодо використання комплектів сучасних методик, які надалі можуть здійснювати підготовку фахівців ІРЦ;

● забезпечено навчання проведеню комплексної психолого-педагогічної оцінки понад 850 психологів ІРЦ за кошти державного бюджету;

● з метою діджиталізації послуг забезпечено функціонування систем автоматизації роботи ІРЦ;

● створено додаткових 86 ІРЦ (національна мережа складає понад 600 центрів).

Спрямовано 320,7 млн. грн. з Державного бюджету на забезпечення надання (проведення) в закладах загальної середньої та дошкільної освіти корекційно-розвивальних і психолого-педагогічних послуг (занять); 169,8 млн. грн. – на забезпечення закупівлі спеціальних засобів корекції психофізичного розвитку для з дітей з ООП в закладах дошкільної, середньої та професійної (професійно-технічної) освіти за кошт держави.

Розроблено та забезпечено прийняття у 2019 р. постанов Кабінету Міністрів, що регламентують *організацію інклюзивного навчання в закладах дошкільної*, професійної (професійно-технічної), вищої та позашкільної освіти; прийнято *постанову Кабінету Міністрів України, про продовження навчання учнів із ООП відповідно до їхніх потреб.*

Оновлено *перелік засобів корекції психофізичного розвитку для дітей, що навчаються в інклюзивних групах/класах і спеціальних групах/класах, і введено єдині підходи для всіх закладів освіти*. Створено 1079 ресурсних кімнат із метою забезпечення інклюзивного освітнього середовища; забезпечено придбання підручників для осіб із ООП.

Підготовлено 75 тренерів із використання Міжнародної класифікації функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я дітей та підлітків (МКФ-ДП), які потім проводитимуть навчання на своїх територіях. За кошти НУШ підвищено кваліфікацію за І півріччя 2019 р. майже 2 тис. асистентів учителів, що сприятиме підвищенню якості освіти в інклюзивних класах; програмою підвищення фахової майстерності вчителів «Нової української школи» та працівників ІРЦ передбачено обов'язковий курс для всіх педагогічних працівників

щодо особливостей роботи з дітьми з ООП в межах інклюзивного навчання; затверджено *Типову програму підвищення кваліфікації педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів відповідно до Концепції «Нової української школи»* (наказ МОН від 13.01.2020 №32).

У контексті проблеми необхідно зазначити важливі аспекти:

– на сучасному етапі визначено концептуальні засади та теоретико-методологічне обґрунтування інклюзивного навчання, шляхи та інноваційні моделі його реалізації в Україні (провідна наукова установа – Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України). Паралельно на основі результатів наукових досліджень відбувається розроблення та впровадження сучасного навчально-методичного забезпечення інклюзії, практичних технологічних підходів та методик. При цьому залучаються зарубіжні фахівці, адаптується провідний зарубіжний досвід із обов'язковим урахуванням специфіки вітчизняної системи освіти;

– особливістю вітчизняної практики стало те, що в нашій країні впровадження моделі інклюзивного навчання розпочалося зі шкільної ланки освіти, що зумовлено, перш за все, наявністю труднощів, пов'язаних з опануванням дітьми з особливими потребами шкільної програми, яка відрізняється жорсткою унормованістю (підпорядкованість стандарту), не варіативністю, з іншого боку – обов'язковістю шкільної освіти. *Проте всі учасники освітнього процесу акцентують, що задля забезпечення наступності, оптимального результату починати інклюзію необхідно з дошкілля*;

– поступово відбувається перехід від обґрунтування доцільності саме такого підходу до визначення технологій його реалізації (здійснення послідовних кроків щодо вдосконалення нормативної бази, вирішення концептуальних теоретичних і організаційних питань, підготовки учасників освітнього процесу). Інклюзивне навчання передбачає створення додаткових

необхідних умов, що і є практичним втіленням декларованих вимог щодо рівного доступу до освіти. Кінцевий результат значною мірою залежить від того, які умови для цього створені до наполегливої, цілеспрямованої роботи всіх учасників процесу: педагогів, фахівців, батьків. На сучасному етапі створено умови переважно для дітей з нескладними порушеннями (але їм необхідна додаткова підтримка); водночас особливої уваги потребують діти з більш суттєвими порушеннями, які останнім часом, згідно з рекомендаціями фахівців та рішення батьків, стали поступати до інклюзивних закладів, від моменту, коли там почали створюватися відповідні умови;

– *інклюзивне навчання не є альтернативою спеціальній освіті.* Створюючи теоретичні та методичні основи інклюзивного навчання, варто максимально використовувати методологічні положення спеціальної педагогіки, надбання та досвід спеціальної освіти (В.Засенко, А.Колупаєва, Т.Сак та ін.). Доцільність збереження і розвитку системи спеціальних закладів як дошкільної, так і загальної середньої освіти в Україні підтверджується суттєвими здобутками закладів цього типу щодо освіти дітей з особливими потребами. Таким чином, незважаючи на актуальність інклюзивної освіти, спеціальні садки та школи мають розвиватися паралельно з інноваційними навчальними закладами, забезпечуючи право вибору варіативних моделей здобуття освіти дітьми з особливими потребами (деякі країни, які свого часу повністю скасували систему спеціальних навчальних закладів на користь інклюзивній освіті, сьогодні визнають це як помилку).

У такому контексті важлива особистісно орієнтована спрямованість, гнучкість та варіативність допомоги, «стирання кордонів» між спеціальною та інклюзивною («масовою») системами освіти, налогодження співпраці між закладами.

Четверта модель – навчання дітей зі зниженим слухом, з кохлеарними імплантами в логопедичних групах дошкільних

закладів. Усі діти такої групи мають особливі мовленнєві потреби / значні особливості функціонування мовлення. Провідний український учений у галузі логопедії Е.Данілавічютє узагальнює особливостей функціонування мовлення як «*особливості відтворення звуко-складової структури слова* (викривлення, заміни, взаємозаміни, пропуски, перестановки тощо); з*агальна «змазаність» мовлення* (дефіцит розбірливості мовлення внаслідок обмеження рухів органів мовленнєвого апарату); *особливості розрізнення звуків мовлення на слух* (дефіцит розпізнавання певних слухових ознак звуків: дзвінкості-глухості, м'якості-твердості тощо при виконанні завдань на слух); *присутність вимушених пауз, повторів одиниць мовлення* (мимовільні зупинки, складність переходу від однієї одиниці мовлення до іншої); *особливості використання словникового запасу* (дефіцит добору слів, неодноразове невиправдане використання тих самих, невідповідність певній мовленнєвій ситуації тощо); *особливості використання граматики* (дефіцит узгодження слів між собою в словосполученнях, реченнях або добору правильної форми слова тощо); *особливості перебігу читання, письма* (присутність помилок у читацькій і писемній продукції)».

До молодшої групи (діти 3-4 років) напрявляються діти із загальним недорозвитком мовлення I-II рівнів; до середньої (4-5 років) – із загальним недорозвитком мовлення I-III рівнів; для вихованців старших (5-6/7 років) груп передбачено дві програми – для дітей із загальним недорозвитком мовлення II-III рівнів та дітей із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення. Кількість вихованців у таких групах у межах 8-12.

Вихователі спеціальних груп для дітей з порушеннями мовлення в більшості випадків мають логопедичну підготовку; з групою працює вчитель-логопед, який системаично проводить індивідуальні та групові корекційно-розвивальні заняття. Педагоги керуються спеціальними програмами розвитку

дітей з порушеннями мовлення (*Л.Трофименко. Програма розвитку дітей «Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення»; Ю.Рибцун. «Корекційна робота з розвитку мовлення дітей п'ятого року життя із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення» тощо*). Серед основних переваг таких груп батьки дітей з порушеннями слуху називають: меньша кількість дітей (на відміну від інклюзивних), мовленнєве середовище (бракує в спеціальних закладах для дітей з порушеннями слуху), відносно велика кількість закладів і відповідно наближеність до дому, системний супровід логопеда, «психологічний кофорт» – кожна дитина в групі має особливості розвитку, зокрема мовленнєвого, індивідуальний підхід відповідно до можливостей дитини тощо; а заняття з сурдопедагогом чи іншими фахівцями планують організовувати приватним чином.

Проте фахівці та експерти зазначають, що спілкування з однолітками, які мають суттєві порушення мовлення, не забезпечує повноцінне мовленнєве середовище, яке необхідне для розвитку дітей з порушеннями слуху. Відсутність можливості в закладі отримувати послуги сурдопедагога також негативно впливає на процес реабілітації (зарубіжний досвід свідчить, що найкращий варіант, коли дитина отримує необхідні послуги за місцем навчання).

У контексті проблеми актуалізується питання коректності логопедичних діагнозів / заключень для дітей з порушеннями слуху («загальний недорозвиток мовлення І рівня», і характеристик – «мовлення відсутнє» тощо); іноді в довідках не уточнюється, що порушення мовлення є наслідком зниження слуху (є випадки, звичайно, коли дитина має порушення слуху та порушення мовлення, що є первинним за своєю природою не пов'язане зі слухом, приміром дизартрія). На нашу думку, яку поділяють і колеги-логопеди, варто переглянути формулювання визначень у

логопедичних заключеннях із врахуванням позиції, що порушення мовлення в дітей зі зниженим слухом не доцільно трактувати в такий спосіб, як і в дітей, які мають збережену слухову функцію.

Зважаючи на практичний досвід, доцільними є певні зміни / доповнення до існуючих моделей дошкільної освіти дітей з порушеннями слуху. Так, для спеціальних закладів, які мають значний досвід та традиції, активно впроваджують новації, перспективним є розширення послуг, зокрема:

– окрім сурдопедагога та практичного психолога, супровід здійснюватиме також *логопед* (у передшкільний період (старший дошкільний вік), за запитом батьків), *корекційний педагог* (для дітей із затримкою чи порушеннями інтелектуального розвитку, згідно з рекомендаціями ІРЦ;

– підтримка корекційного педагога є важливою з огляду на положення, що дітям, які мають сенсорні порушення (слуху, зору) та порушення інтелектуального розвитку рекомендоване навчання в закладах, які спеціалізуються на навчанні дітей з відповідним сенсорним порушенням (діти з порушенням слуху та інтелекту навчаються в спеціальнх закладах для дітей з порушеннями слуху); ідеться про спеціальну форму навчання, в інклюзивних закладах педагоги орієнтуюся виключно на індивідуальні можливості та потреби). Адміністрація може приймати рішення щодо ввдення додаткових посад. Це передбачає зміни до чинних нормативних документів;

– ведення посади асистента вихователя, якщо ІРЦ визнає таку потребу як в інклюзивних, так і спеціальних умовах навчання; можливість підтримки асистента дитини; реалізація індивідуальної освітньої траєкторії (зміст освіти, перелік додаткових послуг, обладнання та матеріалів тощо);

– створення відділення раннього втручання / консультативного пункту тощо, що передбачає додаткові посади фахівців, які будуть виконувати певні функції: проводити консультації для батьків, заняття з дітьми раннього віку, актуальним

є корекційно-розвивальний супровід дітей, які навчаються в інклюзивних закладах.

Актуальним є подальший розвиток адаптивно-превентивного середовища шляхом реалізації технологій підтримки, комунікації, безбар'єрності, професійного співробітництва, максимального використання потенціалу сім'ї, залучення фахівців інклюзивно-ресурсних центрів на різних етапах корекційно-розвивального супроводу дитини з порушеннями слуху.

Отже, доцільним є розширення варіантів здобуття дошкільної освіти дітьми з порушеннями слуху, внесення змін та доповнень до нормативних документів, розроблення відповідного навчально-методичного забезпечення та ін.

Варто зазначити, що для сучасної сурдопедагогіки властиве співіснування різних підходів (слухомовленневий, бімодально-білінгвальний, тотальної комнікації та ін.). На зміну уніфікованому навчального процесу приходить максимально індивідуалізований процес, зорієнтований на кожну конкретну дитину (обсяг матеріалу, спосіб його подачі та презентації знань, темп засвоєння, проміжні здобутки тощо). Такий підхід повинен бути закріплений у курикулумі (програмах, навчальних планах, навчальних посібниках).

У контексті проблеми організації дошкільної освіти дітей з особливими освітніми потребами доцільно також акцентувати на наступних моментах:

– за рекомендаціями ІРЦ та письмовою заявою одного з батьків або іншого законного представника дитини ЗДО забезпечує доступ до освітнього процесу *асистента дитини з ООП* (частина 5 статті 11 Закону України «*Про дошкільну освіту*»). Функцію асистента дитини можуть виконувати соціальні працівники, батьки або особи, уповноважені ними. Супровід під час інклюзивного навчання – надання допомоги дітям з ООП під час перебування в закладах дошкільної та загальної середньої освіти, входить до «*Переліку соціальних послуг, що*

надаються особам, які перебувають у складних життєвих обставинах і не можуть самостійно їх подолати», затвердженого наказом Міністерства соціальної політики України від 03.09.2012 №537. Фінансування соціальних послуг регламентується статтями 27 та 28 Закону України «*Про соціальні послуги*» від 17.01.2019 №2671-УШ, який вступив у дію 1 січня 2020 року. Відповідно до спільного наказу Міністерства соціальної політики України та Міністерства освіти і науки України від 04.02.2020 №67/125 у Вінницькій, Дніпропетровській, Харківській областях здійснюється апробація *Державного стандарту супроводу під час інклюзивного навчання*, у межах якої обласними центрами соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді проводиться навчання асистентів дітей;

– невід'ємною складовою організації освітнього простору для дітей з ООП в умовах закладу освіти є забезпечення *універсального дизайну* та *розумного пристосування* будівель, приміщень та прибудинкових територій, у тому числі створення ресурсної кімнати. У зв'язку з цим Міністерством освіти і науки України підготовлено та направлено до регіональних органів управління освітою лист від 25.06.2020 №1/9-348 «*Щодо створення інклюзивного освітнього середовища в закладах дошкільної освіти*», у якому викладено рекомендації щодо створення інклюзивного освітнього середовища, зокрема універсального дизайну та розумного пристосування будівель, приміщень та прибудинкових територій, ресурсної кімнати в ЗДО;

– для дітей, які приходять у садок із центрів раннього втручання, рекомендовано забезпечити *програму переходу*, що є завершальним етапом надання послуги раннього втручання та передбачає: знайомство дитини та батьківіз ЗДО та персоналом; зустрічі персоналу закладу (вихователь, спеціальний педагог, практичний психолог та інші) з фахівцями центру. У разі карантинних заходів така зустріч / зустрічі проводиться в режимі онлайн у форматі відеоконференцій;

– відновленню освітнього процесу та корекційно-розвиткових послуг для дітей з ООП після дистанційного формату навчання (в період дії карантиних заходів) має передувати вивчення командою психолого-педагогічного супроводу ЗДО динаміки розвитку дитини, стану її особливих освітніх потреб, сильних сторін та змін, із врахуванням особливостей діяльності й участі дитини під час карантинних заходів та факторів навколишнього середовища. Перехід дітей з особливими освітніми потребами до ЗДО організовується з використанням тих самих принципів і підходів, що й для інших дітей. Проте врахування особливих освітніх потреб має істотне значення під час перехідного періоду. Якість підтримки, що надається дитині та її родині під час цього періоду, може істотно вплинути на подальше перебування дитини в ЗДО;

– підвищення уваги на сучасному етапі вимагає проблема *доступності дошкільної освіти для дітей з порушенннями слуху.* В останні роки практично всі діти поступають до школи, отримавши дошкільну підготовку, корекційно-розвивальні послуги. Проте є поодинокі випадки, коли дитина з різних причин не отримала дошкільної підготовки (переважно маленькі міста та села; складні життєві обставини родини; невчасне діагностування). Такі факти свідчать про недосконаліть роботи закладів охорони здоров'я, функцією яких є контроль стану здоров'я кожної дитини та обов'язкове обстеження, зокрема визначення стану слуху. Також подібне упущення можна пояснити відсутністю кваліфікованих кадрів, передусім практичних психологів, корекційних педагогів у віддалених містах та селах; відповідно з батьками дітей з порушеннями слуху не проводиться необхідна роз'яснювальна та консультативна робота.

Відтак актуалізується питання створення *Інформаційного центру для батьків дітей з порушеннями слуху,* де вони могли б отримати повну інформацію щодо різних форм і методів роботи з дітьми та практично-дієву консультацію від профільних

фахівців. На базі цього центру може діяти «Школа батьків».

Отже, на сьогодні спеціальна освіта в Україні має складну, розгалуджену й диференційовану систему спеціальних закладів освіти, реабілітаційних центрів, навчально-виховних комплексів, спеціальних та інклюзивних груп при закладах дошкільної освіти тощо. Розвиток системи спеціальної освіти спрямований на подальшу модернізацію діючої мережі спеціальних закладів, розширення їхніх послуг та функцій, відкриття нових типів закладів, у яких надаватиметься комплексна допомога й підтримка дітям з порушеннями слуху з раннього віку, удосконалення роботи інклюзивних закладів.

Перспективи розвитку спеціального закладу освіти
(за матеріалами обговорення з педагогами)

У контексті реформ в освіті України, реалізації концепції «Нової української школи» актуалізуються питання, пов'язані з модернізацією спеціальної освіти, зокрема роботи навчально-реабілітаційних центрів та спеціальних шкіл для дітей з порушеннями слуху.

Зважаючи на актуальність проблеми, сьогодні в Україні здійснюються наукові дослідження із питань розвитку закладів спеціальної освіти, які приймають на навчання дітей з різними освітніми потребами. Відтак, теоретичним підґрунтям нашого дослідження є праці, присвячені освіті дітей з особливими освітніми потребами (В. Засенко, Е. Данілавічютє, А. Колупаєва, Л. Прохоренко, О. Таранченко та ін.), організації освітнього середовища для дітей з порушеннями слуху (В. Жук, В. Литвинова, С. Литовченко, О. Таранченко, О. Федоренко та ін.), окреслено актуальні питання діяльності спеціальних закладів (В. Засенко, С. Кульбіда, О. Таранченко, В. Шевченко та ін.). А також наявний досвід практичної діяльності навчально-реабілітаційних центрів та спеціальних шкіл в Україні.

Нормативну основу діяльності спеціальних закладів освіти складають Закони України «Про освіту» (2017 р.), «Про загальну середню освіту» (2019 р.), «Про дошкільну освіту» (проєкт, 2019 р.), «Положення про спеціальну школу та Положення про навчально-реабілітаційний центр» (2019 р.), Наказ МОН України «Про затвердження типової освітньої програми спеціальних закладів загальної середньої освіти І ступеня для дітей з особливими освітніми потребами» (2018 р.), нормативне забезпечення реалізації «Нової української школи».

Питання модернізації спеціальних закладів освіти наразі неодноразово обговорювалося на заходах за організації та участі співробітників відділу освіти дітей з порушеннями слуху Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України та педагогів-практиків. Зокрема, у ході майстер-класу «Трансформація навчального закладу: як це зробити», який проходив у межах ІІІ Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології (2017 р., Київ), було представлено досвід реалізації інноваційних напрямів діяльності закладів, обговорено перспективні «траєкторії руху» в сучасній освітній системі, презентовано унікальні ідеї, практичні напрацювання. Захід викликав зацікавленість багатьох педагогів, оскільки проводився за участі керівників успішних і сучасних спеціальних закладів, яким є чим поділитися: Багатопрофільного навчально-реабілітаційного ресурсно-методичного центру корекційної роботи та інклюзивного навчання, м. Дніпро, Черкаського навчально-реабілітаційного центру «Країна добра», Чернівецької спеціальної загальноосвітньої школи №2, Чернівецького обласного навчально-реабілітаційного центру №1. Ці заклади, маючи серйозні досягнення, продовжують розвиватися, враховують сучасні зміни, актуальні підходи до освіти дітей з особливими освітніми потребами. Тема заходу і сьогодні на часі.

Необхідність обговорення питань розвитку закладів

спеціальної освіти та вироблення спільної позиції до їхнього вирішення зумовило доцільність розроблення та проведення авторського тренінгу «Перспективи розвитку спеціального закладу освіти».

Тренінг
«Перспективи розвитку спеціального закладу освіти»

Мета: визначення та обговорення перспективних новацій розвитку спеціального закладу освіти у межах реформи Нова українська школа.

Метою тренінгу є визначення та обговорення перспективних новацій розвитку спеціального закладу освіти в межах освітніх реформ в Україні.

Завдання для груп учасників:

описати спеціальний заклад освіти на прикладі своєї школи (найбільш прийнятний варіант), за такими параметрами:

1) зміст освіти (питання освітніх програм, доцільність створення спеціальних програм для дітей з порушеннями слуху, у чому має полягати специфіка),

2) категорії особливих освітніх потреб учнів (лише діти з порушеннями слуху, діти з іншими особливими потребами),

3) рівень здобуття повної загальної середньої освіти (базова середня освіта, профільна середня освіта),

4) специфіка супроводу (особливості корекційно-розвивальної складової, перелік курсів, обов'язковість для всіх, особливості проведення корекційно-розвивальної роботи в середніх та старших класах),

5) визначити свій критерій, важливий для оцінки змін (останній параметр необхідно обрати самостійно);

представити командну думку.

Час на виконання завдання – 20-30 хвилин. Загальні правила тренінгу: некритичне сприйняття інших думок, свобода вираження ідей та думок, дотримання регламенту.

Представлений тренінг було проведено в межах курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів освіти та установ, що надають освітні послуги особам з особливими освітніми потребами, за освітньо-професійною програмою «Психолого-педагогічні технології в освіті дітей з особливими освітніми потребами» (Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, Ліцензія МОН України Серія АД №034572) на базі спеціальних закладів загальної середньої освіти Одеси (2018 р.), Теребовлі (2019 р.), Хмельницького (2020 р.). У Хмельницькому учасниками тренінгу стали вчителі української жестової мови, члени об'єднання нечуючих педагогів (ОНП). Загалом у групах працювало понад 100 педагогів (керівники закладів, учителі початкової, середньої та старшої школи, учителі індивідуальної слухової роботи, вихователі); високий рівень учасників заходу створив справжнє експертне середовище з питань освіти дітей з порушеннями слуху.

Відповідно до освітньо-професійної програми попередньо педагогам було презентовано теми «Сучасні вимоги до організації освітнього процесу для дітей з порушеннями слуху: відповідність нормативно-правовому забезпеченню, інноваційним психолого-педагогічним підходам, перспективи розвитку спеціальної освіти», «Організація освіти дітей з порушеннями

слуху: комплексна оцінка в ІРЦ, взаємодія команди супроводу, критерії успішності» тощо.

У ході обговорення учасники висловили такі думки та пропозиції. Щодо змісту освіти: необхідна варіативність типового навчального плану та навчальних програм, диференціація змісту навчання, що враховує індивідуальні освітні потреби учнів, «загальну навчальну програму необхідно доопрацювати / удосконалити таким чином, щоб учитель мав можливість зважено адаптувати зміст, процес та результат навчання в класі, де навчаються учні з порушеннями слуху. Приміром, мати 3-4 варіанти завдання різного рівня складності (для учнів без порушень інтелектуального розвитку; з порушеннями мовлення; з порушеннями інтелектуального розвитку; з розладами аутистичного спектру тощо)»; різнорівневі завдання залежно від контингенту учнів класу, індивідуальних потреб та інтересів окремих дітей, специфічних цілей уроку тощо; розподіл дітей на різноманітні групи. Фактично йдеться про «рівні підтримки» в освітньому процесі – підхід, який сьогодні активно розробляється для національної системи освіти дітей з особливими освітніми потребами.

Акцентувалося на можливості індивідуальної адаптації програми відповідно до можливостей та потреб учня; визначення індивідуальної траєкторії розвитку та навчання. «Діти з порушенням слуху навчаються за індивідуально адаптованими загальними програмами; навчання дітей, що мають порушення слуху та інтелектуального розвитку, організовується на основі спеціальних програм».

Були висловлені слушні методичні поради, зокрема: «учителі-предметники мають тематично узгоджувати навчальний матеріал у межах одного класу», «новий матеріал презентується / вивчається одночасно з використанням жестової та словесної мов», «складний / новий навчальний матеріал подається тією мовою, у якій дитина більш компетентна»; «варто доби-

рати методи практичного застосування знань, використання в реальному житті». Щодо гнучкості в розподілі кількості годин: «збільшення годин на вивчення математики, української мови за рахунок зменшення уроків музики», «збільшення годин на вивчення предметів мовного циклу», «роль української жестової мови (УЖМ) в забезпеченні міжпредметних зв'язків суттєва, доцільно збільшити кількість годин на вивчення УЖМ». «Збільшити години трудового навчання в старших класах, передбачити професійно орієнтоване навчання за затребуваними сучасними професіями, практику, екскурсії на підприємства»; «можливість профільного навчання».

Серед *категорій особливих освітніх потреб* учнів спеціальної школи: потреби, зумовлені особливостями психофізичного розвитку (порушеннями слуху, інтелектуального розвитку, тяжкими порушеннями мовлення, комплекними порушеннями розвитку); особливостями розвитку внаслідок впливу соціального середовища (діти, що перебувають у складних життєвих обставинах, педагогічно занедбані), «діти, яким необхідна спеціальна корекційна допомога». Натомість висловлювалися думки щодо збереження однієї категорії (діти глухі та зі зниженим слухом; без тяжких інтелектуальних порушень).

У контексті обговорення питання *рівня загальної середньої освіти*, що забезпечує заклад, думки були одностайні: «рівень освіти має відповідати можливостям та здібностям учня»; «організація профільної освіти, що значно розширює перспективи продовження навчання після школи».

Важливі позиції напрацьовані учасниками щодо *супроводження* учнів: корекційно-розвивальний, психолого-педагогічний, медико-реабілітаційний супровід; підтримка від різних фахівців (психолога, реабілітолога, логопеда, сурдопедагога тощо); комплексний корекційний супровід (можливість адаптації для дітей з тяжкими та комплексними порушеннями); надання корекційно-освітніх послуг відповідно до потреб дитини.

У цьому контексті варто звернути увагу на два аспекти. По-перше, на часі розширення кола фахівців, які проводять заняття з дітьми певної категорії (приміром, дитина з порушеннями слуху може потребувати як на заняттях з сурдопедагогом, так і логопедом; при визначенні необхідних послуг насамперед необхідно врахувати індивідуальні особливості розвитку). По-друге, у межах соціокультурного підходу, впровадження концепції бімодально-білінгвального навчання актуалізується позиція, що «навчання учнів з порушеннями слуху по суті не є корекційним», що змінює підходи до організації освітнього середовища, процесів викладання та супроводу.

На думку учасників тренінгу, перспективними критеріями розвитку їхнього закладу також є:

– підвищення фахового рівня педагогів, безперервний професійний розвиток (самовдосконалення) вчителів, впровадження курсів підвищення кваліфікації для вчителів та вихователів з урахуванням змін в сучасній освіті, зокрема курсів жестової мови; зменшення паперової документації;

– покращення матеріально-технічної бази, впровадження інноваційних технологій в освітній процес (пристрої звукопідсилення, слухові апарати, підібрані відповідно до індивідуальних потреб дитини, допоміжні (аудіо) пристрої; ІТ-технології: проектори, інтерактивні дошки, сучасна комп'ютерна техніка), залучення фахівців та педагогів до модернізації матеріально-технічної бази закладу; забезпечення необхідними підручниками, посібниками та іншими ресурсами, зокрема й електронними.

Було окреслено й зміни, важливі для всієї системи освіти дітей з порушеннями слуху. На часі рання діагностика та втручання, наступність у структурі освітніх послуг: дошкільна освіта, початкова освіта (з підготовчим / ресурсним класом за потреби), базова освіта з адаптованими програмами, старша ланка з можливістю вибору навчальних предметів (профільна

освіта), професійна освіта в межах школи та НРЦ з врахуванням особливостей розвитку і можливостей учнів; різні форми здобуття освіти (дистанційна, очна, заочна); адаптація дітей до життя; акцент на ціннісні орієнтири («щоб у житті та закладі діти були щасливі»).

Враховуючи вже власний досвід, наші викладачі також використовували інші інтерактивні методи проведення обговорень: «Відкритий мікрофон» (кожен учасник має можливість висловлювати власну позицію щодо запропонованого питання), SWOT-аналіз, тренінг «Діти з порушеннями слуху: особливості засвоєння змісту освіти» (труднощі опанування програмного змісту, причини труднощів, шляхи їх вирішення) тощо.

Тренінг-обговорення
«Діти з порушеннями слуху. Особливості засвоєння змісту освіти»

- **Труднощі опанування програмного змісту**
- **Причини труднощів (бар'єри)**
- **Шляхи їх вирішення**

Варто відзначити, що види роботи, які передбачають цілеспрямоване обговорення важливих аспектів організації освітнього процесу, сприяють популяризації наукових досліджень у галузі сурдопедагогіки, залученню до наукових розвідок педагогів-практиків, поширенню інноваційних на-

працювань у практику, обміну досвідом науковців та освітян, генерації ефективних стратегій розвитку спеціальних закладів освіти в Україні.

Критерії до вибору закладу, на базі якого проводиться дослідження: високий рівень організації освітнього процесу, про що свідчить досягнення учнів закладу, а також наявність значного педагогічного потенціалу, досвіду реалізації інноваційних проектів, розуміння значущості справи освіти дітей з особливими потребами.

Результати представленого обговорення, думки та пропозиції педагогів будуть враховані в подальшій роботі відділу освіти дітей з порушеннями слуху.

Актуалізуються дослідження перспектив розвитку спеціальних закладів освіти за участі батьків, представників закладів професійної та вищої освіти, які приймають на навчання учнів з порушеннями слуху, інших стейкхолдерів (учнів та випускників, роботодаців, членів громадських організацій тощо).

Інклюзивно-ресурсні центри як інноваційна освітньо-консультативна установа в системі супроводу дітей з порушеннями слуху

Інновації в галузі спеціальної педагогіки і психології зумовили реорганізацію системи психолого-медико-педагогічних консультацій (ПМПК) та започаткування діяльності мережі нових для нашої країни установ – *Інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ)*, які розглядають як першу ланку на шляху здобуття освіти дитиною з особливими освітніми потребами (системно ІРЦ розпочали роботу з 2018 року; окремі ІРЦ були створені в 2016-2017 роках та працювали паралельно з ПМПК).

Нормативна база діяльності ІРЦ включає: «*Положення про інклюзивно-ресурсний центр*» (Кабінет Міністрів України, Постанова №545, 2017), «*Положення про ресурсний центр*

підтримки інклюзивної освіти» (Кабінет Міністрів України, Постанова №617, 2018), «*Примірне положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти*» (Міністерства освіти і науки України, Наказ №609, 2018), «*Положення про систему автоматизації роботи інклюзивно-ресурсних центрів*» (Міністерство освіти і науки України, Наказ №1472, 2019), Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів: навчально-методичний посібник. За ред. М.Порошенко, Київ, 2018 та ін.

Відповідно до «Положення про інклюзивно-ресурсний центр», затвердженого Постановою Кабінету Міністрів України від 12 липня 2017 року №545 із змінами, внесеними згідно з Постановою Кабінету Міністрів України від 22 серпня 2018 року №617 та від 21 жовтня 2020 року № 983: «Інклюзивно-ресурсний центр є установою, що утворюється з метою забезпечення права дітей з особливими освітніми потребами віком від 2 до 18 років на здобуття дошкільної та загальної середньої освіти, у тому числі в закладах професійної (професійно-технічної) освіти та інших закладах освіти, які забезпечують здобуття загальної середньої освіти шляхом проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини (далі – комплексна оцінка), надання психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових послуг та забезпечення їхнього системного кваліфікованого супроводу».

За даними Міністерства освіти і науки України станом на листопад 2019 року кількість зареєстрованих центрів склала 603; на травень 2020 року працювало вже 627 ІРЦ; у вересні 2020 року – 633 (надано 129 тис. 983 висновки про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини).

Інклюзивно-ресурсні центри є в усіх містах та областях України, тож діти з особливими освітніми потребами та їхні батьки можуть отримати відповідні послуги за місцем прожи-

вання. «Інклюзивно-ресурсні центри утворюються з розрахунку один інклюзивно-ресурсний центр не більш, як на 7 тис. дітей, які проживають на території об'єднаної територіальної громади (району), та не більш, як на 12 тис. дітей, які проживають у місті (районні міста).

У разі, якщо кількість дітей, які проживають на території об'єднаної територіальної громади (району) або в місті (районні міста), перевищує відповідно 7 тис. та 12 тис., інклюзивно-ресурсний центр додатково залучає необхідних фахівців з урахуванням виявлених дітей відповідної нозології, які потребують психолого-педагогічного супроводу та надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг» (Положення).

Основними завданнями інклюзивно-ресурсного центру є:

1) *проведення комплексної оцінки* з метою визначення особливих освітніх потреб дитини, у тому числі коефіцієнта її інтелекту (здійснюється практичними психологами інклюзивно-ресурсного центру), розроблення рекомендацій щодо освітньої програми, надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг відповідно до потенційних можливостей дитини;

2) *надання психолого-педагогічних та корекційно-розвивальних послуг* дітям з особливими освітніми потребами, які навчаються в закладах дошкільної, загальної середньої, професійної (професійно-технічної) освіти та інших закладах освіти, які забезпечують здобуття загальної середньої освіти (не відвідують заклади освіти) та не отримують відповідної допомоги (важливе уточнення: корекційно-розвивальні послуги надаються фахівцями ІРЦ дітям з особливими освітніми потребами, які навчаються в закладах дошкільної, загальної середньої, професійної (професійно-технічної) освіти та інших закладах освіти, які забезпечують здобуття загальної середньої освіти лише в разі неможливості отримання таких послуг за місцем навчання («*Інструктивно-методичні рекомендації щодо ор-*

ганізації навчання осіб з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти у 2020/2021 навчальному році», МОН України);

3) *участь педагогічних працівників інклюзивно-ресурсного центру в командах психолого-педагогічного супроводу* дитини з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої та дошкільної освіти, а також психолого-педагогічних консиліумах спеціальних закладів загальної середньої освіти з метою моніторингу динаміки розвитку дитини не рідше, ніж двічі на рік та ін.

Діяльність інклюзивно-ресурсного центру забезпечують педагогічні працівники: учителі-логопеди, учителі-дефектологи (сурдопедагоги, тифлопедагоги, корекційні педагоги), практичні психологи, учитель-реабілітолог, а також медична сестра.

Інклюзивно-ресурсні центри повинні мати приміщення, пристосовані для дітей з особливими освітніми потребами відповідно до вимог законодавства, у тому числі державних санітарних норм і правил та державних будівельних норм. Розміщуються ІРЦ в окремих приміщеннях або приміщеннях закладів освіти; облаштовуються приймальнею, кабінетами: логопеда, сурдопедагога, тифлопедагога, корекційного педагога, практичних психологів, фахівців інклюзивно-ресурсного центру, директора, а також ресурсною кімнатою та залом для занять з лікувальної фізкультури.

Згідно Положення: «інклюзивно-ресурсні центри можуть проводити комплексну оцінку за місцем навчання та / або проживання (перебування) дитини. Графік проведення комплексної оцінки обов'язково погоджується з керівником відповідного закладу освіти, закладу охорони здоров'я та батьками (одним з батьків) або законними представниками дитини за два тижні до початку її проведення».

Комплексна оцінка розвитку дитини фахівцями ІРЦ здійснюється за зверненням батьків на етапі підготовки документів

для оформлення дитини з ООП до закладу освіти або під час перебування в закладі освіти, якщо в дитини є системні труднощі щодо розвитку та навчання, що потребують оцінки фахівців (за рекомендацією педагогів). З метою створення в такому закладі умов для навчання дитини її батьки (один з батьків) або законні представники звертаються до інклюзивно-ресурсного центру за шість місяців до початку навчального року (йдеться про створення інклюзивних груп / класів).

До інклюзивно-ресурсних центрів також можуть звернутися батьки, які відчувають занепокоєння щодо розвитку дитини віком від 2 до 18 років, незалежно від наявності в дитини інвалідності чи встановленого діагнозу.

Комплексна психолого-педагогічна оцінка та інші послуги ІРЦ можуть надаватися тільки на підставі заяви батьків. Жодна послуга інклюзивно-ресурсного центру не може бути надана в примусовому порядку чи за зверненням третіх осіб (учителів, вихователів тощо).

Під час проведення комплексної оцінки фахівці інклюзивно-ресурсного центру повинні створити атмосферу довіри та доброзичливості, враховувати фізичний та емоційний стан дитини, індивідуальні особливості її розвитку, вік, місце проживання, мову спілкування тощо.

Участь батьків (одного з батьків) або законних представників дитини в проведенні комплексної оцінки є обов'язковою.

Сучасний період – час становлення діяльності ІРЦ: наявна нормативна база, на яку ми спираємося; розроблено теоретичні та організаційні основи, водночас практики недостатньо, існують невирішені питання, такі, що потребують досвіду. Зокрема, надзвичайно важливим є вивчення та розроблення *механізмів / технології узагальнення результатів оцінювання, визначення потреб дитини та рекомендацій щодо створення найоптимальніших умов для здобуття освіти*.

У контексті проблеми зауважимо: в Україні затверджено «*Міжнародна класифікація функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я*» (МКФ), що дає розуміння про функціонування дитини в різних контекстах; має на меті визначити уніфіковану і стандартизовану мову та схеми опису станів здоров'я та станів, пов'язаних зі здоров'ям. Вона впроваджує визначення компонентів здоров'я та деяких, пов'язаних зі здоров'ям компонентів добробуту (таких, як освіта та праця). МКФ відійшла від класифікації «наслідків захворювання» та стала класифікацією «компонентів здоров'я». «Компоненти здоров'я» визначають складові здоров'я, у той час, як «наслідки» зосереджуються на впливі захворювань або інших станів здоров'я на кінцевий результат.

«*Міжнародна класифікація функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я дітей і підлітків* (МКФ-ДП)» включає в себе подальшу детальну інформацію про застосування МКФ при документуванні характеристик дітей та підлітків віком до 18 років. МКФ-ДП пропонує концептуальні рамки та єдину стандартизовану термінологічну мову для позначення проблем, які проявляються в ранньому дитинстві, дитячому і підлітковому віці, включаючи функції та структури організму, обмеження активності та участі, а також фактори навколишнього середовища, що мають важливе значення для дітей і підлітків (https://moz.gov.ua/mkf).

«Інтеграція фізичних, психічних та соціальних показників, що характеризують стан дитини завдяки включеним до МКФ-ДП аспектам життєдіяльності (розвиток, участь та середовище), дає змогу зосередити увагу не на діагнозі, а на функціональних можливостях організму дитини» (Е.Данілавічютє).

Відповідні зміни зумовлюють сучасні підходи до організації роботи з дітьми з ООП в закладах освіти, діяльності ІРЦ, зокрема, процедури оцінювання розвитку дитини, визначання потреб дитини та рекомендацій, оформлення висновку тощо.

Останнім часом у роботу ІРЦ впроваджено суттєві новації. Це, насамперед: *стартовий пакет методик для оцінювання особливих освітніх потреб* на базі ІРЦ як світовий стандарт діагностики (діагностування лише в контексті визначення особливостей), необхідність доказової бази досліджень, стандартизації інструментів і є свідченням інтеграції України у світове співтовариство. Як зазначають експерти, методики обирали через відсоткове співвідношення порушень, які трапляються в дітей від 1 до 16 років (розлад дефіциту уваги та гіперактивність; розлади аутистичного спектру; дислексія, дисграфія, дискалькулія).

З метою допомоги батькам, педагогам закладів освіти та фахівцям інклюзивно-ресурсних центрів у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами в 2019 році створено та запущено *систему автоматизації роботи інклюзивно-ресурсних центрів (АС «ІРЦ»)* – «комплекс програмних та апаратних засобів, які на основі інформаційно-телекомунікаційних технологій забезпечують створення єдиного інтегрованого інформаційного середовища у сфері інклюзивної освіти, призначеного для обробки відомостей, що утворюються в процесі діяльності інклюзивно-ресурсних центрів, та їхнього інформаційно-аналітичного забезпечення». Розпорядником АС «ІРЦ» є Міністерство освіти і науки України; мету, завдання, структуру та умови функціонування системи визначено в «Положенні про систему автоматизації роботи інклюзивно-ресурсних центрів», наказ МОН України №1472 від 25 листопада 2019 року.

На веб-сайті АС «ІРЦ» https://ircenter.gov.ua розміщено інструктивно-методичні матеріали для кожної групи цільової аудиторії, які доступні після реєстрації. Зазначається, що керівники закладів освіти зможуть зайти та переглянути висновки, які надали батьки; в електронному вигляді скласти індивідуальні програми розвитку та відмітити проведення занять з дитиною; вести повну базу дітей з особливими освітніми потре-

бами; мати доступ до архіву комплексних оцінок та висновків.

Батьки матимуть можливість ознайомитися з мережею та контактними даними інклюзивно-ресурсних центрів у своєму регіоні; подати заяву до ІРЦ он-лайн; отримати запрошення на проходження комплексної оцінки; зберігати заяву та висновок в електронному вигляді; контролювати проведення занять з дитиною.

Фахівці ІРЦ після авторизації в системі можуть вести документацію в електронному вигляді, зокрема, реєстри закладів освіти та фахівців, вносити результати комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини. Основним документом, у якому акумулюється результат комплексної оцінки є висновок інклюзивно-ресурсного центру. Остаточний варіант такого висновку формуватиме автоматизована система, і він буде доступний для батьків та педагогів (за наявності згоди батьків) у електронному форматі в системі автоматизації роботи інклюзивно-ресурсних центрів.

Актуальним є дослідження проблеми надання підтримки та супроводу дітям з особливими потребами в умовах закладу освіти, відповідно розроблення критеріїв щодо *рівнів підтримки дітей з особливими освітніми потребами.* МОН України спільно з Інститутом спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України розроблено проєкт постанови Кабінету Міністрів України «Про затвердження категорій (типології) освітніх труднощів у осіб з особливими освітніми потребами та рівнів підтримки в освітньому процесі в інклюзивних класах (групах) закладів освіти».

Проєктом пропонується затвердити:

– категорії (типологію) освітніх труднощів у осіб з особливими освітніми потребами;

– рівні підтримки в навчальному процесі осіб з особливими освітніми потребами в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти;

– рівні підтримки в навчальному процесі осіб з особливими освітніми потребами в інклюзивних класах закладів загальної середньої освіти.

«В основі рівнів підтримки визначення труднощів, бар'єрів у навчанні, наявності чи відсутності особливих потреб; при цьому враховується, що труднощі та потреби в підтримці можуть стосуватися різних сфер розвитку дитини: фізичної (сенсо-моторної), когнітивної, мовленнєвої, емоційно-вольової, соціальної, та є повністю індивідуальними» (Е.Данілавічютє).

Освітні труднощі – це труднощі в навчанні, які впливають на процес здобуття освіти та рівень результатів навчання дітей відповідного року навчання у відповідному закладі освіти.

Зокрема, виділено наступні категорії труднощів:

– інтелектуальні – можуть полягати в обмеженні функціонування різного ступеня прояву передумов інтелекту (пам'яті, уваги, мислення, мовлення, вольових процесів, мотивації тощо), власне інтелекту (здатності до узагальнення, абстрагування, міркування; продукування думки, судження; здатності робити висновки тощо), інвентарю інтелекту (набутих знань, умінь, навичок);

– функціональні (сенсорні, моторні, мовленнєві) – можуть полягати в обмеженні життєдіяльності різного ступеня прояву слухової, зорової, опорно-рухової (кістково-м'язової), мовленнєвої функцій (стосуватися відтворення звуко-складової структури слова; розбірливості мовлення; темпу і ритму; мелодико-інтонаційного малюнку; характеристик голосу; розрізнення звуків мовлення на слух; використання словникового запасу і граматики; перебігу читання, письма, комунікації);

– фізичні труднощі – можуть полягати в обмеженні функціонування різного ступеня прояву органів та кінцівок дитячого організму;

– навчальні труднощі – можуть полягати в обмеженні або своєрідності перебігу довільних видів діяльності (довільний вид діяльності – цілеспрямований вид діяльності, керування яким відбувається під контролем свідомості) різного ступеня прояву (писемного виду діяльності, математичних дій тощо);

– соціоадаптаційні (особистісні, середовищні труднощі) або соціокультурні (зокрема, взаємодія з представниками осередків окремих культур, отримання інформації засобами жестової мови тощо) – можуть полягати в наявності бар'єрів на шляху до формування навичок: пристосування до умов соціального середовища; організації адекватної системи відносин із соціальними об'єктами; прояву рольової пластичності поведінки; інтеграції в соціальні групи, засвоєння стабільних соціальних умов, прийняття норм і цінностей нового соціального середовища, форм соціальної взаємодії.

Залежно від ступеня прояву труднощів, визначено рівень підтримки.

Рівень підтримки в освітньому процесі в інклюзивних класах (групах) закладів освіти – обсяг тимчасової або постійної підтримки в освітньому процесі учнів з особливими освітніми потребами відповідно до їхніх індивідуальних потреб.

Приміром, діти, які мають труднощі I ступеня прояву (незначні, поодинокі), потребують підтримки першого рівня; для дітей, які мають труднощі V ступеня прояву (труднощі найтяжчого ступеня прояву), потрібна суттєва підтримка, послуги різних фахівців, збільшене фінансування тощо (V рівень підтримки).

Відповідно пропонується підпункт 1 пункту 8 «Положення про інклюзивно-ресурсний центр» викласти в такій редакції: «проведення комплексної оцінки з метою визначення освітніх труднощів дитини, наявності в неї особливих освітніх потреб, надання рекомендацій щодо особливостей організації освітнього процесу в закладах освіти та визначення рівня підтримки в освітньому процесі».

Необхідно зазначити: «Діти з однаковим станом здоров'я можуть мати різні освітні потреби, що залежить від індивідуальних можливостей, а також «контекстуальних факторів навколишнього середовища», які впливають на весь хід розвитку дитини (наприклад, одна людина, яка не має кінцівки, може самостійно функціонувати, інша – потребувати супроводу, відчуваючи певні труднощі тощо). Якщо *труднощі* присутні, вони індивідуальні, відтак не можуть бути заздалегідь описані будь-якою класифікацією, а тим паче – взяті за основний принцип категоризації осіб з особливими потребами, з цією метою МКФ пропонує всі можливі «номінації життєдіяльності», у контексті яких можуть виникати труднощі, пропонуються шкали вимірювання труднощів, наратив для яких буде поступово створений в результаті наукових досліджень» (Е.Данілавічютє).

Відповідно при визначенні рівнів підтримки не має бути жорсткої прив'язки до типу порушення та міри його прояву. *Вихідні положення*: кожна дитина унікальна, потреби індивідуальні; на часі відмова від опори на категорії порушень, натомість насамперед врахування індивідуальних особливостей розвитку, потреб кожної дитини; задоволення особливих освітніх потреб здійснюється через адаптації / модифікації освітнього середовища (змісту, процесу, методів, матеріалів, ресурсів, очікувальних результатів), використання додаткового обладнання / технологій, послуг тощо; міра прояву й специфічність особливих освітніх потреб визначають рівень / специфіку підтримки учнів у процесі навчання.

До прикладу, *для дитини зі зниженням слуху 4 ступеню (глухота)* на етапі вступу до школи за умови вчасного виявлення порушення, оптимального слухопротезування, фахового супроводу тощо потрібне лише дотримання принципів універсального дизайну (мінімальні / незначні труднощі, або труднощі легкого ступеня прояву – 1 або 2 рівень підтримки); для дитини зі зниженням слуху 4 ступеню (глухота) з жесто-

мовної родини, для якої жестова мова є основним засобом комунікації, – підтримка у вигляді супроводу жестовою мовою / використання жестової мови як мови навчання (3 рівень підтримки); *для дитини зі зниженням слуху 4 ступеню (глухота),* яка не отримала ніякого супроводу в дошкільний період, не навчалася ні жестовою, ні словесною мовами, – підтримка буде суттєвою, 4 рівня.

Відтак, діти з однаковим типом порушення, однаковим ступенем його прояву можуть мати різні потреби, різний рівень функціонування (відповідно до МКФ). Якщо взяти до уваги приклади дітей з комплексними порушеннями, враховувати індивідуальні особливості широта потреб збільшується, а варіацій буде безліч. *Біологічні фактори мають значення, але вони не є визначальними щодо участі дитини в освітньому процесі.*

Відповідно до філософії МКФ, *стан здоров'я людини* не може виступати визначальним фактором для виникнення труднощів: «Одиницею класифікації МКФ-ДП є не діагноз захворювання, а особливості функціонування дитини. Метою МКФ-ДП є опис структури і ступеня тяжкості обмеження функціонування дитини та вплив факторів навколишнього середовища на її функціонування» (Е.Данілавічютє).

Наступний аспект – суттєвий в контексті проблеми. На жаль, на сьогодні фінансування та можливість отримати допомогу в умовах інклюзії, зазвичай, залежать від того, чи відповідає дитина вимогам діагностичних категорій, визначених у процесі оцінювання. Згідно з сучасними нормативами, категорійні поняття обмежених можливостей залишаються тісно пов'язаними з економічними чинниками, оскільки школи та інші заклади отримують фінансування лише залежно від виявлених у дітей особливих потреб (обмежених можливостей). Існує певний перелік порушень, які «передбачають інклюзивну форму навчання», приміром до цього переліку не включені діти із гіперактивністю та дефіцитом уваги («поведінкові пробле-

ми», «невидимі» порушення), які часто потребують додаткової підтримки в умовах закладу освіти. Зазначимо, що на таку проблему вказували і зарубіжні колеги (Clapton&Fitzgerald, 1997; Jordon, 2001: Meyer, 2001); йдеться про «модель фахової допомоги», за якої робота з дітьми характеризується зосередженням на діагнозі.

Саме впровадження рівнів підтримки має сприяти покращенню ситуації, оптимальному врахуванню індивідуальних можливостей та освітніх потреб дитини, запитів батьків.

Актуальною в контексті діяльності ІРЦ, організації освітнього процесу в умовах інклюзії є проблема визначення *потреб*.

Розглянемо детальніше. У Законі України «Про освіту» (2017) визначено «*особа з особливими освітніми потребами* – це особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту».

Отже, відповідно до сучасного розуміння *потреба* передбачає додаткову тимчасову чи постійну підтримку в освітньому процесі, яка реалізується через:

– необхідні адаптації та / або модифікації в освітньому процесі,

– спеціальне обладнання,

– відповідні корекційно-розвиткові послуги,

– наявність асистента вчителя та / або асистента дитини тощо.

Тобто потреба більшою мірою стосується середовища, оточення, системи освіти зокрема.

Зауважимо: сучасні принципи реабілітації передбачають зміну підходів до визначення необхідних для дитини послуг, зокрема, відмову від нозологічного принципу (опора на категорії порушень), натомість насамперед врахування індивідуальних особливостей розвитку, потреб кожної дитини.

Враховуємо, що система освіти дітей з порушеннями слуху характеризується варіативністю траєкторій розвитку та навчання. Учні / вихованці з порушеннями слуху можуть мати різні освітні потреби в залежності від: часу виникнення порушення та віку, у якому воно діагностовано; виду, часу, якості заходів з компенсації (слухопротезування, кохлеарна імплантація); провідного засобу комунікації родини та дитини (словесна / жестова мова); підходу, за якого відбувалось попереднє навчання, специфіки реабілітації; наявності комплексних порушень; індивідуальних особливостей тощо.

У такому контексті ми не розглядаємо окремо категорії дітей глухих та зі зниженим слухом (слабкочуючих), оскільки при організації освітнього процесу варто враховувати низку чинників, серед яких ступінь порушення (зниження) слуху – це лише один із багатьох (мова спілкування, технічні засоби компенсації, місце / модель навчання, супровід фахівців тощо). Рівень розвитку словесного мовлення, комунікативні навички дитини також залежать не лише від ступеня порушення слухової функції; важливими є рання діагностика, якісна / оптимальна слухова реабілітація, підтримка спеціалістів та батьків, мовленнєве середовище, достатність спілкування та ін. З кожним роком аудіологічний / медичний підхід, за якого основна увага зосереджена на ступені зниження слуху (біологічних факторах), втрачає актуальність.

Об'єктивне визначення потреби покликано сприяти усуненню бар'єрів, які перешкоджають повноцінній участі (активності) дитини в освітньому процесі та успішному функціонуванню в соціумі.

Вихідні теоретичні положення щодо ООП:

– особливі освітні потреби більшою мірою є індивідуальними (на часі зміна підходів до визначення необхідних для дитини послуг, зокрема, відмова від опори на категорії порушень,

натомість насамперед врахування індивідуальних особливостей розвитку, потреб кожної дитини);

– міра прояву й специфічність особливих освітніх потреб визначають специфіку підтримки учнів у процесі навчання;

– об'єктивне визначення особливих освітніх потреб покликано сприяти усуненню бар'єрів, які перешкоджають повноцінній участі дитини в освітньому процесі та успішній соціалізації;

– правомірно розглядати різні класифікації особливих освітніх потреб у залежності від критеріїв, покладених в основу.

Вивченню поняття «особливі освітні потреби» присвячено дослідження українських науковців І.Горбенко, Е.Данілавічютє, А.Колупаєвої, Н.Компанець, Т.Скрипник, О.Таранченко, О.Федоренко та ін.

Так, Е.Данілавічютє на основі розкриття сутності понять «шкільна неуспішність», «дизонтогенез», аналізу причин їхнього виникнення, міжнародного досвіду становлення інклюзивної освіти визначає групи «класифікаційних ознак» особливих освітніх потреб щодо пріоритетності освітнього критерію, зокрема,

— особливості психофізичного розвитку:

– діти, які мають недостатній або порушений розвиток (інтелектуальні порушення, затримка психічного розвитку);

– діти, які мають дефіцит розвитку однієї з функцій: порушення зору (сліпі, зі зниженим зором), порушення слуху (глухі, зі зниженим слухом), порушення опорно-рухового апарату, тяжкі порушення мовлення;

– діти, які мають дефіцит розвитку декількох функцій / різні варіанти сполучень дефіциту функцій і одного з варіантів недостатнього або пошкодженого розвитку (складні порушення розвитку);

– діти, які мають захворювання, такі, що потребують постійного медичного нагляду або періодичного здійснення індивіду-

альних медичних процедур із забезпеченням життєдіяльності людини та / або контролю за її станом, зокрема, зі встановленим електрокардіо-стимулятором або іншим електронним імплантом чи пристроями; такі, що можуть бути перешкодою для проходження зовнішнього незалежного оцінювання, визначені МОН спільно з МОЗ;

— особливості опанування навчальної діяльності:

– діти, які мають порушення навчальної діяльності (дислексія, дискалькулія);

– діти, які мають тотальну або парціальну обдарованість, здобувають спеціалізовану освіту та / або можуть прискорено опанувати зміст навчальних предметів одного чи декількох класів, освітніх рівнів;

— особливості встановлення контактів із соціальним середовищем:

діти, які мають первазивне (наскрізне) порушення розвитку (розлади аутичного спектра);

— особливості розвитку внаслідок впливу соціального середовища:

– діти, які перебувають у складних життєвих обставинах (потребують підтримки в навчання, що пов'язано з проживанням на тимчасово окупованій території або в населених пунктах, на території яких органи державної влади тимчасово не здійснюють свої повноваження, або в населених пунктах, що розташовані на лінії зіткнення; мають статус внутрішньо переміщених, діти-біженці та діти, які потребують додаткового та тимчасового захисту); здобувають (ли) освіту в закладах загальної середньої освіти з навчанням мовам корінних народів і національних меншин.

Відповідно вчена рада робить висновок про те, що наявність особливих освітніх потреб потребує адаптації до індивідуальних особливостей кожної конкретної дитини та передбачає дії педагогів щодо «успішного залучення дитини до

загальноосвітнього навчального процесу (процедуру введення до колективу учнів з типовим розвитком, шкільного / класного простору), організації відновлення її організму (здоров'я, фізичного стану та працездатності), а також пристосування курикулуму (оцінювання потенційних можливостей дитини, визначення і здійснення необхідних змін під час використання поточного навчально-виховного змісту). Якість підтримки дітей з ООП залежить від повноти врахуванння труднощів, які вони відчувають, потрапляючи в загальноосвітнє середовище.

Наголошено на важливості розуміння ієрархії потреб, що дає змогу чітко визначити послідовність виникнення причин обмеження життєдіяльності на шляху до опанування знань, а це, у свою чергу, уможливлює правильний вибір стратегії педагогічного впливу, сприяючи уникненню зайвих кроків у процесі *моделювання освітнього простору*.

Результати наукових пошуків О.Федоренко виявили особливі освітні потреби молодших школярів зі зниженим слухом: *слухову / сенсорну*, що проявляється в доступності аудіальної інформації як засобу отримання, розширення й уточнення уявлень та знань дітей зі зниженим слухом про світ; *мовно-мовленнєву*, як самовираження шляхом використання мовних та мовленнєвих засобів, зрозумілих оточуючим; *загальнонавчальну*, що проявляється в здійсненні ефективної самостійної навчальної діяльності; *соціоінтегративну*, як міжособистісну взаємодію з усіма суб'єктами освітнього процесу; *соціокультурну*, як взаємодію з представниками культури глухих, отримання інформації засобами жестової мови. Ці потреби стали підґрунтям для розроблення моделі педагогічного супроводу учнів з порушеннями слуху в умовах інклюзивного навчання.

Дослідження Т.Скрипник присвячено розбудові безперешкодного освітнього середовища для дітей із розладами аутистичного спектра, складники якого зумовлені їхніми особливими освітніми потребами. У якості провідної ідеї виступає обґрунтування потреб

як того, що необхідно розвинути в дитини. Науковець визначає взаємопов'язані групи особливих освітніх потреб таких дітей: подолання труднощів у розвитку, соціалізації та адаптації; безпечне розвивальне освітнє середовище; розвиток соціальних і комунікативних умінь; сприймання і засвоєння академічних знань.

Основи вирішення проблеми закладено в ґрунтовних дослідженнях А.Колупаєвої, О.Таранченко, відповідно до яких реалізація якісного навчання дітей з ООП можлива лише за ефективного застосування певного комплексу технологій, що враховують специфіку особливих освітніх потреб таких учнів. Зокрема, наголошується, що особливі освітні потреби не виступають у якості гальмуючих повноцінного функціонування в соціумі, а стимулюють розвиток *пристосувального освітнього середовища* в напрямі його доступності й гнучкості.

Серед основних напрямів розвитку освіти осіб з ООП вчені визначають: поширення *підтримуючого навчання*, як концептуального підходу, що має місце в умовах запровадження парадигми особистісно орієнтованого та компетентністного навчання і реалізується в процесі застосування новітніх технологій викладання та супроводу в навчальному процесі, орієнтованих на індивідуалізацію та специфічні потреби учнів

Українські дослідники поділяють думку про те, що *потреби* більшою мірою є індивідуальними; міра прояву й специфічність особливих освітніх потреб детермінують процесуальне й ресурсне забезпечення супроводу та підтримки учнів у процесі навчання.

Розглянемо *рекомендації та ідеї щодо узагальнення результатів оцінювання, технології оформлення висновку* як важливого напряму діяльності фахівців ІРЦ.

У межах емпіричного дослідження проаналізовано понад 600 висновків про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дітей, складених фахівцями Інклюзивно-ресурсного центру №3 Деснянського району м. Київ.

Автор має практичний досвід роботи в ІРЦ, пропозиції є результатом аналізу наукових джерел, теоретичних підходів та аналізу практики, значної кількості висновків, спілкування з фахівцями.

Слід уточнити, що *висновок інклюзивно-ресурсного центру про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини* – документ, який містить інформацію щодо

– індивідуальних особливостей розвитку дитини, її особливих освітніх потреб, рекомендації членам команди супроводу, перелік необхідних психолого-педагогічних послуг;

– розробляється фахівцями ІРЦ за результатами комплексного оцінювання;

– є основою для складання Індивідуальної програми розвитку (ІПР).

Інклюзивно-ресурсний центр проводить комплексну оцінку не пізніше, ніж протягом місяця з моменту подання письмової заяви батьків (одного з батьків) або законних представників дитини та / або її особистої заяви (для дітей віком від 16 років) щодо проведення комплексної оцінки, а також надання письмової згоди на обробку персональних даних дитини.

Комплексна оцінка з підготовкою відповідного висновку проводиться протягом 10 робочих днів.

У висновку про комплексну оцінку зазначають:

1. Загальні дані про дитину.

2. Дані про сім'ю дитини (батьків (одного з батьків) або законних представників, братів, сестер).

3. Умови виховання в сім'ї, відносини між членами сім'ї.

Заповнюється відповідно до результатів бесіди з батьками (законними представниками), інформації соціального педагога. Важливо уточнити моменти, які є суттєвими щодо організації освітнього процесу, зокрема:

інформація про склад сім'ї, членів родини, які надаватимуть дитині підтримку вдома;

якою мовою спілкуються в родині (наприклад: «в родині спілкуються вірменською мовою» / «українською жестовою мовою», «жестомовна родина»);

наявність умов для проведення занять з дитиною вдома, якщо такі потрібні.

Пропозиції: за формою висновку зазначається дата народження батьків (законних представників), рівень їхньої освіти, місце роботи та посада. Водночас, на нашу думку, ці дані не інформативні; думка про те, що рівень освіти, більш «престижні» професії чи посади свідчать про можливість батьків більш якісно підтримувати дитину вдома, – застарілі, відтак їх можна вилучити, натомість додати контактний номер телефону.

4. Інформація про стан здоров'я дитини.

Важливою є інформація, що безпосередньо стосується освітнього процесу (з медичної картки, бесіди з батьками):

час виникнення порушення / вік, у якому воно діагностовано;

вид, час та якість заходів з компенсації / корекції (слухопротезування тощо);

користується постійно протягом дня / під час занять / практично не користується;

робоча слухова відстань;

умови навчання і виховання (фахівці, підхід).

Підтримуємо думку про те, що інформація щодо діагнозів має міститися в пакеті медичних документів дитини, які зберігаються в медичному кабінеті закладу освіти. Це значно розширює сферу застосування висновку, зокрема, батьки можуть надати його до закладу позашкільної освіти, який відвідує дитина, тощо. На перших етапах роботи ІРЦ до висновку вносилися дані щодо анамнезу дитини (інформація про вагітність, пологи тощо), що викликало зауваження з боку батьків; на сьогодні в цьому пункті зазначають:

інформація про розвиток дитини / анамнез (*виписка з історії розвитку дитини додається до основних документів*);

медичний діагноз (за наявності) (*двобічна сенсоневральна туговухість II-III ступеня*).

5. Напрями оцінки.

Комплексна оцінка в ІРЦ здійснюється відповідно до основних сфер розвитку дитини:

фізичної (визначення рівня загального розвитку, відповідності віковим нормам, розвитку дрібної моторики, способу пересування тощо);

мовленнєвої (мовленнєво-комунікативної) (визначення рівня розвитку та використання вербальної / невербальної мови, наявності мовленнєвого порушення та його структури);

когнітивної (визначення рівня сформованості таких пізнавальних процесів, як сприйняття, пам'ять, мислення, уява, увага);

емоційно-вольової (виявлення здатності до вольового зусилля, схильностей до проявів девіантної поведінки та її причин);

освітньої діяльності (визначення рівня сформованості знань, умінь, навичок відповідно до освітньої програми або основних критеріїв формування вмінь та навичок дітей дошкільного віку), в межах яких визначають *компетенції, потреби та рекомендації.*

У разі необхідності фахівці проводять комплексну оцінку за іншими напрямами, зокрема, визначення рівня соціальної адаптації, взаємовідносин з однолітками, дорослими.

Важливо враховувати, що висновок є інструментарієм для проєктування навчальної та корекційно-розвивальної роботи в закладі освіти; за ним педагоги організовують освітній процес та оцінювання навчальних досягнень дитини. Відтак, рекомендації ІРЦ мають бути спрямовані на створення сприятливого середовища для гармонійного розвитку дитини, ос-

новною кінцевою метою є не визначення окремих напрямів допомоги, а створення *комплексної системи роботи.*

У графі «*Компетенції*» зазначається:

чи відповідають виявлені показники розвитку дитини віковим особливостям;

важливим є спрямування на визначення сильних сторін дитини, зокрема здібностей, знань, умінь, навичок, інтересів та досвіду дитини, які в подальшому стануть опорою для надання підтримки;

якщо дитина за певною сферою не має особливих потреб, пропонуємо зазначити коротко «*Компетенції в цілому відповідають віковим особливостям (віковим нормам)*»; відповідно в графі потреби: «Немає особливих освітніх потреб», рекомендації сформулювати, приміром, як «*Загальні рекомендації з фізичного розвитку для дітей старшого дошкільного віку» або «Загальні рекомендації з розвитку мовлення для дітей дошкільного віку (читання художньої літератури, переказ, вивчення віршів тощо)*»;

для дітей з тяжким ступенем порушення / складними порушеннями розвитку, які мають труднощі тяжкого та найтяжчого ступеня прояву, доцільно максимально деталізувати інформацію; навіть мінімальні (з погляду умовної норми) навички можуть бути основою для формування та розвитку важливих умінь та засвоєння знань.

Пропозиції: комплексна оцінка проводитися за всіма напрямами (можливо, інтегровано); до висновку вносяться результати за тими напрямами (напрямом), у межах яких було виявлено труднощі та визначено наявність особливих освітніх потреб. У висновку зазначається, приміром, у такий спосіб: «*Оскільки за результатами оцінки розвитку фізичної, емоційно-вольової сфери не було виявлено труднощів, компетенції в цілому відповідають віковим особливостям, результати за цими сферами до висновку не включені*».

За виявленими особливостями, труднощами в будь-якій зі сфер розвиткута освітньої діяльності визначаються «Потреби».

Наявні фактори, що ускладнюють процес узагальнення результатів комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини. Зокрема, йдеться про різні підходи до визначення потреб дитини, формулювання потреб як рекомендацій (до відповідних граф вносяться схожі формулювання), перерахування загальних порад, які не належать до особливих потреб.

Розглянемо рекомендації до узагальнення результатів оцінювання та наші пропозиції щодо можливих формулювань освітніх потреб дітей. Правомірно розглядати різні класифікації особливих освітніх потреб у залежності від критеріїв, покладених в основу.

На основі аналізу теоретичних аспектів проблеми, конкретних випадків комплексної оцінки розвитку дітей нами розроблено можливі варіанти визначень особливих освітніх потреб. Зокрема, визначено дві групи особливих освітніх потреб (у контексті розділу «Оцінка освітньої діяльності»): «*Адаптації / модифікації», «Умови для розвитку*». Потреби уточнюються в залежності від конкретної ситуації та вносяться до висновку.

У межах першої групи можливі такі: «адаптація / модифікації змісту, методів навчання, результатів діяльності учня, оцінювання навчальних досягнень», «адаптація засобів (застосування шрифту Брайля, жестової мови тощо)», «адаптації середовища (рівень освітлення, шуму тощо)», «адаптації фізичного навантаження»; конкретні адаптації «мінімальні адаптації завдань з метою розвитку мовлення», «адаптації письмових завдань тощо».

До другої групи пропонуємо: «умови для розвитку (соціального, емоційного)», «умови для розвитку навчальної поведінки, навчальних навичок», «умови для розвитку самостійної навчальної діяльності» тощо. Серед можливих визначаємо

наступні, але варіанти можуть бути різними.

Групи особливих освітніх потреб
(розділ «Оцінка освітньої діяльності»)

Адаптації / модифікації	*Умови для розвитку*
Адаптація / модифікації змісту, методів, результатів діяльності учня, оцінювання навчальних досягнень. Адаптація методів, засобів (застосування шрифту Брайля, жестової мови тощо). Адаптація середовища (рівень освітлення, шуму тощо). Адаптації фізичного навантаження. *Конкретні адаптації:* Мінімальні адаптації завдань з метою розвитку мовлення. Адаптації письмових завдань тощо.	Умови для соціального розвитку. Умови для емоційного розвитку. Умови для розвитку навчальної поведінки, навчальних умінь та навичок. Умови для розвитку самостійної навчальної діяльності тощо.

Вважаємо доцільними визначення відповідних груп ООП, зважаючи на чіткість, узгодженість, системність, а також зручність для використання суб'єктами освітньої діяльності. Водночас не претендуємо на остаточний варіант класифікації потреб, тож доцільними є подальші дослідження.

Зокрема, з метою систематизації, упорядкування доцільним є визначення готових формулювань потреб в АС «ІРЦ», щоб фахівці мали можливість обрати відповідні, але також визначити потреби в інший спосіб. Зазначимо, що потреб може бути декілька.

Ми не є прихильниками формального підходу, використання

шаблонних виразів без врахування особливостей кожної дитини. Проте, по-перше, на допомогу фахівцям хочемо запропонувати визначення, сформульовані відповідно до сучасних підходів. По-друге, чіткість, визначення та наявність (у якості орієнтирів) загальних алгоритмів та протоколів сьогодні визнається виправданим в педагогіці (як і в медицині). Зокрема, у практиці інклюзивних шкіл Канади, досвід яких ми мали змогу вивчати, наявні чіткі протоколи дії для педагогів у тій чи інший навчальній ситуації (наприклад, за яких ознак запропонувати для дитини з аутизмом умови для усамітнення на якийсь час тощо).

Використання пропонованого контенту допоможе фахівцям ІРЦ удосконалити здійснення оцінки розвитку дітей з особливими освітніми потребами, визначення спільно з батьками індивідуальних потреб кожної дитини.

Потреби мають бути забезпечені в процесі освітньої діяльності, чому сприяють визначені рекомендації. У графі «*Рекомендації*» зазначаються особливості індивідуальної адаптації / модифікації, конкретні методи, детальні поради, додаткові методики, вправи, прийоми, застосування яких є особливо важливим.

Загальні типи адаптацій навчальних завдань та приклади особливостей адаптації для різних дітей з особливими потребами представлено в посібнику: Данілавічютє, Е.А. та Литовченко С.В. (2012) Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі. Навчально-методичний посібник / за заг. ред. Колупаєвої А.А. – К. : Видавнича група «А.С.К.», 2012. – 335 с. – (Серія «Інклюзивна освіта»).

Компетентності і рекомендації передбачають більшу різноманітність формулювань, варіативність, натомість потреби можна чітко визначити, сформулювати та включити до контенту системи автоматизації роботи інклюзивно-ресурсних центрів (АС «ІРЦ»).

Алгоритм дій (узагальнення результатів оцінки):

виявлено труднощі;

визначено потреби;

надано рекомендації (формулюються через дії «забезпечити», «надати», «створити», «адаптувати», «модифікувати» тощо).

Представляємо фрагмент висновку для дитини з порушенням слуху (хлопчик 6 років, випускник спеціального закладу дошкільної освіти, жестомовна родина).

Оцінка освітньої діяльності (відповідно до основних критеріїв формування вмінь та навичок дітей дошкільного віку; для дітей шкільного віку – сформованість знань, умінь, навичок відповідно до навчальних програм)

Компетенція (знання, здібності, уміння, навички)	*Потреби*	*Рекомендації*
Контакт з педагогом продуктивний. Рівень знань відповідає програмним вимогам. Сенсорні еталони сформовані. Орієнтується в часових, елементарних математичних поняттях. Визначає «четвертий зайвий».	Адаптації засобів, методів, прийомів навчання (за потреби). Забезпечення візуальної та слухової доступності під час уроків.	Організовувати освітній процес відповідно до бімодально-білінгвального підходу. Застосовувати адаптації: роз'яснення нових / складних / абстрактних понять з опорою на жестову мову, наочність та досвід дитини; мовленневий та наочно-практичний рівні роз-

Компетенція (знання, здібності, уміння, навички)	*Потреби*	*Рекомендації*
Успішно виконує навчальні завдання за жестовою інструкцією, зразком (за потреби). Дактилює, читає, пише друкованими літерами. Основний засіб комунікації – жестова мова. Усне мовлення сприймає на зорово-слуховій основі. Знає та використовує слова в межах знайомих лексичних тем. Завдання логічного характеру, на узагальнення, визначення причинно-наслідкових зв'язків виконує. Допомогу використовує, досвід переносить. Працездатність рівномірна, пізнавальний інтерес достатній.		в'язання одного й того ж навчального завдання; за потреби збільшення часу на виконання завдань, врахування, що дитина сприймає матеріал на зорово-слуховій основі. Використовувати чіткі, покрокові інструкції; уникати тривалих монологів, занадто розгорнутих речень. Використовувати наочність (малюнки, фото, схеми, відео, драматизації, інсценування, відео з субтитрами тощо). Адаптувати формат завдань, що передбачають сприймання інформації на слух (диктант, аудіювання тощо). Використовувати вправи, спрямовані на формування лексико-граматичних категорій, розширення словникового запасу (включати в повсякденне спілкування нові слова, що стосуються різних сфер життєдіяльності дитини).

Важливо: рекомендації ІРЦ мають бути спрямовані на створення сприятливого середовища для гармонійного розвитку

дитини; основною кінцевою метою є не визначення окремих напрямів допомоги, а створення *комплексної системи роботи.*

Складання висновку – командна робота. Фахівці ІРЦ зазначають у висновку результати комплексної оцінки за напрямами (результати оцінки розвитку фізичної сфери зазначає вчитель-реабілітолог; мовленнєвої сфери – учитель-логопед; когнітивної та емоційно-вольової сфер – практичний психолог; навчальної діяльності – учитель-дефектолог); висновки та рекомендації формуються на основі узагальнення результатів оцінки.

У разі встановлення фахівцями ІРЦ наявності в дитини особливих освітніх потреб «Висновок про комплексну оцінку» є підставою для складення для неї «Індивідуальної програми розвитку та надання їй психолого-педагогічних послуг».

6. Загальні висновки.

Загальні висновки включають інформацію про наявність / відсутність особливих освітніх потреб, необхідні психолого-педагогічні послуги; рекомендації для педагогічних працівників та батьків (одного з батьків) або законних представників; дату, мету та напрями повторної оцінки (необхідність планової повторної оцінки визначається фахівцями ІРЦ з метою констатації динаміки розвитку дитини, визначення рівня задоволення потреб, розгляду доцільності зменшення обсягу додаткових послуг тощо; така оцінка не є обов'язковою.

При заповненні висновків щодо рекомендованої програми варто враховувати, що у 2018 році затверджено єдиний Державний стандарт початкової освіти, який визначає вимоги до обов'язкових результатів навчання й компетентностей здобувачів освіти та є основою для розроблення типових та інших освітніх програм; з 2018/2019 навчального року введено в дію «Типову освітню програму початкової освіти спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей з особливими освітніми потребами». Фактично йдеться про відмову від

спеціальних навчальних програм для дітей з порушеннями слуху, зору, мовлення тощо (на державному рівні); специфіка залишається, але специфіка не змісту (він єдиний для всіх), а умов, форм, методів, засобів, супроводу, які відповідають потребам (виняток становлять учні з порушеннями інтелектуального розвитку).

За результатами комплексної оцінки фахівці інклюзивно-ресурсного центру:

– визначають напрями та обсяг психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг, які надаються дітям з особливими освітніми потребами (для дитини з інвалідністю – з урахуванням індивідуальної програми реабілітації);

– надають рекомендації щодо складання, виконання, коригування індивідуальної програми розвитку в частині надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг, змісту, форм та методів навчання відповідно до потенційних можливостей дитини, створення належних умов для навчання залежно від порушення розвитку дітей з особливими освітніми потребами (доступність приміщень, особливості облаштування робочого місця, використання технічних засобів тощо).

Зазначимо визначення базових термінів:

«*Психолого-педагогічні послуги* – це комплексна система заходів з організації освітнього процесу та розвитку особи з особливими освітніми потребами, що передбачені індивідуальною програмою розвитку та надаються педагогічними працівниками закладів освіти, реабілітаційних установ системи охорони здоров'я, соціального захисту, фахівцями інклюзивно-ресурсного центру».

«*Корекційно-розвиткові послуги* – це комплексна система заходів супроводження особи з особливими освітніми потребами в процесі навчання, що спрямовані на корекцію порушень шляхом розвитку особистості, її пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери та мовлення» (Положення про інклюзивно-ресурсний центр).

Психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові послуги спрямовані на:

– соціалізацію дітей з особливими освітніми потребами, розвиток їхньої самостійності та відповідних компетенцій;

– формування компенсаційних способів діяльності як важливої умови підготовки дітей з особливими освітніми потребами до навчання в закладах дошкільної, загальної середньої, професійної (професійно-технічної) освіти та інших закладах освіти, які забезпечують здобуття загальної середньої освіти;

– розвиток навичок саморегуляції та саморозвитку дітей з урахуванням наявних знань, умінь і навичок комунікативної діяльності, становлення особистості.

Рекомендації уточнюються для педагогічних працівників та батьків (одного з батьків) або законних представників:

для асистента вчителя (вихователя);

учителів (вихователів / викладачів);

практичного психолога;

учителя-логопеда;

учителя-реабілітолога;

учителя-дефектолога;

батьків або законних представників (потреба в асистенті дитини, консультація лікаря, соціального працівника тощо);

щодо створення безбар'єрного середовища в закладі.

Необхідність планової *повторної оцінки* визначається фахівцями ІРЦ з метою констатації динаміки розвитку дитини, визначення рівня задоволення потреб, розгляду доцільності зменшення / збільшення обсягу додаткових послуг тощо; така оцінка не є обов'язковою (Випадки та порядок проведення повторної оцінки, визначений у Положенні про інклюзивно-ресурсний центр (пп. 34-37)).

Повторна комплексна оцінка фахівцями інклюзивно-ресурсного центру проводиться також у разі:

– переходу дитини з особливими освітніми потребами з до-

шкільного закладу освіти в заклад загальної середньої освіти; переведення дитини із спеціального закладу дошкільної освіти, спеціального закладу загальної середньої освіти, закладу загальної середньої освіти до інклюзивної (спеціальної) групи закладу дошкільної освіти або інклюзивного (спеціального) класу закладу загальної середньої освіти;

– надання рекомендацій команди психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами у закладах загальної середньої та дошкільної освіти, психолого-педагогічного консиліуму спеціального закладу загальної середньої освіти щодо наявності успіхів або труднощів у засвоєнні дитиною освітньої програми;

– визначення потреби в продовженні тривалості здобуття освіти особами з особливими освітніми потребами, що здобувають загальну середню освіту.

У разі, коли батьки (один з батьків) або законні представники дитини з особливими освітніми потребами не погоджуються з висновком про комплексну оцінку, вони можуть звернутися до відповідного структурного підрозділу з питань діяльності інклюзивно-ресурсних центрів органів управління освітою для проведення повторної комплексної оцінки.

Протягом 10 робочих днів з дати звернення батьків (одного з батьків) або законних представників відповідний структурний підрозділ з питань діяльності інклюзивно-ресурсних центрів органів управління освітою зобов'язаний організувати проведення повторної комплексної оцінки дитини з особливими освітніми потребами за місцем її проживання (перебування) / навчання чи в іншому місці за попереднім погодженням з батьками (одним з батьків) або законними представниками.

Повторна комплексна оцінка може проводитися за всіма або окремими напрямами залежно від освітніх потреб дитини з особливими освітніми потребами та наявної інформації про її розвиток.

За результатами повторної комплексної оцінки складається висновок про повторну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини, що є основою для розроблення індивідуальної програми розвитку дитини з особливими освітніми потребами, надання їй психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг у разі потреби продовження тривалості здобуття освіти особами з особливими освітніми потребами, що здобувають загальну середню освіту.

9. Фахівці інклюзивно-ресурсного центру, які провели оцінку:

Усі, хто підписує Висновок про комплексну оцінку, несуть відповідальність за достовірність даних, що зазначені в документі.

Рекомендації щодо заповнення висновку:

для оформлення варто використовувати лаконічну мову, загальновживану психолого-педагогічну термінологію;

висновок є інструментарієм для організації навчальної та корекційно-розвиткової роботи, має бути максимально практичним; за висновком педагоги організовують освітній процес та оцінювання навчальних досягнень дитини.

Значущість інформації, яка містяться у Висновку, полягає в тому, що вона є основою рекомендацій для команди супроводу, що буде працювати з дитиною, батьків (одного з батьків або законних представників) та створення безбар'єрного середовища.

На сайті МОН України розміщенні відео презентації про діяльність ІРЦ.

Співпраця фахівців ІРЦ та батьків: актуальні питання.

Одним із сучасних принципів реабілітації є орієнтація фахівців на надання допомоги сім'ї, широке залучення батьків до роботи з дітьми та підвищення відповідальності батьків за реабілітацію та навчання своїх дітей, адже батьки є основними замовниками освітніх послуг; їм надано право вибору

закладу освіти для своєї дитини, відповідно вони мають бути готові зробити правильний вибір та усвідомлювати свою роль у процесі здобуття освіти дитиною; батьки мають бути максимально залучені до освітнього процесу.

Фахівці ІРЦ зобов'язані ознайомити батьків (одного з батьків) або законних представників дитини з висновком, умовами навчання та надання психолого-педагогічних послуг у закладах освіти (в разі здобуття дитиною дошкільної чи загальної середньої освіти).

Батьки (один з батьків) або законні представники підписують висновок, де зазначено, що вони «*з Висновком ознайомлені*».

Важливо, щоб батьки (один з батьків) або законні представники були детально проінформовані про результати оцінювання;

повідомлення результатів має відбуватися за відсутності дитини (дитина не має чути); з дотриманням норм коректності (недопустимі звинувачування батьків, ситуації, що змушують їх виправдовуватися);

водночас батьки (один з батьків) або законні представники мають усвідомлювати, що рекомендації фахівців, психолого-педагогічні послуги є необхідними та обов'язковими для розвитку та здобуття освіти їхньої дитини.

Пропозиції: у межах консультативної допомоги після надання висновку важливо підтримувати зворотній зв'язок з батьками дитини (через певний час фахівець ІРЦ має зв'язатися з ними, з'ясувати важливі питання щодо місця навчання, послуг, наявності потреби в співпраці з ІРЦ). Детальна інформація для батьків щодо особливостей оформлення висновку (роз'яснення, відповіді на питання, які часто зустрічаються,) має бути розміщена на сайті ІРЦ, включена до інформаційних бюлетенів.

З досвіду: під час оцінки в ІРЦ батьки можуть продемон-

струвати відео, на якому дитина проявляє себе в звичному для неї оточенні (розповідає, відповідає на питання, декламує вірш чи співає, грається, виконує навчальні інструкції, побутові дії тощо), фото із її виробами; узяти із собою іграшки (дидактичні матеріали), з якими дитина звикла гратися та / або займатися (наприклад, хлопчик М. демонстрував уміння показувати названий колір з допомогою «Сортера», з яким він займається вдома, – повертав доверху бік іграшки правильного кольору, натомість із «незнайомими» матеріалами відмовлявся працювати); діти (шкільного віку) також демонструють фото виробів своїх чи друзів, коментують, що створює позитивну атмосферу, дає можливість дізнатися про відносини з однокласниками; на етапі написання заяви варто запитати в батьків про деталі організації проведення комплексної оцінки (необхідність попереднього «підготовчого» відвідування, наявність у кімнаті іграшок, дидактичних матеріалів (чи не відволікатимуть), оптимальна кількість дорослих, особливості спілкування з братиками / сестричками (приміром, одночасно чи по черзі проводити комплексну оцінку); альтернативні засоби комунікації, зручні меблі тощо).

Ідеї налагодження партнерства з батьками:

– попередня бесіда про умови проведення оцінки, «підготовчого» відвідування;

– за потреби запропонувати батькам мати під час проведення оцінки відеоматеріали досягнень, улюблені іграшки дитини тощо, усе, що створить «атмосферу довіри»;

– одним з елементів процесу оцінювання може бути спостереження за взаємодією дитини із членами сім'ї в різних ситуаціях (очікування, роздягання, прощання тощо);

– раціональна організація взаємодії батьків і ІРЦ (не запитувати декілька разів про одне й те ж саме; узгоджувати дати візитів, налагодити робочі стосунки з батьками з метою ефективного використання їхнього часу);

– консультації щодо планування адаптацій / модифікацій для дитини (включення порад від батьків до висновку);

– варто демонструвати батькам, наскільки корисна одержана від них інформація і як вона сприяє визначенню ефективних способів допомоги дитині;

– надавати батькам можливість розпитувати педагогів;

– за потреби передбачити більш детальні рекомендації для батьків у висновку.

Затребувану серед батьків інформацію варто підготувати зазделегідь у паперовому варіанті та в інтернет-ресурсах: реєстр (мережа) закладів району / міста (спеціальні заклади освіти, заклади комбінованого типу, інклюзивні заклади, що укомплектовані досвідченими педагогами, реабілітаційні центри тощо); пам'ятка для батьків щодо зарахування до спеціальних та інклюзивних закладів освіти; візуальні матеріали для попереднього «знайомства» дитини з простором ІРЦ (буклети з фото приміщень та фахівців центру, відео-екскурсії центром на сайті та сторінках у соціальних мержах).

Такий талон-нагадування про дату та час оцінки сприятиме створенню атмосферу довіри та доброзичливості:

Талон про дату та час оцінки в ІРЦ

Інклюзивно-ресурсний центр №3 Деснянського району вул. Братиславська, 14-А **Проведення комплексної оцінки** Дата _____ Час _____ Співробітник _____ тел. _____	Документи, які потрібно донести: _____ _____ _____ *За бажанням візьміть творчі роботи дитини, відзнаки в конкурсах, змаганнях тощо. Будемо раді співпрацювати з Вами та Вашою дитиною!*

Пропозиції: додати наприкінці бланку висновку про комплексну оцінку розвитку дитини в ІРЦ слова на кшталт: «Було дуже приємно співпрацювати з Вами та Вашою дитиною. Якщо Вам потрібна буде допомога, будь ласка, звертайтеся до нас».

Ще один важливий момент роботи ІРЦ, який варто підкреслити, батьки, які звертаються за професійною консультацією, під час психолого-педагогічного вивчення дитини бачать роботу спеціального педагога та практичного психолога високого рівня, можуть переконатися, що заняття з таким фахівцем для маленької дитини – це захоплива цікава гра (яку часто дитина не хоче завершувати), адже підготовлені відповідно вікових та індивідуальних можливостей, інтересів дитини. А насправді такі заняття – системна продумана глибоко фахова робота, спрямована на розвиток дитини, що надзвичайно важливо.

Батьки усвідомлюють – не можна зволікати і втрачати час, а діти отримують задоволення від роботи з педагогом, розвиваються, здобувають цінний досвід. Працюючи зі звичайним педагогом (без хоча б консультативної підтримки з боку фахівців) досягти таких результатів неможливо. Робота вдома – важлива складова розвиткової роботи, а батьки, які вже бачили корекційно-розвиткові заняття зі своєю дитиною під час консультації, мають змогу побачити справжній еталон такої роботи. Зокрема, у ІРЦ працюють високопрофесійні досвідчені спеціалісти, готові надати консультацію і вирішити питання, з якими звертаються батьки. На наш погляд, це дуже цінно.

Одним із актуальних питань діяльності ІРЦ є визначення рекомендацій із урахуванням побажань батьків, які не завжди відповідають потребами дитини та чинним документам. Досить поширенним є випадки намірів батьків, які звертаються до ІРЦ, аби їхні діти навчалися саме в логопедичних групах (при цьому діти мають потреби також у підтримці корекцій-

них педагогів, у деяких випадках – асистентів вихователя чи асистентів дитини, суттєвих адаптацій у роботі педагогів).

Фахівці ІРЦ та логопеди-«дошкільники» у своїх консультаціях звертають увагу батьків, що дитині потрібна додаткова підтримка, відповідні заняття, варто використати дуже цінний дошкільний вік, щоб підтримати дитину і, відповідно, на етапі шкільного навчання, коли вона мала мінімальні потреби або зовсім не потребувала «особливої уваги». Проте батьки обирають логопедичні групи, акцентуючи на кількості дітей (де мало дітей, на відміну від інклюзивних), відносно великій кількості закладів і відповідно наближеності до дому, можливості для соціалізації тощо, а заняття з корекційним педагогом чи іншими фахівцями (фахівцями з роботи з дітьми з аутизмом тощо) планують організовувати приватним чином.

Звичайно, ситуації потрібно вирішувати, у першу чергу, на користь дітей. Як варіант, доцільно ввести посаду вчителя-дефектолога (корекційного педагога) до штату садочків, де є логопедичні групи (заняття проводитимуться відповідно до рекомендацій ІРЦ, півроку-рік, за потреби). Можливо, окрім традиційних груп для дітей із ЗНМ, ФФНМ відкривати ще «групи підтримки» (над назвою можна подумати), де були б дітки, які потребують підтримки не лише логопедів. Зарубіжний досвід свідчить, що найкращий варіант, за якого дитина отримує необхідні послуги за місцем навчання.

Фахівці ІРЦ мають визначати, яка підтримка потрібна дитині, і, відповідно до потреб, передбачити можливість посади асистентів вихователів у логопедичних групах зокрема.

І, звичайно, співпрацювати з батьками, завойовувати їхню довіру, адже батьки – перші, хто бажають дитині найкращого. Мобільність та гнучкість підходів на часі.

Серед пріоритетів Міністерство освіти і науки України визначає *впровадження системного підвищення кваліфікації* фахівців інклюзивно-ресурсних центрів та навчання педа-

гогічних працівників, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами в інклюзивних групах та класах (щодо складання в закладах освіти індивідуальної програми розвитку дітей з ООП, створення комунікацій між ІРЦ та закладами освіти тощо.

Варто зазначити, що методичне та аналітичне забезпечення діяльності інклюзивно-ресурсних центрів здійснюють ресурсні центри підтримки інклюзивної освіти (РЦПІО), які утворюються на базі закладів післядипломної педагогічної освіти в усіх областях, містах Київ і Севастополь та керуються «*Положенням про ресурсний центр підтримки інклюзивної освіти*» (Кабінет Міністрів України, Постанова №617, 2018).

Центр підтримки інклюзивної освіти відповідно до покладених на нього завдань:

– здійснює підвищення професійної компетентності педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів, закладів освіти щодо навчання дітей з особливими освітніми потребами шляхом організації та проведення тренінгів, семінарів, вебінарів зокрема;

– надає консультативно-методичну допомогу з питань навчання дітей з особливими освітніми потребами керівникам та педагогічним працівникам закладів освіти, інклюзивно-ресурсних центрів, установ (закладів) соціального захисту населення, закладів охорони здоров'я, батькам (іншим законним представникам) дитини, посадовим особам обласних (Київської та Севастопольської міських) держадміністрацій, представникам органів місцевого самоврядування та громадським об'єднанням;

– проводить аналіз даних щодо фахівців, які надають психолого-педагогічні, корекційно-розвиткові послуги дітям з особливими освітніми потребами у відповідній області, містах Київ та Севастополь (їхній професійний рівень, місце роботи);

– здійснює узагальнення інформації про заклади освіти

відповідної області, містах Київ та Севастополь, які надають психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові послуги дітям з особливими освітніми потребами;

– проводить аналіз даних щодо охоплення навчанням дітей з особливими освітніми потребами у відповідній області, містах Київ та Севастополь, вивчає та узагальнює досвід роботи закладів освіти;

– надає, в межах компетенції, пропозиції щодо удосконалення законодавства з питань навчання дітей з особливими освітніми потребами відповідному структурному підрозділу з питань діяльності інклюзивно-ресурсних центрів органів управління освітою обласних, Київської та Севастопольської міських держадміністрацій та МОН;

– співпрацює з Інститутом спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка Національної академії педагогічних наук та іншими структурними підрозділами закладу післядипломної педагогічної освіти щодо застосування сучасних методик проведення комплексної оцінки, надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг, адаптації освітніх програм до потреб дітей з особливими освітніми потребами, розробки індивідуальної програми розвитку та з інших питань в межах своєї компетенції;

– проводить інформаційно-просвітницьку роботу з підвищення рівня обізнаності громадськості про дітей з особливими освітніми потребами, у тому числі з інвалідністю, у взаємодії з громадськими об'єднаннями, батьками (іншими законними представниками) дітей, закладами освіти шляхом організації та проведення лекцій, тренінгів, семінарів, вебінарів, поширення інформаційних матеріалів у засобах масової інформації тощо.

У контексті вдосконалення діяльності ІРЦ надзвичайно важливим є вивчення міжнародної практики, саме країн Європи та північної Америки, які мають тривалу історію та значні

успіхи щодо інклюзивного навчання дітей з особливими потребами, а також залучення національних надбань спеціальної педагогіки і психології.

Виникає потреба у проведенні емпіричних розвідок, узагальненні результатів, а також розробці тих компонентів діяльності ІРЦ, дефіцит яких справляє негативний вплив на весь процес супроводження.

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 (відділ освіти дітей з порушеннями слуху) проводить **курси підвищення кваліфікації** педагогічних працівників закладів освіти та установ, що надають

освітні послуги особам з особливими освітніми потребами за освітньою програмою «Психолого-педагогічні технології в освіті дітей з порушеннями слуху» (Ліцензія МОН України Серія АД №034572)

Проведення курсів підвищенні кваліфікації педагогів

Ліцензія МОН України Серія АД №034572

Сучасний етап в освіті дітей з порушеннями слуху пов'язаний із соціокультурним, особистісно-орієнтованим, компетентнісним підходами. Серед основних принципів цих підходів є доступність до освіти на різних рівнях та індивідуалізація особистості, надання підтримки та супроводу кожній дитині відповідно до її освітніх потреб.

Як ефективно реалізувати означені принципи в спеціальних та інклюзивних умовах навчання?

Які технології, методи, методики, форми роботи, вправи та за яких умов забезпечують якісну освіту дітям з порушеннями слуху?

Яке місце і роль учителя закладу загальної середньої освіти й спеціального педагога (сурдопедагога) в сучасній системі освіти та як ефективно відповідати соціальним запитам?

Відповіді на ці та інші питання Ви можете отримати під час курсів підвищення кваліфікаціїнашого відділу.

Цільовою аудиторією курсів є педагоги, психологи закладів дошкільної та загальної середньої освіти зі спеціальною та інклюзивною формами навчання, які працюють з дітьми з порушеннями слуху; працівники інклюзивно-ресурсних центрів.

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 в актуальних проектах та експериментах. Матеріали курсів узгоджені з новим українським законодавством, концепцією «Нової української школи», освітніми стандартами.

До Ваших послуг також наші книги та статті, розміщені в Електронній бібліотеці НАПН України.

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/

Відділ освіти дітей з порушеннями слуху цінує співпрацю та запрошує нових партнерів!

Навчальне видання

Жук Валентина Володимирівна,
Литвинова Віра Володимирівна,
Литовченко Світлана Віталіївна,
Таранченко Оксана Миколаївна,
Федоренко Оксана Филимонівна,
Шевченко Володимир Миколайович

СУЧАСНИЙ КУРИКУЛУМ В ОСВІТІ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

Методичні рекомендації

Головний редактор – Т. С. Самиляк
Технічний редактор – О. М. Корнілов
Коректор – О. Д. Архангельський, Л. С. Архангельський
Комп'ютерна верстка – П. А. Грім
Обкладинка – П. А. Грім

Видано державним коштом. Продаж заборонено.

Формат 60х84/16. Обл.вид.арк. 13,0. Замовлення № 8034-1
Поліграфічно-видавничий центр ТОВ «Імекс-ЛТД»
Свідоцтво про реєстрацію серія ДК № 196 від 21.09.2000.
25006, м. Кропивницький, вул. В. Панченка, 29
тел./факс (0522) 32-08-32, 32-17-05
E-mail: design@imex.kr.ua