

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ІЗМАЇЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
Кафедра загальної педагогіки, дошкільної, початкової та спеціальної
освіти

Педагогічний потенціал інклюзивної
початкової освіти в соціалізації дітей з вадами
мовлення

Кваліфікаційна робота
студентки педагогічного факультету
642 ПЗ групи
ступінь вищої освіти «магістр»
спеціальність 013 Початкова освіта
освітня програма:
Початкова освіта. Інклюзивна освіта
Гусячкіної Наталії Борисівни
Науковий керівник:
проф. Кічук Н.В.

Ізмаїл – 2020

Робота допущена до захисту

на засіданні кафедри Кафедра загальної педагогіки, дошкільної,

початкової та спеціальної освіти

(назва випускової кафедри)

протокол № 6 від «3» чрудня 2020р.

Завідувач кафедри

Іванова Д.І.

(підпис)

(прізвище, ініціали)

Робота пройшла публічний захист

на відкритому засіданні ЕК

«13» січня 2020р.

Оцінка 95 Вірнічно

(за стобальною шкалою)

(за традиційною шкалою)

Голова ЕК

С.О. Іванова / Темькова С.Д.

(прізвище,

ініціали)



Зміст

Вступ	4
Розділ 1. Теоретичні основи проблеми соціалізації сучасної дитини з вадами мовлення	9
1.1. Соціалізація як предмет науково-педагогічного дослідження.....	9
1.2. Своєрідність процесу соціалізації дитини з вадами мовлення.....	18
1.3 Сучасні наукові уявлення про функції соціалізації особистості.....	26
Висновки з першого розділу.....	29
Розділ 2. Інклюзія як специфічне середовище соціалізації дітей з вадами мовлення	30
2.1. Поняття та особливості інклюзивної освіти.....	30
2.2. Дитина з особливими і типовими потребами як об'єкт соціалізації і суб'єкт інклюзивної освіти.....	36
2.3. Інклюзивна освіта дітей з вадами мовлення: узагальнена характеристика конструктивного вітчизняного і зарубіжного досвіду.....	45
Висновки з другого розділу.....	51
Розділ 3. Дослідно-експериментальна система соціалізації молодших школярів із вадами мовлення в умовах інклюзії	51
3.1. Типологія вад мовлення дітей молодшого шкільного віку.....	51
3.2. Врахування специфіки соціального розвитку дітей початкових класів з вадами мовлення як базовий принцип розробленої експериментальної системи.....	61
3.3. Інтерактивні шляхи і засоби позитивної соціалізації дітей початкових класів з вадами мовлення засобами інклюзивної освіти.....	66
Висновки з третього розділу	87
Загальні висновки	88
Список використаних джерел	91

ВСТУП

Актуальність теми. Мова є найважливішою психічною функцією людини, а також функціональною системою, в основі якої лежить використання знакової системи мови в процесі спілкування. Опановуючи мову, дитина набуває здатність до понятійного мислення, до узагальненого відображення навколишньої дійсності, до усвідомлення, планування і регулювання своїх намірів і дій. Правильна мова – один із показників готовності дитини до навчання в школі.

Мовленнєві дефекти зменшують можливість вільного спілкування дитини з іншими людьми. Усвідомлення власної мовленнєвої недостатності викликає негативні емоційні стани: почуття соціальної неповноцінності, страх мовлення, постійні переживання. Все це перешкоджає правильному формуванню пізнавальних процесів, ускладнює засвоєння читання, письма, а в наслідок цього – і інші шкільні навички і знання.

На сьогоднішній день відсоток здорових людей скорочується, що відбивається на мовленні дітей і їхньому здоров'ї в цілому. В даний час з кожним роком зростає кількість дітей з мовленнєвими патологіями, це пов'язано з багатьма факторами, такими як: погіршення умов навколишнього середовища, зокрема забруднене повітря, низька якість продуктів, що вживаються в їжу; несприятливі умови праці (наприклад робота на заводі, стреси через напружений графік роботи і т. д.); нехтування своїм здоров'ям і здоров'ям майбутньої дитини, мається на увазі вживання алкогольної та тютюнової продукції під час виношування плоду; травматизація плода, наприклад внаслідок травм, отриманих матір'ю під час вагітності; хронічні захворювання матері.

Однією з актуальних проблем сучасних загальноосвітніх установ залишається проблема соціалізації учнів, пов'язана зі шкільною дезадаптацією. Її вирішення особливо важливо на початковому етапі

навчання, пов'язаному з віковими особливостями молодшого школяра: зміною соціальної ситуації (прихід в школу), зміною провідної діяльності (ігрова замінюється на навчальну) і початком ділових відносин з дорослими (вчителями та керівництвом школи).

Вітчизняна модель сучасної освіти базується на позиціях Л.С. Виготського, який розглядав особистість і середовище як цілісність. Згідно з його поглядами, соціальне середовище має першорядне значення для розвитку дитини, яка має певні обмеження у зв'язку із здоров'ям. Проблеми здоров'я дітей, забезпечення умов успішної соціалізації і створення рівних можливостей для їх різних категорій, в тому числі для дітей з вадами мовлення, визначені в якості найбільш важливих і актуальних в пріоритетних напрямках розвитку української системи освіти.

На сучасному етапі розвитку системи освіти в Україні однією з найактуальніших постає проблема соціалізації та адаптації дітей з різними відхиленнями у розвитку. Ще більш актуальною ця проблема є для дітей з різноманітними мовленнєвими порушеннями, процес соціалізації яких стає досить складним, що зумовлюється їх обмеженими можливостями.

Сприяння соціалізації дитини з порушеннями мовлення має на увазі передусім оптимізацію адаптації такої дитини до нових умов середовища. Як свідчать дослідження науковців та життєві спостереження, адаптація зазначеної категорії дітей характеризується низькою ефективністю. Пріоритетне значення для дітей цієї категорії має передусім соціально-психологічна адаптація (пристосування особи до групових норм та соціальної групи до неї), оскільки набуття суспільного досвіду відбувається у соціальному оточенні, різноманітних соціальних групах.

В кінці ХХ століття основною тенденцією в освіті дітей з особливими потребами стає інтегрована (інклюзивна) освіта. Докладаються зусилля до залучення таких дітей до загальноосвітнього процесу, створюються

спеціальні додаткові умови, надається допомога та всебічна підтримка, що полегшує навчання.

Аналіз сучасного суспільства і сучасної освітньої системи показує, що складена до теперішнього часу в системі освіти ситуація виявляє велике число протиріч. Одним з таких протиріч є невідповідність актуального в педагогічній науці гуманістичного курсу реальній практиці поділу масової і спеціальної освітніх систем, що поділяють дітей на «нормальну більшість» і «відсталу меншість», які ізолюють їх один від одного і позбавляють можливості повноцінного спілкування.

В даний час, актуальною проблемою є використання педагогічного потенціалу інклюзивної початкової освіти в соціалізації дітей з вадами мовлення, що спрямовано на включення дітей в соціум, тобто розвиток у дітей мотивації до спілкування, взаємодії, формування у них соціальних умінь, навичок. Ефективна реалізація потенціалу інклюзивної початкової освіти в соціалізації дітей з вадами мовлення може вирішити наявні протиріччя між виховним потенціалом соціуму і його використанням.

Зусилля педагогів будуть ефективнішими, виключно, якщо їх підтримують батьки, вони їх розуміють, і дані дії відповідають сімейним потребам. Завдання фахівця тут у встановленні довірчих партнерських відносин з педагогічною, медичною, соціальною та батьківською спільнотами в соціалізації, адекватній можливостям дітей як базисної основи розвитку особистості. Педагогу варто стимулювати об'єднання дій, які будуть спрямовані на підтримку дітей.

До вищезазначеного слід додати наявні нині протиріччя між підвищенням вимог до реалізації дитиноцентризму в освіті та тенденцію до збільшення кількості дітей з вадами мовлення, встановленими і науковцями і практиками перевагами інклюзивної освіти та недостатньою розробкою технологічного підходу, спрямованого на позитивну соціалізацію дітей з вадами в умовах інклюзії.

Вищеокреслене зумовило вибір нами теми магістерського дослідження «Педагогічний потенціал інклюзивної початкової освіти в соціалізації дітей з вадами мовлення».

Об'єктом дослідження є соціалізація дітей з вадами мовлення;
предметом дослідження виступав педагогічний потенціал інклюзивної початкової освіти в соціалізації дітей з вадами мовлення.

Для досягнення поставленої мети визначено такі **завдання**:

1. На основі аналізу наукового фонду уточнити своєрідність процесу соціалізації сучасної дитини з вадами мовлення.
2. Виявити конструктивні інклюзивні практики позитивної соціалізації дітей з мовленнєвими вадами та схарактеризувати їх творчий доробок.
3. Здійснити класифікацію типології вад мовлення дітей молодшого шкільного віку.
4. Розробити і апробувати експериментальну систему соціалізації молодших школярів із вадами мовлення в умовах інклюзії, дослідити її порівняльну ефективність.

Для розв'язування поставлених завдань використано теоретичні методи дослідження: теоретичний аналіз наукових літературних джерел, систематизація та узагальнення.

Теоретична значимість дослідження полягає в тому, що в роботі виявлено умови позитивної соціалізації дитини, розширені наукові уявлення про феноменологію соціалізації дитини з вадами мовлення, уточнені ролі інклюзії в соціалізації молодших школярів з вадами мовлення.

Практична значимість проведеного дослідження полягає в тому, що розроблені методичні рекомендації, спрямовані на оптимізацію інклюзивної початкової освіти щодо соціалізації дітей з вадами мовлення, які можуть бути використані в практичній діяльності, а також слугувати основою для

розробки методичних орієнтирів щодо підвищення розвиваючої функції навчання.

Наукова новизна полягає в тому, що запропоновано новий підхід до розв'язання проблеми соціалізації дітей з вадами мовлення, сенс якого полягає в актуалізації ресурсів інклюзивної освіти в сучасних умовах.

Для досягнення мети дослідження та розв'язання дослідницьких завдань було використано як теоретичні методи (аналіз, синтез, узагальнення, моделювання), так і практичні методи (вивчення досвіду інклюзивної освіти, анкетування, бесіда, педагогічне спостереження); основним методом дослідження був педагогічний експеримент (пошуковий, констатувальний, формувальний)

Структура роботи. Робота складається із вступу, трьох розділів, висновків після кожного з них, загальних висновків та списку використаних джерел.

За тематикою кваліфікаційної роботи опубліковано такі наукові праці:

- 1) «Специфіка соціалізації дитини з вадами мовлення в умовах інклюзії»
- 2) «Педагогічні умови позитивної соціалізації дитини з вадами мовлення»

Експериментальна база дослідження: педагогічний факультет Ізмаїльського державного гуманітарного університету.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ СУЧАСНОЇ ДИТИНИ

1.1. Соціалізація як предмет науково-педагогічного дослідження

Поняття «соціалізація» вживається головним чином в соціології, соціальній психології та педагогіці. Теорія і дослідження соціалізації мають досить значну історію. Поява поняття «соціалізація» було пов'язане з виникненням соціології як науки і визнанням людини як істоти соціальної. Основоположник соціології О. Конт стверджував, що суспільство є соціальним організмом. Йому притаманні розвиток і вдосконалення, узгодженість, гармонія, консенсус. Консенсус у соціальній статистиці існує як принцип рівноваги, в соціальній динаміці він втілюється в природній установці на співпрацю, в солідаризмі. Конт підкреслював стихійний, спонтанний характер соціального. Однак коли мова йде про розвиток суспільства, то домінують розумні і моральні установки, і суспільство виступає як органічне ціле, всі частини якого взаємопов'язані і можуть бути зрозумілі тільки в єдності.

О. Конт розглядав насамперед суспільні інститути (сім'я, держава, релігія) з точки зору їх суспільних функцій, їх ролі в соціальній інтеграції. Найбільш тісним взаємозв'язком елементів, що забезпечує перетворення консенсусу в гармонію, по О. Конту, є сім'я. Вона являє собою «початок суспільства», дійсний елемент соціального устрою, «справжню соціальну одиницю», «клітинку соціальності». Саме в родині соціалізується людина, набуває якості, необхідні для успішного служіння людству, зживає природний індивідуалізм, навчається «жити для інших».

Психологізм приніс новий погляд на сутність людини, її ставлення до суспільства, на розуміння законів розвитку і функціонування суспільства. В

ряду вчених, що відносяться до цього напрямку, Л. Уорд, Ф. Гіддінгс, Г. Тард, Джеймс і З. Фрейд. У центрі психоаналізу З. Фрейда – проблема формування і розвитку людини, її соціалізація, яка обмежується лише періодом дитинства.

Модель особистості у З. Фрейда постає як комбінація трьох елементів, що знаходяться в певній супідрядності один з одним: «Воно» – глибинний шар несвідомих потягів, психологічна «самість»; «Я» – сфера свідомого; «Над-Я» – внутрішня особиста совість, інстанція, що уособлює собою установки суспільства.

З. Фрейд виходив з припущення про те, що людина – істота універсальна, здатна виявляти себе в різних культурах, і структура людини така, що можна висловити такі судження про неї, які годяться на всі випадки життя і які можна перевірити емпірично.

Представником напрямку, що визнає безумовне значення соціальної орієнтації і який вважає, що соціалізація формує всі якості людини, є Е. Дюркгейм – один з основоположників соціологізму. Суспільство він розуміє як частину природи. У процесі виховання, освіти, засвоєння норм, цінностей суспільства створюється соціальна природа людини.

Один із сучасних підходів до проблеми соціалізації – інтеракціоністський. Він веде свій початок від символічного інтеракціонізму Дж. Міда. Дж. Мід сутність, походження та розвиток міжособистісних відносин пояснював через соціальну взаємодію. Для нього відправним в розумінні соціалізації є не окремий індивід, а процес соціальної взаємодії, в ході якого тільки і можуть сформуватися індивідуальні якості. Індивід є індивідуальністю остільки, оскільки належить до якогось співтовариства, адже переймає в своїй власній поведінці якості цього іншого, як зазначав Дж. Мід. Головне у людини – це володіння мовою. Для Дж. Міда індивід, щоб стати членом будь-якого співтовариства, повинен існувати як певна загальна структура, в основі якої лежать загальні відгуки, установки.

На основі робіт Л. С. Виготського, А. Н. Леонт'єва, П. Я. Гальперіна і ін., починаючи з 30-х років, формувалася культурно-історична школа соціалізації. Вона виходить із принципу суспільної обумовленості характеру людської природи і аналізує життєдіяльність конкретного індивіда, засвоєння ним культурного досвіду, прийомів і форм культурного поведінки, культурні способи мислення. В полеміці з Ж. Піаже Л. С. Виготський чітко проводив думку, що Піаже помилково виводить мислення і розвиток дитини «з чистого спілкування свідомості ... без жодного врахування громадської практики дитини, спрямованої на оволодіння дійсністю». Піаже робить акцент на розвиток когнітивних структур індивіда і їх подальшу розбудову в залежності від досвіду і соціальної взаємодії, які відіграють вирішальну роль в переході від однієї стадії розвитку до іншої. Л. С. Виготський же стверджував, що для розуміння внутрішніх психічних процесів треба вийти за межі організму і шукати пояснення в суспільних відносинах.

Розуміння діяльності у Л. С. Виготського органічно пов'язане з ідеєю знаковості і певним трактуванням психологічної ролі мовлення. Саме він першим побудував концепцію, де знак (слово), соціум (спілкування) і діяльність виступили в теоретичну єдність. Для Л. С. Виготського роль соціальної, колективної діяльності в розвитку дитини найважливіша. Кожна психічна функція з'являється на сцені двічі. Спершу як колективна – соціальна діяльність, а потім як внутрішній спосіб мислення дитини.

Ідеї Л. С. Виготського, його культурно-історична концепція розвитку викликають жвавий інтерес у всьому світі і вкрай популярні. Вони лягли в основу соціальної педагогіки і дали можливість повніше розібратися в суті соціалізації. Загальновизнаним теоретиком соціалізації в сучасній західній науці є Т. Парсонс. Для нього основна проблема відношення соціальної системи – суспільства – до системи особистості стосується засвоєння, розвитку і утвердження в процесі життєвого циклу адекватної мотивації для участі в соціально значущих і контрольованих зразках дії. Але суспільство

також повинно адекватно задовольняти своїх членів, якщо воно бажає постійно відтворюватися як система на основі цих дій. За Парсонса, це ставлення і є соціалізація – єдиний процес, за допомогою якого особистості стають членами соціальної спільноти і підтримують цей статус.

Успіх соціалізації вимагає, щоб соціальне і культурне навчання були строго мотивовані через залучення механізму задоволення організму. Т. Парсонс виділяє три рівня цих потреб, це те, що складає суть соціалізації індивіда:

1) прихильність ціннісним зразкам, які безпосередньо пов'язані з релігійними орієнтаціями;

2) «субстрат» особистості, який формується в період ранньої соціалізації, пов'язаний з еротичним комплексом, мотиваційним значенням спорідненістю та іншими інтимними стосунками;

3) рівень, пов'язаний з послугами інструментальної діяльності.

Соціалізація особистості відбувається в родині, і сім'я для Парсонса є основним органом соціалізації разом з інститутами освіти. Т. Парсонс, як і Е. Дюркгейм, відзначав, що школа виступає фокальним соціалізуючим інститутом. У середині сім'ї статус дитини встановлений вже народженням, в той час як статусу в суспільстві дитина досягає сама, і, в першу чергу, це відбувається в школі.

Саме школа готує перехід від запропонованого сімейного статусу до універсального стандарту і до того стандарту, який досягнутий дорослими. Школа, згідно Т. Парсонса, є суспільство в мініатюрі. Тут поведінка кожного регулюється правилами, а досягнення вимірюються оцінками на іспитах. Шкільні стандарти застосовуються до всіх учнів, за допомогою оцінки досягається статус.

З метою уточнення змісту поняття «соціалізація», спробуємо «розвести» його з близькими до його змісту поняттями «соціальний розвиток», «формування особистості», «виховання».

Варто розглянути співвідношення понять «соціалізація» і «соціальний розвиток». Деякі науковці вважають «соціалізацію» певним періодом у розвитку особистості до моменту дорослішання, а «соціальний розвиток» – весь період її життя (Андреєнкова Н.В., Марков В.С.). Прибічники такого погляду на ці поняття розрізняють їх, виходячи з їх обсягу. Ми вважаємо, що поняття «соціалізація» відрізняється від поняття «соціальний розвиток» не за обсягом, а саме за аспектом, що означає розвиток людини в певному конкретному суспільстві, яке зумовлює появу у неї особливих рис. Незаперечним фактом є те, що всі риси та якості людини, наприклад, первісного суспільства так само соціальні, як і риси члена суспільства сучасного, однак вони мають якісні відмінності. В кожному виді суспільства людині потрібен такий набір якостей, який міг би забезпечити її діяльність саме в цьому суспільстві, і в кожному з них ці якості будуть різними.

Як бачимо, поняття «соціалізація» є більш конкретним у порівнянні з поняттям «соціальний розвиток». Воно виражає процес становлення у людини властивостей, які зумовлені історичним типом соціальної системи, в якій ця людина існує. Зрозуміло, з цієї точки зору людина рабовласницького, або феодального суспільства буде недостатньо соціалізованою відносно суспільства індустріального.

Соціалізація – явище культурно-історичне. Зміст цього процесу, стадії, конкретні механізми мають історичний характер, суттєво варіюють від однієї культури до іншої, визначаються характером соціальної системи. Можна спостерігати, як зі зміною епох, культур, типів соціальних систем змінюються і засоби цілеспрямованого впливу на особистість, бо кожна культура використовує ті засоби соціалізації, які розраховані на формування певної поведінки, яка не виходить за межі даної культури. Так, в традиційних суспільствах, основним засобом формування у людини особистісних рис було дотримання встановлених традиційних зразків. Процес соціалізації починається від народження, мова йде не лише про родину, а про соціальний

і політичний порядок, в якому людина народилася. Іншими словами, соціалізація вчить суспільному порядку. І, треба зауважити, це не добровільний процес, коли він починається, у людини немає вибору. В якому б суспільстві не народилася людина, незалежно від статі, відразу після народження, і задовго до того, як вона отримає інтелектуальну спроможність зрозуміти, що з нею відбувається, починається процес нав'язування соціального порядку.

У традиційних суспільствах пряме примушування через систему звичаїв і традицій було основним засобом *цілеспрямованого* впливу на особистість. В такому суспільстві традиції були основним складовим елементом, цей засіб був зумовлений самим типом культури, і це відображало також рівень розвитку психіки самого індивіда.

З ускладненням суспільної системи використання засобів соціалізації традиційного суспільства стає не актуальним, вони доповнюються іншими, що лежать в площині ціннісних орієнтацій, які передбачають не наслідування і повторюваність дій, а являють собою орієнтири та загальні принципи поведінки, якими індивід має керуватись в своїх вчинках. В сучасному суспільстві головним засобом соціалізації стає норма, яка менш стійка у порівнянні з традиціями і звичаями і менш консервативна. Вона формує певну суспільну вимогу, але не передбачає всіх обставин дії.

Отже, теорія соціалізації досліджує соціальний розвиток особистості в у конкретному історичному аспекті. Тобто, результатом соціального розвитку є не абстрактні соціальні риси, а ті культурно-історичні, які необхідні людині для життєдіяльності в конкретному суспільстві. Важливо, що усі аспекти соціалізації визначаються соціально-економічною структурою цього суспільства і змінюються в різні історичні періоди. В сучасну інформаційну епоху відбувається неабияке ускладнення соціальних інститутів соціалізації, руйнування традиційних та становлення нових її

форм, змінюється співвідношення сімейного і позасімейного виховання, взаємовідносини поколінь, критерії соціальної зрілості.

Соціалізація будь-якого індивіда визначається конкретними соціально-історичними умовами, і цей процес не можна вважати завершеним на якомусь етапі його життєдіяльності. «Соціалізація» як і «соціальний розвиток» відбуваються все життя людини. Соціалізацією можна вважати це не тільки формування закінченості і зрілості особистісних рис, а також й розвиток і модифікацію зрілих форм соціальності в ході включення особистості в систему нових зв'язків і залежностей, що швидко змінюється.

Для розуміння безперервності соціального розвитку особистості вчені наполягають на розрізненні понять «соціалізація» і «соціалізованість». Отже, соціалізованість - це відповідність людини соціальним вимогам, які пред'являються до даного вікового етапу, а також наявність особистісних і соціально-психологічних передумов, які забезпечують нормативну поведінку, як результат процесу соціалізації. Можна сказати, що соціалізованість – це статичний вимір соціалізації. Порівняно з поняттям «соціалізованість», «соціалізація» - більш розтяжне поняття, який відрізняється динамікою, рухом, включає в себе процес переходу до нових ситуацій соціального розвитку.

Стрімкий розвиток соціально-економічних умов вимагає від особистості сформованої готовності до переходу в нові ситуації соціального розвитку. Це «вторинне» входження особистості в суспільні відносини, яке в психологічній літературі визначається терміном «ресоціалізація»

Термін «ресоціалізація» активно використовується в соціальній психології останні декілька десятиліть. Американські соціальні психологи А. Кеннеді і Д. Кербер вперше застосували цей термін для означення процесу, який неминуче проходить індивід при «вторинному» входженні в соціальне середовище в результаті певних «дефектів» соціалізації або в результаті зміни соціокультурного оточення. Як приклад наведемо процес

ресоціалізації звільнених з місць позбавлення волі, ресоціалізація мігрантів або вимушених переселенців. На сьогоднішній день цей термін використовується і розуміється досить широко, зокрема як усвідомлена зміна поведінки людини в ситуації очевидного соціального неуспіху.

Слід зазначити, що про ресоціалізацію можна говорити у випадках, коли мається на увазі процес формування у людини здатності орієнтуватися і діяти в непередбачених, невизначених ситуаціях. Такі ситуації виникають постійно в умовах невинних змін сучасного суспільства, тому це вимагає від особистості сформованої готовності до переходу кожного разу в нові ситуації соціального розвитку. Формування у особистості такої готовності стає необхідним в умовах трансформації суспільства. Означимо риси, формування яких в цих умовах є важливим результатом соціалізації, окрім формування у особистості нормативної поведінки. Це, зокрема: здатність до адекватного сприйняття нових соціальних вимог; вибіркове ставлення до соціальних впливів; низька соціальна ригідність; сформованість особистісних передумов для виконання задач наступного етапу соціалізації.

Наступні поняття, які варто розрізняти, це поняття «соціалізація» і «формування особистості». І, хоча у вітчизняних джерелах поширена думка відносно того, що соціалізація індивіда це і є процес формування особистості, ми вважаємо, що ці поняття не слід ототожнювати.

Відмінність між цими поняттями, на наш погляд, полягає в тому, що поняття «формування особистості» відображає процес становлення і розвиток особистості під кутом зору зародження, набуття закінченості і зрілості її особистісних рис, в той час як поняття «соціалізація» характеризує не тільки ці процеси, але й розвиток зрілих форм соціальності індивіда, їх модифікацію у відповідь на виклики часу. Тобто, поняття «соціалізація» представляється більш універсальним щодо відображення процесів становлення і розвитку особистості у порівнянні з поняттям «формування».

Дуже важливим на погляд дослідників вважається розрізняти поняття

«соціалізація» і «виховання». Якщо поняття «виховання» вживається в вузькому значенні, воно означає процес цілеспрямованого впливу на розвиток людини з метою підготовки її до виробничої, суспільної і культурної діяльності, і саме на цілеспрямованості ставиться наголос. Сенса поняття «соціалізація» розповсюджується не тільки на цілеспрямовані, але й на стихійні процеси, які діють на особистість загалом. В широкому значенні «виховання» - це вплив на людину всієї соціальної дійсності, і, як наслідок, засвоєння нею соціального досвіду. В цьому значенні поняття «соціалізація» за своїм обсягом співпадає з поняттям «виховання». Проте вони розрізняються за своїм змістом: у понятті «виховання» акцентується увага на ролі зовнішнього одностороннього впливу на розвиток особистості, в той час як в понятті «соціалізація» підкреслюється двосторонність процесу, взаємодія індивіда і соціальних факторів.

В той самий час, відмінність понять «соціалізація» і «виховання» особистості не протиставляє їх одне одному, оскільки соціалізація індивіда включає як соціально-контролюючі процеси цілеспрямованого впливу на особистість (виховання), так і стихійні, спонтанні процеси, які мають вплив на її формування. У зв'язку з цим потрібно розрізняти цілеспрямовану і стихійну форми соціалізації.

Таким чином, поняття соціалізації характеризує процес засвоєння індивідом системи знань, умінь, навичок, зразків поведінки які належать соціальній групі і суспільству в цілому. Процес соціалізації у загальному контексті здійснюється під впливом сукупності багатьох умов. Головною умовою процесу соціалізації є самоактуалізація особистості, її активна робота над власним соціальним звершенням.

В зміст поняття «соціалізація» входить:

- засвоєння соціальних норм, умінь, стереотипів;
- формування соціальних установок і переконань;
- входження індивіда в соціальне середовище;

- прилучення індивіда до системи соціальних зв'язків;
- самоактуалізація «Я»- особистості;
- засвоєння індивідом соціальних впливів;
- соціальне прийняття в формах і варіантів стилю.

Підводячи підсумок вищевикладеного, можна стверджувати, що ХХ століття характеризується подальшою еволюцією поглядів на проблему соціалізації людини. Накопичений значний матеріал різними напрямками по цій проблемі, і є підстави припускати, що зараз, до початку ХХІ століття переважає плюралістичний підхід до тлумачення соціалізації. Соціалізація розуміється як процес становлення особистості, засвоєння соціального досвіду, в ході якого формуються найбільш загальні, стійкі риси особистості. Отже, осмислення проблеми соціалізації на сучасному етапі можливо лише з урахуванням вітчизняного та зарубіжного досвідів. Оскільки соціальні вимоги до людини зростають з кожним десятиліттям, в наявності і ускладнення самої соціальної структури, і поява конкуруючих і конфліктуючих соціальних впливів на людину.

1.2. Своєрідність процесу соціалізації дитини з вадами мовлення

Соціалізація – це розвиток особистості, це виховання людини, в широкому розумінні, засвоєння суспільного досвіду, досягнень культури, мови, традицій і звичаїв, цінностей, стандартів діяльності і т. д. Які ж етапи соціалізації особистості і критерії її періодизації? В якості одного з поширених критеріїв періодизації соціалізації виступає вік. Тому цілком правомірно уявити стадії соціалізації: дитинство, юність, зрілість, старість. Наукою доведено, що саме дитинство – найважливіший етап життя людини, коли в процесі соціалізації індивіда людина засвоює мову, основні норми поведінки, набуває певні навички.

В літературі найчастіше розглядаються дві форми соціалізації: цілеспрямована та стихійна. Під цілеспрямованою формою соціалізації (або вихованням) мається на увазі спеціально розроблена певним суспільством система засобів впливу на людину з метою формування її особистісних якостей, які будуть якомога більше відповідати інтересам цього суспільства. Іншими словами, цілеспрямоване виховання – це процес впливу вихователя на вихованця, що являє собою свідомо організовану, запрограмовану і спеціалізовану діяльність суспільства з метою формування у людини поглядів, почуттів, рис характеру, психічних і фізичних якостей, які вважаються корисними і необхідними для цього суспільства; це процес систематичного спрямованого впливу на фізичний і духовний розвиток особистості, що має за мету підготовку до виробничої, суспільної і культурної діяльності. Виховання включає систему навчання, освіти і ідеологічного впливу.

Соціалізація може мати нецілеспрямовану, або стихійну форму – це, так би мовити, «автоматичне» виховання соціальних навичок індивіда, які він набуває у наслідок постійного перебування в безпосередньому соціальному оточенні.

Безпосереднє соціальне оточення особистості являє собою надзвичайно складний і різноманітний світ. Це сфера спілкування індивіда, яку складає сукупність різних груп, особливості цих груп, неоднорідність соціального розвитку, соціальних зв'язків і відношень всередині них у неоднаковій психологічній атмосфері, і які пред'являють різні вимоги до особистості. Дослідження процесу соціалізації особистості диктує необхідність різностороннього вивчення всього комплексу впливів на неї різних соціальних груп.

Опосередкований вплив на особистість має специфіка життєвих умов індивіда, який полягає в тому, що вони конкретизують суспільні відносини при безпосередньому спілкуванні. Проте, характер цінностей, настановлень

безпосереднього оточення особистості може співпадати, а може не співпадати і навіть суперечити ціннісним нормам суспільства. У зв'язку з цим актуальним постає питання значення цілеспрямованої форми соціалізації, особливостей співвідношення цілеспрямованої та стихійної форм соціалізації в умовах певного соціально-психологічного простору.

Цілеспрямована (виховання) і стихійна – це дві основні форми соціалізації, які, як ми вже відзначали, мають свої особливості. Ці форми соціалізації взаємопов'язані, взаємозумовлені. Питання про їх співвідношення в науковій літературі розроблено ще недостатньо. Деякі науковці, співставляючи цілеспрямовану і стихійну форми соціалізації, віддають перевагу першій з них, доводячи, що стихійна форма зумовлена в основному мікросередовищем і тому більш характеризується більшою усталеністю. Існує також протилежна думка: багато хто з дослідників вважає, що стихійна форма соціалізації сприяє засвоєнню індивідом нового, бо саме в мікросередовищі перш за все з'являються зміни, що є відображенням змін в соціальних умовах, саме це забезпечує розвиток у індивіда нових якостей, які не передбачені старими нормами. Дослідники питання форм соціалізації наголошують на взаємозв'язку і взаємозумовленості цілеспрямованої і стихійної форм соціалізації, підкреслюючи, що кожна з форм зумовлюється різними факторами та розрізняється засобами засвоєння соціального досвіду.

Проблема полягає в тому, що співвідношення цілеспрямованих і стихійних форм соціалізації буває різним в залежності від соціального простору, в якому відбувається цей процес. Виникає питання з приводу того, якій формі соціалізації потрібно надати перевагу. Висловлюється думка, що стихійна форма, яка детермінована більшою мірою мікросередовищем, включає багато старих, рутинних правил, засвоєння яких не сприятиме прогресивному розвитку особистості, а тому потрібно віддати перевагу цілеспрямованим формам соціалізації, що пов'язані з соціальними нормами, в яких відображено очікування та цілі суспільства. На нашу думку, різне

співвідношення стихійної та цілеспрямованої форм соціалізації зумовлюється особливостями соціальних об'єднань, до яких належить суб'єкт соціалізації. Одним з таких об'єднань є сім'я як найближче соціальне оточення індивіда, яке опосередковує соціальні відносини вищих рівнів, відображаючись у безпосередньому спілкуванні, конкретизуючи та персоніфікуючи їх. В рамках однієї групи – сім'ї – утворюється вся система взаємовідносин дитини з батьками, іншими людьми, самим старшим поколінням, через які дитина так чи інакше усвідомлює широкий соціальний світ, який віддзеркалюється в сімейних відносинах і який стає головним чинником соціалізації особистості на етапі раннього дитинства.

Проте не має рації віддавати перевагу будь-якої однієї формі соціалізації, бо таке перебільшення значення неодмінно спричиняє перекося в системі формування та розвитку особистості. В якості приклада наведемо неузгодженість стихійної і цілеспрямованої форми соціалізації (розходження слова зі справою), або практика зведення цілеспрямованого виховання лише до навчання. Ототожнення різноманітного за формами процесу соціалізації з «виховуючим навчанням» мало місце в певні періоди в педагогічній практиці. Це виражалось в тому, що головним засобом формування особистості декларувались знання, а весь багатогранний процес духовного розвитку людини був звужений до цілеспрямованого навчання, що спричиняло певні негативні явища в процесі соціалізації особистості.

Різні етапи життя людини характеризуються певними особливостями соціалізації. Це пов'язано з тим, що переважають ті чи інші види діяльності на різних стадіях соціалізації. У дитинстві це пов'язано з впливом сім'ї, а пізніше – з впливом інших громадських інститутів. Рівень соціальної активності також інший у дітей і дорослих. Соціалізація – це процес входження індивіда в суспільство, в його структури, мікросередовище, спільності, і в його суспільні сфери – економічну, політичну, соціальну,

духовну. Це входження здійснюється поетапно і являє собою досить тривалий процес.

Соціалізація – єдиний процес адаптації та інтеріоризації; індивід пристосовується до середовища своєї життєдіяльності, соціальним нормам і, одночасно засвоївши їх, повинен перевести в свій внутрішній світ.

Дитинство – перша і найважливіша стадія соціалізації. Людина не народжується соціальною, але вона неминуче стає такою. Без соціалізації індивід буде мати мало спільного з будь-якою людиною. Соціалізація дитини є поступове включення її в групу дорослих, залучення до культури з самого раннього дитинства. Потреби дитини задовольняються відповідно до тих правил, які існують в самому суспільстві, й інтеріоризація норм і установок дитиною здійснюється за допомогою різних механізмів, починаючи від умовного рефлексу, наслідування, навіювання і закінчуючи ідентифікацією.

Досвід перших років життя дитини більшою мірою, ніж спадковість, накладає відбиток на подальшу соціалізацію і на формування особистості. Новонароджений повністю залежить від оточення щодо задоволення своїх потреб. Якщо оточуючі до нього ставляться з розумінням, любов'ю, доброзичливістю, то у дитини розвиваються потреби соціального характеру. Він буде привітним, відкритим, і у нього не буде приводу для агресивності, йому не доведеться придушувати ворожі імпульси щодо свого оточення.

В іншому випадку, коли до дитини ставляться без любові і ласки, строго, у неї виникають агресивні дії і розвиваються потреби асоціального характеру, вона стане замкнутою, забитою, в неї проявляється дух незалежності і авантюризму.

Бельгійські дослідники Робер і Тільман виокремлює чотири фази соціалізації дитини. Перша від 0 до 18 місяців: оральна фаза. Тут дитина повністю підпорядкована смоктальному рефлексу, і рот – центр харчування, сприйняття і задоволення. Залежність дитини від оточення – абсолютне, але це перший період поза утробного досвіду, і він, як вважають вчені, впливає

на майбутню особистість. Деякі установки дорослої людини пояснюються тими фрустраціями, які пов'язані з оральним періодом життя.

Друга фаза від 18 місяців до 2,5 років: анальна фаза. На цій фазі вже починається деякий контроль дитини над собою. Анальна фаза збігається з періодом, коли дитина починає себе усвідомлювати і освоюється з займенником «Я». Третя фаза від 2,5 до 6 років: фалічна фаза. У цей період дитина особливо чутлива до відносин в родині, і розлад в сім'ї робить на дитину великий вплив.

I, нарешті, четверта фаза – від дитинства до дорослості. Особистість, вважають вчені, ще не сформована до шести років, головне зроблено – вроджене і придбане в ранньому дитинстві становить основу, глибинний шар характеру. Пізніше периферичний шар може змінюватися під впливом соціального середовища і досвіду, глибинний шар менш схильний до змін. Периферичний шар – це шкільний вік, дитина стає соціальною, виникає відчуття колективізму. Юнацький вік – коли постає питання про необхідність стати повноправною людиною світу дорослих. Це дуже неспокійний період. І дорослий вік – початок трудової діяльності, можливий вступ в шлюб і дуже важливе для цього періоду – психологічна зрілість. А вона означає певну автономію особистості, яка виявляється як можливість користуватися певною свободою і зважати на обмеження і заборони; почуття відповідальності та вміння співпрацювати з іншими.

За віковим критерієм виділяють і іншу періодизацію соціалізації. Перший період – «первинна соціалізація», її межі від народження до формування зрілої особистості. Це період, коли суспільство створює людину як свідомо-соціальну істоту, коли ним асимілюється громадський досвід, культура, ціннісні норми. Людина, перебуваючи постійно під впливом суспільства, безперервно вбирає ці дії, але вона і самостійна, і активна. Людина переробляє громадський вплив так, що у відповідності зі своєю

суб'єктивністю наділяє їх власним особистісним змістом, індивідуальністю і вже в такому вигляді інтеріоризується.

Другий етап – «вторинна соціалізація», який стосується людей вже в зрілому віці. Люди в цьому віці вносять істотний внесок у відтворення соціального досвіду. У 80-і роки ХХ століття в нашій країні велася дискусія про правомірність виділення «вторинної соціалізації». Противники такого підходу намагалися довести, що безглуздо говорити про соціалізацію особистості у віці, коли соціальні функції людини скорочуються. Зараз прихильників такого підходу небагато, оскільки «вторинна соціалізація» – найважливіший етап соціалізації особистості в сучасному індустріальному, інформаційному суспільстві, коли в уже зрілому віці люди повинні переучуватися або заново опанувувати навичками, щоб бути затребуваними в суспільстві, тобто відбувається ресоціалізація.

Критерієм стадії соціалізації може бути і ставлення людини до трудової діяльності. Відповідно до цього Г. М. Андрєєва виділяє три основні стадії: дотрудова, трудова, і післятрудова. Правомірність виокремлення цих стадій очевидна і важлива, бо кожна з них вказує, через які соціальні групи, соціальні спільності здійснюється входження людини в суспільство, в суспільні відносини і різні сфери життя суспільства, які суспільні інститути впливають на особистість або повинні надавати, щоб сформувати тип особистості даного суспільства. Зміст соціалізації особистості визначається всією сукупністю соціального середовища і тим, що вона адаптована і інтеріоризована і проявляється в певних шаблонах поведінки, виконання певних норм і ролей, що задаються суспільством або окремими соціальними інститутами.

Щодо критеріїв соціалізованої особистості, то цілком правомірним виділення наступних критеріїв:

- 1) установки, стереотипи, цінності, уявлення про світ, сформовані у людини;

- 2) адаптованість особистості, «спосіб життя»;
- 3) соціальна ідентичність;
- 4) як вирішальний критерій соціалізованої особистості – це соціальна активність особистості, її незалежність у судженнях і поведінці, впевненість, ініціативність, незакомплексованість.

Соціалізація людини може розглядатися як типовий, так і як одиничний процес.

Можна стверджувати, що тип соціалізації визначається суспільством, соціальними умовами, залежить від класових, расових, етнічних і культурних відмінностей. Соціалізація як «одиничний» процес залежить від індивідуальних особливостей, здібностей, комунікабельності особистості, індивідуального рівня ідентичності – прагнення до розвитку своїх здібностей. Соціальна ідентичність – суб'єктивний показник соціалізації особистості.

Однак крім цього в кожному суспільстві можливі й інші типи соціалізації суспільства, що залежать від індивідуальних особливостей середовища, в якій соціалізується людина. Вірне твердження, що процес соціалізації індивідуальний і здійснюється протягом усього життя людини і складається з адаптації – зовнішньої сторони соціалізації та інтеріоризації – внутрішньої сторони. Отже, соціалізація особистості відбувається в суспільстві, і це, в певному сенсі, складний суперечливий процес. З одного боку, людина постійно перебуває під впливом суспільства, а з іншого боку, вона сама активна і вносить певні зміни в них, надає їм особистісний сенс.

З народження і до самої смерті кожна людина є частиною численних груп, які формують її особистість. Саме в групах засвоюються людьми установки, вимоги їх, відбувається соціалізація людини в тому чи іншому напрямку. Інститути соціалізації відомі. У період дитинства – це сім'я – первинна група, дошкільні установи, школа, далі вуз, трудовий колектив, політичні партії та спілки, церква та ін. На останньому місці у нас стоїть

церква, хоча в багатьох країнах вона, як інститут соціалізації, знаходиться на першому місці разом з сім'єю.

Дуже важливим в плані соціалізації представляється виховний процес в школі. Ми відзначали, що виховання в широкому його розумінні є соціалізація. Найважливішою функцією виховання в школі виступає пристосування індивіда до існуючих в суспільстві установок. Це і робить процес виховання – особливо соціалізацію дитини в школі – консервативним, спрямованим на підтримання порядку системи даного суспільства. Зміни в процесі виховання в школі можуть відбутися виключно внаслідок соціальних змін.

Отже, процес соціалізації триває протягом всього життя людини і проходить у трьох сферах:

1. Діяльності – людина розвиває задатки і здібності в наслідок чого відбувається її реалізація.

2. Спілкуванні – процес спілкування виникає у всіх сферах життєдіяльності людини, розвиваються комунікативні здібності, здатність взаємодіяти з оточуючими.

3. Самосвідомості – свідомості і розумінні самого себе, у розвитку «правильної» самооцінки тощо.

Аналіз наукової літератури довів принципову важливість досягнення в освітньому процесі саме позитивної соціалізації особистості.

1.3. Сучасні наукові уявлення про функції соціалізації особистості

Соціалізація є складним процесом, незалежно від цього можна виділити основну мету соціалізації – засвоїти соціальні норми і цінності, необхідні для успішної взаємодії з суспільством. В рамках основної мети

соціалізації, можна сказати про те, що людина повинна засвоїти дисципліну, цілі, власне Я і ролі.

В рамках соціалізації людина засвоює ті чи інші норми поведінки, прийняті в суспільстві, тим самим формується дисципліна. Також можна говорити про те, що суспільство закладає в нас ті чи інші цілі, досягнення яких можливо в результаті успішної соціалізації. Здобувши мети в суспільстві, людина усвідомлює себе через схвалення або засудження суспільства. У процесі соціалізації людина також вчиться виконувати певні соціальні ролі в певних соціальних статусах. З врахуванням цього, соціалізація виконує ряд важливих функцій:

1. Засвоєння соціальних норм, знань, цінностей, соціальної інформації, що необхідні людині для успішного залучення в систему суспільних відносин.

2. Освоєння різних форм і видів діяльності для засвоєння і накопичення соціального досвіду.

3. Розуміння себе як суб'єкта соціальної дійсності за допомогою засвоєних соціального досвіду і соціальної інформації.

4. Самоідентифікація, самовизначення особистості за допомогою пошуку власного Я, що дозволяє усвідомити виконуються соціальні функції і ролі.

5. Відтворення соціального досвіду за допомогою перетворюючої діяльності.

Також, прийнято виділяти дві групи функціональності соціалізації: особистісна та громадська.

Особистісна полягає у комплексному послідовному розвитку людини в суспільстві. У суспільстві і за допомогою таких механізмів людина отримує здатність до розуміння себе та інших, формує особливості своєї поведінки і характеру, вступає в міжособистісні стосунки.

Громадська характеризується формуванням і розвитком культури за допомогою самовідтворення суспільства. Виходячи з цих груп функціональності, виділимо ще підгрупи функцій соціалізації. Так, нормативно-регулятивна функція означає, що за допомогою соціальних норм людина формує свою поведінку в суспільстві, і соціальної групи в цілому.

Особистісно-перетворювальна. В рамках міжособистісної взаємодії людина проявляє свою індивідуальність, тим самим, відокремлюючи себе від інших. Соціальні відносини будуються нею на основі її власних цілей, мотивів, бажань, ідеалів і цінностей.

Ціннісно-орієнтаційна. Ця функція полягає в тому, що людина функціонує в суспільстві, дотримуючись цінностей, прийнятих в цьому суспільстві. Цінності визначають ставлення людини до її сім'ї, батьків, друзів, спілкування і матеріальних благ і т.д.

Інформаційно-комунікативна. Процес соціалізації будується за допомогою спілкування людини з суспільством, соціальними групами, людьми, в рамках якого відбувається обмін інформацією.

Прокреативна. Прокреатія – це здатність людини до відтворення потомства, продовження роду. Суспільство передає цей досвід поколінню, для підтримки розвитку соціалізації і становлення особистості всередині неї.

Творча. Процес соціалізації супроводжується прагненням людини до творення, творчості і поліпшенню, в разі, якщо ми говоримо про успішну соціалізацію.

Компенсаторна. Ця функція характеризується відтворенням недостатніх психофізіологічних особливостей людини, активізуючи ці сили для боротьби із захворюванням. Ця функція спрямована на формування здатності до протистояння громадської думки, пристосовуючи людини з особливостями до життя з нею в суспільстві.

Таким чином, маємо підстави стверджувати про всеосяжний масштаб соціалізації. У разі складнощів у виконанні тієї чи іншої функції постає питання про десоціалізацію і ресоціалізацію.

Висновки з першого розділу

1. На основі вивчення поняття «соціалізація» встановлено, що під даним терміном розуміють культурно-історичне явище, в якому стадії, конкретні механізми мають історичний характер, суттєво варіюють від однієї культури до іншої, визначаються характером соціальної системи..

2. Доведено, що зі зміною епох, культур, типів соціальних систем змінюються і засоби цілеспрямованого впливу на особистість, бо кожна культура використовує ті засоби соціалізації, які розраховані на формування певної поведінки, яка не виходить за межі даної культури. Так, в традиційних суспільствах, основним засобом формування у людини особистісних рис було дотримання встановлених традиційних зразків, натомість суспільство сучасне вимагає від індивіда зовсім інших якостей, так званих «soft skills», надпрофесійних навичок, не пов'язаних з конкретною професією, які дозволять людині бути успішним в будь-якій з областей діяльності.

3. Попри наявне уявлення про процес соціалізації бракує ще й досі теоретично виваженого підходу до типу соціалізації, визначається суспільством, соціальними умовами, залежить від класових, расових, етнічних і культурних відмінностей. Однак крім цього в кожному суспільстві можливі й інші типи соціалізації суспільства, що залежать від індивідуальних особливостей середовища, в якій соціалізується людина.

РОЗДІЛ 2

ІНКЛЮЗІЯ ЯК СПЕЦИФІЧНЕ СЕРЕДОВИЩЕ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ З ВАДАМИ МОВЛЕННЯ

2.1. Поняття та особливості інклюзивної освіти

Інклюзивна освіта – це визнання цінності відмінностей всіх дітей і їх здатності до навчання, яке ведеться у той спосіб, який найбільше підходить цій дитині. Ця гнучка система, яка враховує потреби всіх дітей, не тільки з проблемами розвитку, але і різних етнічних груп, статі, віку, приналежності до тієї чи іншої соціальної групи.

В останні роки за кордоном на зміну поняттю «інтеграція» прийшло поняття «включення» (inclusion). Поняття «інклюзивна освіта» являє собою таку форму навчання, при якій учні з особливими потребами відвідують ті ж навчальні заклади, що і їх однолітки. Включення означає боротьбу проти виключення і таких соціальних хвороб, як расизм, переконаність у перевазі однієї статі над іншою і ін. Включення означає забезпечення гарантій підтримки тим, хто її потребує, в якій би формі вона їм не була потрібна.

Рання політика в галузі освіти орієнтована на модель соціального добробуту і забезпечення рівності, що сприяло зменшенню відмінностей в соціальних, культурних та економічних умовах.

Система навчання підлаштовується під дитину, а не дитина під систему.

Переваги отримують всі діти, а не якісь особливі групи, часто використовуються нові підходи до навчання, діти з особливостями можуть перебувати в групі повний час або частково, навчаючись з підтримкою і за індивідуальним навчальним планом.

Об'єднання спільних зусиль великого кола фахівців різного профілю, концентрації їх інтелектуального потенціалу, його раціонального використання, а також вирішення можливих протиріч, що виникають між

фахівцями всередині навчального закладу, педагогічним колективом та батьками дозволяє здійснити інклюзивну вертикаль.

Тому продуктивна співпраця різних соціальних інститутів, як зазначає О.А. Абдулін, може вирішити медико-соціальні, психолого-педагогічні проблеми дітей [1, с. 19].

Основні напрямки інклюзивної освіти наступні:

1. створення експрес-системи для виявлення дітей групи ризику по соціально-психологічній дезадаптації, зокрема дітей неготових до початку навчання на ранніх етапах (у віці 4-5 років), в тому числі дітей, як і не відвідують дошкільні освітні установи;

2. створення прогностичних оцінок розвитку (в тому числі прогностична оцінка «позитивного» здоров'я) дітей молодшого дошкільного віку їх відповідності віковим;

3. організацію консультативно-діагностичної та розвиваючої, корекційної допомоги дітям дошкільного віку;

4. впровадження в програми підготовки дітей до початку навчання в школі превентивних програм розвитку базових складових психологічної та як вказують В. О. Алексєєва, Л. М. Костриця, психофізичної готовності до навчання [3, с. 109].

Педагогіка інклюзивної освіти здійснюється на чотирьох рівнях:

1. Виховна робота в соціумі (в цілому про освітній установі);
2. У мікросоціумі (робота з батьками);
3. Соціально-педагогічна діяльність педагогів з дітьми;
4. Самостійна робота дитини по самовихованню, або, як вказують В. О. Алексєєва, Л. М. Костриця, по самоконтролю за соціальними відносинами усередині дитячого соціуму [3, с. 55].

Хочеться підкреслити, що співпраця і взаємодія всіх учасників освітнього процесу є основним фундаментом принципу побудови

інклюзивної освіти, в якому кожен член педагогічної спільноти і батьки несуть ту чи іншу відповідальність за успіх спільної справи.

Переваги інклюзивної освіти для дітей з особливими освітніми потребами:

- Цілеспрямоване спілкування з однолітками сприяє поліпшенню когнітивного, моторного, мовленнєвого, соціального та емоційного розвитку дітей.

- Моделі поведінки однолітків відіграють роль прикладу для дітей з особливими потребами.

- Опанування нових навичок та вмінь відбувається природно.

- Навчання проводиться з орієнтацією на збережені функції, тобто сильні якості дитини, її здібності та інтереси.

- У дітей є можливості для налагодження дружніх стосунків зі здоровими ровесниками й участі у громадському житті.

для інших дітей:

- Усі діти вчаться сприймати і толерантно ставитися до людських особливостей.

- Діти вчаться спілкуванню й підтримувати дружніх стосунків з людьми, які відрізняються від них.

- Діти вчаться співпрацювати.

- Діти вчаться поведінці в нестандартних ситуаціях, винахідливості, співчуттю іншим.

Для педагогів та фахівців інклюзивна освіта дає:

- Вчителі інклюзивних класів вчаться краще бачити і розуміти індивідуальні особливості кожної дитини.

- Вчителі оволодівають новітніми педагогічними методиками, що дає їм змогу ефективно сприяти розвиткові дітей з урахуванням їхньої індивідуальності.

- Спеціалісти (медики, педагоги спеціального профілю, інші фахівці) починають сприймати дітей більш цілісно, а також вчать дивитися на життєві ситуації очима дітей.

Розвиток інклюзивної освіти неможливий без мережевої взаємодії освітніх установ для психолого-педагогічної підтримки і корекційної роботи, починаючи від раннього віку дитини, розвитку педагогіки партнерства, підтримки та участі соціальних установ і громадських організацій, що представляють інтереси і намагаються відстояти дотримання прав дітей з особливими освітніми потребами, а також сімей, в яких живуть ці діти.

Інклюзивна освіта – це не просто прихід дитини з особливими освітніми потребами до звичайної школи. Йдеться про створення в спільному просторі особливого підходу до навчання такої дитини, який передбачає додаткові елементи навчального процесу – індивідуальний план розвитку такої дитини, спеціально облаштоване місце і належні умови для кожного учасника освітнього процесу.

Ще у 2001–2007 рр. МОН експериментально впроваджував проект «Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей з особливостями психофізичного розвитку шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах». Саме тоді в нашій країні був наданий старт дієвому пошуку відповіді на питання, як ефективно інтегрувати дітей з особливими потребами до загального освітнього процесу.

Другим етапом експерименту можна назвати українсько-канадський проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні», який тривав з 2008-го по 2012 роки. В Україні була створена «Мережа на підтримку інклюзії. Школа – для всіх», яка мала за мету підтримку інклюзивної освіти в країні. В рамках цієї мережі об'єдналися громадські організації, спільноти батьків, заклади освіти та інші інституції, що виявили зацікавленість в просуванні інклюзивної політики та інклюзивного навчання в Україні на всіх рівнях суспільства.

Важливим здобутком цього проекту став «Індекс інклюзії» – добірка практичних матеріалів на допомогу в плануванні дій зі створення та розвитку в навчальних закладах інклюзивного навчального середовища для всіх учасників навчального процесу. Сьогодні «Індекс інклюзії» перекладений на 32 мови та використовується в багатьох країнах світу.

Створення інклюзивного освітнього простору дозволяє зміцнити позиції навчального закладу, підвищується рівень професійної компетентності педагогів в силу необхідності освоєння нових організаційних форм підтримки, освоєння технологій інтенсивного навчання батьків.

Педагогіка інклюзивної освіти як особливий вид соціально-педагогічної діяльності спрямована на вирішення завдань всебічного розвитку особистості дитини з обмеженими можливостями.

Педагогіка інклюзивної освіти являє собою тісний контакт не тільки суб'єктів і об'єктів інклюзивної освіти, а й фахівців різного профілю і представників різних соціальних інститутів.

У педагогіці інклюзивної освіти необхідно використовувати всебічно потенціал соціуму в цілому і виховний потенціал зокрема, тобто формування у дітей з обмеженими можливостями такі соціально значущі якості як соціальні потреби, соціальні здібності, прагнення і бажання включатися в спільну діяльність зі здоровими однолітками.

Інклюзивна освіта забезпечує сприятливі педагогічні умови для соціалізації дітей з вадами мовлення. Зокрема:

– дитиноцентризм (особистісно-орієнтована модель виховання дитини з вадами мовлення для її позитивної соціалізації, що служить як засіб розширення імовірної життєвої дороги дитини та її саморозвитку, а також підвищена увага до системи її інтересів та цінностей задля формування в неї фундаменту життєвої компетентності).

При цьому, в процесі інклюзивного навчання враховуються різні вади мовлення: порушення засобів спілкування (фонетико-фонематичний

недорозвиток і загальний недорозвиток мовлення та порушення засобів спілкування (фонетико-фонематичний недорозвиток і загальний недорозвиток мовлення) та розлади фонаційного висловлювання: дисфонія (афонія), дислалія, ринолалія, дизартрія, брадилалія (брадифразія), тахілалія (тахіфразія), заїкання, алалія, афазія, дислексія, дисграфія) та з врахування їх особливостей вибудовуються відповідні умови для соціалізації);

- професійна компетентність логопеда (побудова розвиваючого варіативного середовища освіти, орієнтованого на зону найближчого розвитку кожної дитини з вадами мовлення і враховування психолого-вікових та індивідуальних можливостей і схильностей дитини з вадами мовлення);

- командна робота фахівця, батьків, педагогів (сім'я, як один з інститутів соціалізації, є важливим чинником у вихованні та розвитку дитини, її соціалізації, набуття дитиною з вадами мовлення соціального досвіду. Дитина в сім'ї вчиться спілкуванню, набуває перший соціальний досвід, вчиться соціальному орієнтуванню. Ось чому одним з головних завдань є створення повноцінного соціального співробітництва в тріаді «педагог-діти-батьки». Співпраця – спілкування «на рівних», де нікому не належить привілей вказувати, контролювати, оцінювати. Батьки активні учасники освітнього процесу).

Інклюзія означає розкриття кожного учня через врахування потреб кожної дитини і підтримку, створення сприятливих педагогічних умов для позитивної соціалізації дітей з вадами мовлення.

Загалом, реалізація педагогіки партнерства в умовах інклюзивної освіти надає дитині можливість реалізувати свої права. Спілкування з однолітками є важливим фактором соціальної інтеграції.

Інклюзивна освіта дозволяє зробити навчання більш доступним з урахуванням індивідуальних потреб дітей, а також дає можливість застосувати гнучкі освітні технології, що дозволяють в повній мірі

реалізувати здібності як обдарованих дітей, так і дітей з затримкою розвитку, виключаючи їх випадання з соціальних, економічних, політичних процесів, забезпечуючи можливість вносити в життя суспільства свій внесок.

2.2. Дитина з особливими і типовими потребами як об'єкт соціалізації і суб'єкт інклюзивної освіти

Запровадження інклюзивної освіти – процес, який має певні обмеження з точки зору можливостей. Такими обмеженнями є умови інтеграції: зовнішні і внутрішні. Відповідні умови пов'язані, перш за все, з проблемами взаємодії дітей з особливими потребами та дітей з типовими потребами; дітей з особливими потребами та педагогів, дітей з типовими потребами та педагогів, батьків та дітей з типовими потребами, батьків та дітей з особливими потребами. Охарактеризуємо більш детально.

1. Діти з особливими потребами – діти з типовими потребами. Перешкоди та переваги запровадження для даної категорії пов'язані з тим, що має відбутися створення варіативних моделей інтегрованого навчання, що припускає розробку програм, технологій, організаційних форм і умов, що забезпечують ефективну реалізацію інтеграції дитини з особливостями в простір загальної освіти. Визнаючи важливість і значимість інтеграції як інноваційного процесу в системі освіти, потрібно зазначити ті негативні тенденції, які пов'язані з неможливістю інтеграції всіх дітей в широкий соціокультурний простір. Перш за все, це рівень психофізичного і мовного розвитку, близький віковій нормі. Очевидно, що дана умова є сегрегуючою, тобто робить неможливим об'єднання всіх дітей з особливими потребами і типовими потребами. Іншою непереборною перешкодою інтеграції є темпові характеристики освітнього процесу. Очевидно, що час далеко не завжди є головним критерієм успішності дитини. Навіть найбільш «нормальна»

дитина може мати темпи засвоєння матеріалу, відмінні від інших однолітків, які розвиваються типово. Говорячи про «психологічну готовність до інтеграції» самого вихованця, потрібно розуміти, що мається на увазі і мотиваційна, і особистісна і, можливо, якась спеціальна готовність. Наявність таких серйозних психологічних новоутворень дозволяє стверджувати, що з системи інтегрованої освіти будуть знову виключені деякі категорії дітей: з важкими руховими порушеннями, особливостями поведінки і емоційної сфери, комплексними порушеннями розвитку та ін.

При цьому, до позитивних аспектів потрібно віднести: наявність комунікативних однолітків, які сприятимуть розвитку дітей з особливими потребами, відчуття особливою дитиною того, що вона є частиною колективу: рівною у правах та можливостях. Окрім того така взаємодія сприятиме формуванню в суспільстві толерантного ставлення до дітей з особливими потребами, популяризацію ідей сприяння здобуття ними освіти і їх соціальної інтеграції.

На наш погляд, факт спільного навчання дитини з особливостями в звичайному класі сам по собі недостатній для будь-яких висновків. Питання полягає не в тому, чи постраждають здорові діти, а в тому, чи буде освітній процес побудований таким чином, що б сприяти розвитку дітей, а не руйнувати цей розвиток. Головне, щоб вирішення завдань не йшло одне за рахунок іншого. Слід розмежувати простір взаємодії дітей і предметно-освітній простір. Для ефективності такого навчання, необхідно, як мінімум, наявність кілька супроводжуючих дорослих, що здатні допомогти такій особливій дитині при вирішенні складного завдання, щоб дитина відчувала себе включеною в процес вирішення, і при цьому інші діти продовжували займатися.

Окрім того до позитивних рис потрібно віднести наступні: в учнів є можливість активної і постійної участі у всіх заходах загальноосвітнього процесу, адаптація як можна менш нав'язлива і не сприяє виробленню

стереотипів, індивідуальна допомога не відокремлює і не ізолює учня, з'являються можливості для узагальнення та передачі навичок

2. Діти з особливими потребами – педагог. Яка ж готовність педагогів навчати дітей з різними освітніми потребами? Гостро стоїть проблема неготовності вчителів масової школи до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, виявляється недостатня кількість професійних компетенцій педагогів в роботі в інклюзивному середовищі, наявність психологічних бар'єрів, і професійних стереотипів вчителів. Допомогти педагогам в подоланні цих труднощів зможе підвищення кваліфікації, програми магістратури та бакалаврату, творчі майстерні, обмін досвідом та стажування.

В ідеалі, слід створити базовий освітній заклад, для того щоб педагоги могли переймати досвід, тих, хто безпосередньо працює в середовищі інклюзії. Важливу роль відіграє створення умов в школі для дітей з особливими потребами, а саме наявність технічних засобів, багато шкіл просто не обладнані для потреб дітей з особливими потребами.

Проблематичність даної ситуації також може виявлятися в тому, що пов'язано і з неготовністю і небажанням педагогів масових освітніх установ працювати з особливими дітьми. За даними Міністерства освіти і науки України, число педагогів зі спеціальною дефектологічною освітою, не перевищує 15% загального числа педагогів спеціальних (корекційних) закладів. Тому надзвичайно важлива підготовка кадрів, орієнтованих на інтеграцію, інформованих в питаннях щодо поводження з дітьми з особливими потребами в масових групах. Разом з тим, говорячи про інтеграційні процеси, не можна не враховувати важливість спеціальних знань і для педагогів масових освітніх установ. Необхідне розширення змісту курсів «спеціальна педагогіка» і «спеціальна психологія», введення курсів за вибором і факультативів. В першу чергу, деякі освітні заклади і, більш того,

педагоги не готові до змін у традиційних формах, принципах і методах навчання.

Інклюзивні освітні співтовариства багато в чому змінюють роль учителя, який залучається до різноманітної інтеракції з учнями, більше дізнаючись про кожного з них, а також активніше вступають в контакти з громадськістю поза навчальним закладом.

Натомість, основна перевага інклюзивного підходу в навчанні – це створення гнучкого освітнього середовища, що задовольняє кожну дитину, яке відповідає індивідуальним інтелектуальним, фізичним і психічним потребам. Безсумнівним плюсом для суспільства є інтеграція і соціалізація дітей з особливими потребами (обмеженими можливостями здоров'я).

Початкове завдання – змінити територіальний простір, зробивши його інклюзивним, виходячи з індивідуальних потреб дітей; введення в штат сурдопедагогів, тифлопедагогів, дефектологів, переобладнання місць загального користування (клас, їдальня, бібліотека, туалетні кімнати, обладнати в'їзд дітей з особливими потребами в будівлю школи, передбачити транспортну підтримку, для доставки дитини до школи). Все це вимагає додаткового серйозного фінансування.

Інклюзія означає розкриття кожного учня за допомогою освітньої програми, яка досить складна, але відповідає його здібностям. Інклюзія враховує потреби, так само як і спеціальні умови, і підтримку, необхідні учневі і вчителям для досягнення успіху.

3. Діти з типовими потребами – педагог. Головне – це викорінення дискримінації і виховання толерантності: діти, які отримують інклюзивну освіту, вчать милосердю, взаємоповазі і толерантності. Підсумком впровадження такої методології має стати поліпшення якості життя дітей в цілому і тих з них, хто відноситься до соціально-вразливих груп.

У інклюзивній школі кожного приймають і вважають важливим членом колективу, це дає особливому дитині впевненість у собі і виховує в дітях без

інвалідності чуйність і розуміння. Учня зі спеціальними потребами підтримують однолітки і інші члени шкільної спільноти для задоволення його спеціальних освітніх потреб. Ці школи діють, виходячи з переконання, що різниця між людьми – це нормальне явище, і що процес навчання повинен бути пристосований до потреб дитини, а не дитина повинна підлаштовуватися під навколишні умови.

Основним психологічним «бар'єром» є страх перед невідомим, страх шкоди інклюзії для інших учасників процесу, негативні установки і упередження, професійна невпевненість вчителя, небажання змінюватися, психологічна неготовність до роботи з «особливими» дітьми. Це ставить серйозні завдання не тільки перед психологічним співтовариством освіти, а й перед методичними службами, а головне, перед керівниками освітніх установ, що реалізують інклюзивні принципи. Педагоги загальної освіти потребують спеціалізованої комплексної допомоги з боку фахівців в галузі корекційної педагогіки, спеціальної та педагогічної психології, в розумінні і реалізації підходів до індивідуалізації навчання дітей з особливими освітніми потребами, у категорію яких, в першу чергу, потрапляють учні з обмеженими можливостями здоров'я. Але найважливіше чому повинні навчитися педагогіки загальноосвітньої школи – це працювати з дітьми з різними можливостями до навчання і враховувати це різноманіття в своєму педагогічному підході до кожного.

Використання спільних зусиль учителів масової та корекційної школи – найбільш ефективний спосіб задоволення особливих потреб дітей зі спеціальними освітніми потребами в умовах інклюзивного класу. Існує потреба в різних моделях співробітництва і спільного викладання загальних і спеціальних педагогів. Саме багатий досвід вчителів корекційних шкіл – джерело методичної допомоги інклюзії. Успішне впровадження цієї практики дозволить перетворити перешкоди і обмеження в можливості і успіхи дітей.

4. Батьки – діти з типовими потребами. Чималу роль в питанні успішного впровадження інклюзії грає консервативність суспільства і, зокрема, відсталість поглядів батьків здорових дітей, які часто виступають проти того, щоб їхні діти навчалися разом з інвалідами. Батьки вважають, що спільне навчання з такою дитиною їх дітям некорисне, тому що в результаті вони недоотримають знання, уваги вчителів. У загальному підсумку освіта здорових дітей постраждає.

Психологічні «бар'єри» пов'язані з громадською думкою (відношення до інвалідів з боку батьків дітей без інвалідності, громадськості в широкому сенсі слова).

5. Батьки – діти з особливими потребами. Друга умова пов'язана з недостатньою поінформованістю, а також готовністю мотиваційного, когнітивного і практичного плану батьків дітей з особливими потребами, для яких не завжди відкритий доступ до інформації про можливості інтегрованої освіти, умови та форми його реалізації. Крім того, Міністерство освіти і науки України з'ясувало ставлення батьків, що мають дітей з обмеженими можливостями здоров'я до можливості переходу на інклюзивну освіту. Так, серед опитаних батьків 39,5% згодні на перехід на інклюзивну освіту, свою незгоду висловили 34%, не змогли відповісти 26,5%. Серед інших варіантів відповідей батьків виділяють, тих, які заявили, що не знайомі з цією системою, є батьки, які побоюються, що здорові діти будуть сміятися, дражнити, ображати дитину, а також є частка батьків, які відзначають індивідуальний підхід до кожної дитини.

Очевидна значимість бар'єрів «архітектурного» оточення дитини – фізична недоступність навколишнього середовища (наприклад, відсутність пандусів, ліфтів в школі, дошкільному навчальному закладі, недоступність транспорту між школою і будинком, відсутність звукових світлофорів на переході по шляху в школу і т. д).

Ще більш значущими труднощами виявляються «бар'єри», що виникають у взаєминах людей. Ставлення до дітей з інвалідністю є складною проблемою насамперед для дорослих учасників освітнього процесу, тому що немає культурної традиції в суспільстві, немає досвіду взаємодії і спілкування з такими людьми. Наявність хоча б малого особистого досвіду змінює ставлення і сприйняття людей з інвалідністю, народжує психологічну готовність прийняти їх.

Безсумнівним плюсом для суспільства, а зокрема для батьків, є інтеграція і соціалізація дітей з особливими потребами (обмеженими можливостями здоров'я).

Таким чином, обізнаність учнів і батьків як про категорії дітей з обмеженими можливостями, так і про переваги інклюзивної освіти невелика. В даний час важливо визнати, що сумніви і побоювання цілком виправдані; концепція інклюзивної освіти потребує принципових змін в системі не тільки середньої (як «школа для всіх»), а й професійної та додаткової освіти (як «освіта для всіх»). І все ж в сучасних умовах необхідно шукати не стільки аргументи «за» або «проти» системи інклюзивної освіти, скільки дослідити можливості та ризики системи інклюзивної освіти: міжнародний досвід показує, що розвиток системи інклюзивної освіти є одним з вирішальних кроків у сприянні зміни дискримінаційних поглядів, у створенні сприятливої атмосфери в громадах і в розвитку інклюзивного суспільства.

Сама система інклюзивної освіти є ефективним механізмом розвитку інклюзивного суспільства, тобто, розвиваючи систему інклюзивної освіти, ми сприяємо розвитку інклюзивного суспільства – суспільства для всіх / суспільства для кожного. Саме в цьому ключове значення інклюзивної освіти.

Школи здатні подолати багато бар'єрів самостійно, якщо буде досягнуто порозуміння того, що недолік матеріальних ресурсів не є основним і єдиним бар'єром на шляху розвитку освітньої інклюзії. Головна проблема

закладена в сучасному суспільстві: егоїстичність, небажання переглядати систему цінностей, підвищена агресивність.

Для того щоб дитина з особливими потребами відчувала себе в групі комфортно і була залучена в процес навчання, необхідне створення інклюзивного навчального середовища і тому потрібно виконати відповідну роботу з адаптації групової кімнати і навчального процесу.

Види адаптації (залежно від категорії порушення):

1. Адаптація фізичного простору. Педагогам необхідно буде змінити фізичний простір групи, щоб краще адаптувати дітей з особливими потребами. Діти повинні мати можливість пересуватися так, щоб не заважати іншим і не натикатися на меблі. Якщо в групі буде дитина в кріслі-каталці, то в кімнаті повинно бути досить місця для неї. Місце за столом повинно відповідати висоті крісла. Можна також зробити знімний столик (покласти широку дошку на ручки крісла). Двері повинні легко відкриватися і мати ручки, закріплені не надто високо. Дошка повинна бути закріплена на висоті, доступній дітям, які сидять на підлозі або в кріслі-колясці. Туалетні пристосування повинні бути безпечні і доступні. Не можна забувати про приватність і повагу до тих дітей, яким при відвідуванні туалету може знадобитися допомога. Діти з порушеннями слуху завжди повинні бачити вихователя, а діти з порушеннями зору – навчальний матеріал. Корисно змінювати дітей місцями, переставляти меблі. Це дозволить організувати фізичний простір найкращим чином. Необхідно скорочувати число сидінь, з якими неможливо пересуватися.

2. Адаптація методів роботи: фронтальні, індивідуальні, групові. У інклюзивному навчальному середовищі робота в малих групах є основною. Це пов'язано з позитивним ефектом спільного навчання, коли діти в малих групах займаються спільною діяльністю. Вони планують свою діяльність, обмінюються ідеями, експериментують з матеріалом, встановлюють послідовність дій. «Дитина – дитині» – стратегія навчання, в якій дитина зі

спеціальними потребами залучена в діяльність в парі з дитиною, що може йому допомогти в разі труднощів. Робота з пазлами, ліплення, конструювання та, звичайно, гра – приклади діяльності, в якій можуть брати участь такі партнери. Діти з особливими потребами потребують допомоги педагога на всіх етапах навчального процесу. Індивідуальна робота дозволяє з'ясувати труднощі дитини і приділити увагу проблемам. Індивідуальна робота може бути як частиною загальногрупової (всі роблять те ж саме, але педагог допомагає при ускладненнях), так і дійсно індивідуальної (коли інші діти зайняті чимось іншим).

3. Адаптація подачі матеріалу: усно, через дії, шляхом показу. Незалежно від виду порушення основний акцент в роботі слід приділяти наочним і практичним методам.

4. Зміна цілей з тим же навчальним матеріалом. При вивченні однієї і тієї ж теми дитина з особливими потребами може мати інші цілі. Наприклад, якщо вся група додає відсутній предмет при встановленні рівності між групами, особлива дитина може обмежитися тільки перелічуванням або визначенням «такого ж».

5. Зміна навчального матеріалу і навчальних інструкцій. Залежно від порушення іноді потрібно змінювати навчальний матеріал або інструкцію. Наприклад, для дітей з фізичними вадами невеликий матеріал для рахунку необхідно замінити на великий. Для дітей зі слабким зором, картинку з геометричними фігурами на аплікацію з фланелі, наждачного паперу і т.д.

6. Адаптація обсягу допомоги: коментарі вчителя, допомога іншої дитини. Наприклад, рівень сприяння дитини: виконати завдання разом з дитиною (поклавши руку поверх руки дитини); надати фізичну допомогу для виконання завдання (дитина вирізає великі частини, педагог – дрібні).

7. Адаптація складності: рівень навичок, спрощення інструкцій. Спрощення завдань допоможе дитині відчувати задоволення від досягнутого і бути частиною колективу.

8. Адаптація участі в роботі: час і обсяг. Діти з особливостями у розвитку зазвичай відчувають труднощі з концентрацією. Необхідно скорочувати час роботи (спростивши завдання), що дозволить педагогам уникнути багатьох проблем в поведінці.

Отже, обізнаність фахівця у різновиді спектрів адаптації слугує передумовою успішності його професійної діяльності.

2.3. Інклюзивна освіта дітей з вадами мовлення: узагальнена характеристика конструктивного вітчизняного і зарубіжного досвіду

В даний час контингент учнів досить різноманітний за рівнем мовленнєвого розвитку, особливо це помітно в початковій школі. На момент вступу до школи близько третини всіх дітей мають порушення мовлення різної етіології, характеру і ступеня вираженості, які обумовлюють обмеження в їх соціалізації. Специфічні особливості соціалізації дітей, що мають порушення мовлення, дозволяють включити дану категорію дітей в так звану групу соціального ризику. Основна проблема соціалізації дітей з вадами мовлення – це відхилення від нормального становлення особистості. Це проявляється в емоційно-вольовій сфері, порушення соціальної взаємодії, невпевненості в собі, зниження самоорганізації і цілеспрямованості, що призводить до значного ослаблення «сили особистості».

З кінця ХХ століття в багатьох розвинених державах світу (США, Великобританія, Швеція, Німеччина, скандинавські країни) основною тенденцією розвитку освіти дітей з вадами мовлення є інтегрована (інклюзивна) освіта. Залученим до загальноосвітнього процесу дітям створюють спеціальні додаткові умови, надають допомогу і підтримку, що полегшує навчання.

Різноманітність систем інтеграції, що реалізують в різних країнах, свідчить про неможливість створення універсальних інтеграційних моделей освіти.

Насамперед, впровадження інклюзивної моделі освіти потребує від усіх, задіяних в цьому процесі, враховувати індивідуальні потреби кожної дитини, та чітко окреслювати ціль, якої планується досягти в кінцевому результаті. Щодо дітей з вадами мовлення, вченими була розроблена клініко-педагогічна класифікація порушень усного та писемного мовлення. До порушень усного мовлення відносяться:

1. порушення фонаційного (зовнішнього) оформлення вимовної сторони мовлення.

- афонія, дисфонія — відсутність або порушення голосу;
- тахілалія — патологічно прискорений темп мовлення;
- брадилалія — патологічно уповільнений темп мовлення;
- заїкання — порушення темпо-ритмічної організації мовлення, обумовлене судомним станом м'язів артикуляційного апарату;
- дислалія — порушення вимовної сторони мовлення при нормальному слухові і збереженій іннервації мовленнєвого апарату;
- дизартрія — порушення вимовної сторони мовлення, обумовлене недостатньою іннервацією мовленнєвого апарату;
- ринолалія — порушення тембру голосу і звуковимови, обумовлене анатомо-фізіологічними дефектами мовленнєвого апарату.

Як бачимо, усі вищезначені вади є різними за причинами, характером, порушеною ланкою (голос, темп, тембр, звуковимова); отже, може виникнути потреба у допомозі не лише логопеда, а й інших спеціалістів (лікарів, психолога, фоніатора).

2. структурно-семантичні (внутрішні) або системні порушення мовлення

- алалія — відсутність або недорозвиток мовлення внаслідок органічного ураження мовленнєвих зон кори головного мозку;
- афазія — повна або часткова втрата мовлення, обумовлена локальними пошкодженнями головного мозку.

Це складні вади, при яких страждають не лише усі сторони мовлення, а й особистісний розвиток людини, отже у корекційній програмі незамінною буде також робота психолога та дефектолога.

3. До порушень писемного мовлення відносяться:

- дислексія (алексія) — часткове (повне) порушення процесів читання;
- дисграфія (аграфія) — часткове (повне) порушення процесів письма.

Також розглянемо психолого-педагогічну класифікацію, яка є необхідною для організації логопедичного впливу в умовах роботи з будь-яким дитячим колективом (дошкільна група, клас). Мовленнєві порушення при цьому поділяють на дві групи:

1. порушення засобів спілкування:

- фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення (ФФНМ) — порушення процесів формування вимовної системи рідної мови у дітей із різними розладами, внаслідок вад сприймання і вимови фонем;
- загальний недорозвиток мовлення (ЗНМ) — порушення формування всіх компонентів мовленнєвої системи, що відносяться до звукової і смислової сторін мовлення (звуковимова, лексика, граматична будова, зв'язне мовлення), при нормальному слуху та первинно збереженому інтелекті.

2. порушення у застосуванні засобів спілкування

- заїкання;
- прояви мовленнєвого негативізму.

У цій класифікації порушення письма і читання розглядаються не як самостійні, а у складі фонетико-фонематичного і загального недорозвитку мовлення, як їхні наслідки.

Велику популярність за кордоном в умовах інклюзивного навчання отримав психолінгвістичний підхід. Прихильники даного підходу приділяють велику увагу вивченню онтогенетичного розвитку дітей в нормі, застосовуючи ці знання при навчанні дітей з вадами мовлення. Вони порівнюють послідовність набуття комунікативних навичок у нормі і при з вадах мовлення, розглядають співвідношення і взаємозв'язок між рівнями мовленнєвого, когнітивного і соціального розвитку дитини з вадами мовлення.

Швеція – країна, що активно розвиває різні форми інклюзивної освіти. 80% дітей з обмеженими можливостями здоров'я відвідують звичайні школи, для них розроблені спеціальні освітні маршрути. Майже всі діти з особливими освітніми потребами відвідують звичайні школи. Однак для дітей, які не мають можливості відвідувати звичайні школи через повну втрату або сильне зниження зору і слуху, дефект органів мовлення або затримки в розумовому розвитку, існують спеціальні школи.

У шведській системі освіти цілі, тривалість навчання, фінансування більшості освітніх програм визначає Парламент. До 1989 року уряд країни також брав участь в розробці загальноосвітніх програм.

Останнім часом в Швеції було проведено безліч реформ в сфері освіти.

Школи в Швеції можуть бути державними, муніципальними або альтернативними. З 1995 р було скасовано поділ на молодші, середні та старші групи, що існував раніше. У новому навчальному плані визначено вимоги, яким повинні відповідати знання і вміння учнів. Такий підхід робить можливим проведення оцінювання навичок учнів в масштабі країни.

У Швеції з дітьми спеціальних шкіл працюють виключно спеціальні педагоги. У Швеції система забезпечення допомоги дитинству високо

інституалізована. Кожен вид допомоги знаходиться під контролем спеціалізованої державної установи, що має в адміністративному, правовому, фінансовому відношенні самостійний статус.

Батьків та вчителів консультує соціальний педагог муніципального Центру дитячої реабілітації, що діє при Раді округу (комуни). Виходячи з можливостей дитини, вони разом складають індивідуальний навчальний план, за виконання якого відповідає педагог. При необхідності запрошують педагога-асистента.

Шведське Агентство спеціальної освіти також відповідає за надання консультацій та підтримку сімей і навчальних закладів: на практиці консультування здійснює радник, який курирує конкретну дитину. Радник дає рекомендації, що стосуються, наприклад, навчальних предметів; допомагає муніципальній владі оптимально організувати навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Для підтримки національних і міжнародних цілей інклюзії навчання спеціальних педагогів в Швеції було замінено в 90-х рр. навчанням наставників. Роль цих наставників полягає в супервізії вчителів на їх робочому місці з організацією так званої педагогічної команди (teachingteam).

Швеція прийняла інклюзивну освіту в якості головного принципу для забезпечення рівного доступу до освіти для всіх, а також в рамках концепції прав людини в соціальних відносинах. Питання соціальної справедливості, рівності і вибору мають вирішальне значення для попиту на інклюзивну освіту. Навчання на основі різноманітності – один з головних принципів всієї роботи.

Шведська концепція інтегрованого навчання будується на трьох основних принципах інтеграції: через ранню корекцію; через обов'язкову корекційну допомогу кожній дитині; через обґрунтований відбір дітей для інтегрованого навчання.

В Швеції до змісту програм індивідуального навчання, входять такі компоненти:

1. докладна довідка про рівень навчального функціонування дитини на даний момент;
2. формулювання цілей програми на рік і короткострокових;
3. перелік специфічних освітніх і пов'язаних з ними послуг, які повинні бути надані дитині, і вказівка того, якою мірою дитина може брати участь у регулярних навчальних програмах;
4. намічені дати для надання послуг і очікувана тривалість цих послуг;
5. відповідні об'єктивні критерії оцінки дитини, атестаційні процедури і плани для визначення того, наскільки успішно досягаються короткострокові навчальні цілі.

В рамках української системи початкової освіти можуть бути реалізовані такі форми інклюзивної освіти дітей:

1. Шкільний навчальний заклад компенсуючого виду. В даних установах має бути організована спеціальне предметно-розвиваюче середовище з урахуванням освітніх потреб певної категорії дітей.
2. Школи комбінованого виду. У таких школах поряд з дітьми, які не мають відхилень від вікової норми, повинні навчатися діти, які мають різні особливі освітні потреби.
3. Школи, на базі яких реалізуються додаткові служби: служби ранньої допомоги, консультативний пункт.
4. Масові шкільні освітні установи з групами короткочасного перебування «Особлива дитина». Так як система інклюзивної освіти в нашій країні знаходиться тільки на початкових стадіях свого розвитку, вона вимагає розробки не тільки повноцінної нормативної, а й методологічної бази.

Отже, узагальнюючи вищевикладене, інклюзивна освіта надає дитині можливість реалізувати свої права. Цілковито очевидним є те, що спілкування з однолітками є важливим фактором соціальної інтеграції.

Інклюзивна освіта дозволить зробити навчання більш доступним з урахуванням індивідуальних потреб дітей, а також дасть можливість застосувати гнучкі освітні технології, що дозволяють в повній мірі реалізувати здібності як обдарованих дітей, так і дітей з затримкою розвитку, виключаючи їх випадання з соціальних, економічних, політичних процесів, забезпечуючи можливість вносити в життя суспільства свій внесок.

Висновки з другого розділу

1. На основі вивчення педагогіки інклюзивної освіти встановлено, що інклюзивна освіта забезпечує сприятливі педагогічні умови для соціалізації дітей з вадами мовлення. Зокрема: дитиноцентризм, професійна компетентність логопеда, командна робота фахівця, батьків, педагогів (сім'я, як один з інститутів соціалізації, є важливим чинником у вихованні та розвитку дитини, її соціалізації, набуття дитиною з вадами мовлення соціального досвіду. Дитина в сім'ї вчиться спілкуванню, набуває перший соціальний досвід, вчиться соціальному орієнтуванню. Ось чому одним з головних завдань є створення повноцінного соціального співробітництва в тріаді «педагог-діти-батьки». Співпраця – спілкування «на рівних», де нікому не належить привілей вказувати, контролювати, оцінювати. Батьки активні учасники освітнього процесу).

2. Доведено, що для того щоб дитина з особливими потребами відчувала себе в групі комфортно і була залучена в процес навчання, необхідне створення інклюзивного навчального середовища і тому потрібно виконати відповідну роботу з адаптації групової кімнати і навчального процесу.

3. Попри наявне уявлення про інклюзивну освіту дітей з вадами мовлення бракує ще й досі теоретично виваженого підходу до реалізації

зарубіжного досвіду, щоб зробити навчання більш доступним з урахуванням індивідуальних потреб дітей.

РОЗДІЛ 3

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА СИСТЕМА СОЦІАЛІЗАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ВАДАМИ МОВЛЕННЯ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ

3.1. Типологія вад мовлення дітей молодшого шкільного віку

Основна мета відмежувань вад мовлення дітей молодшого шкільного віку – це кваліфікація порушень у розвитку зі співвіднесенням даного конкретного випадку до певного варіанту дизонтогенезу та педагогічної групи, а саме:

- розмежування схожих картин аномального розвитку різного генезу;
- виявлення первинності та вторинності конкретної вади;
- вивчення атипового протікання дизонтогенезу;
- визначення ролі різних вад при складних, комплексних відхиленнях;
- виявлення зв'язку між дизонтогенетичними (ознаками порушеного розвитку) та енцефалопатичними (пошкодження мозкових структур) розладами.

Необхідність та важливість відмежування схожих станів диктуються наступними обставинами:

- складність діагностики самого дизонтогенезу та симптомів недорозвинення у ньому;
- переважна кількість синдромів психічного недорозвинення дуже схожі з цілим рядом станів, в основі яких – не розумова відсталість, а мовленнєві розлади, моторні порушення, відхилення поведінки;
- отримання об'єктивних даних про різні сторони порушеного розвитку потребує всебічного порівняльного дослідження та аналізу [22, с. 10].

Від вміння точно діагностувати мовленнєве порушення напряду залежить результат усієї корекційної роботи. Тому нижче в таблиці будуть

наведені в порівнянні відмежування подібних станів за критеріями: відчуття, мислення, пізнавальна діяльність, увага, пам'ять, емоційно-вольова сфера, особливості поведінки та розвиток мови. Змістове наповнення таблиці нами визначалось з опертям на результати проведених у цьому плані досліджень фахівцями, а також у результаті саморефлексії набутого нами досвіду роботи із дітьми із вадами мовлення.

Таблиця 3.1.

Відмежування подібних станів

Розумова відсталість	Затримка психічного розвитку	Загальні вади мовлення
<p>Стійке порушення пізнавальної діяльності, обумовлене органічним ураженням головного мозку. - носить незворотній характер; - всі порушення стійкі.</p>	<p>Такі діти не мають великих поразок мозкових структур і порушень окремих аналізаторів, але відрізняються незрілістю складних форм поведінки, цілеспрямованої діяльності на тлі стомлюваності, швидкого виснаження, порушеної працездатності. - високі компенсаторні можливості, відносна нестійкість; - в основі ЗПР - органічне захворювання ЦНС.</p>	<p>Характерні різні складні розлади, при яких порушено формування всіх компонентів мовної системи у дітей, що відносяться до її смислової та звукової частин, при нормальному інтелекті та слуху.</p>
Відчуття, сприйняття		
<p>- сприйняття не сформоване або спотворено; - вибірковість порушена; - відрізняється меншою диференційованістю (плутають часто подібні графічно літери, цифри); - характерна вузькість обсягу (вихоплюють окремі частини в об'єкті, що розглядається, важливий матеріал не бачать); - порушена узагальненість (головне насилу виділяють, внутрішні зв'язки</p>	<p>- уповільнені процеси переробки інформації; - страждає цілісність сприйняття; - загальна пасивність сприйняття (підміняють легкими складні завдання); - в обстеженні об'єкта відсутня цілеспрямованість, планомірність;</p>	<p>- відсутня планомірність, цілеспрямованість в обстеженні об'єкта; - орієнтування в просторі порушено.</p>

<p>між частинами не розуміють);</p> <ul style="list-style-type: none"> - носить безсистемний характер; - зазнають труднощів в розрізненні відтінків, значно пізніше починають розрізняти кольори; - характерні труднощі сприйняття часу і простору, без контролю дорослого не орієнтуються в просторі. 	<ul style="list-style-type: none"> - порушено сприйняття структурності та предметності (важко в впізнаванні предметів, що в незвичному ракурсі знаходяться, на контурних і схематичних зображеннях); - орієнтування в просторі порушено. 	
Мислення		
<ul style="list-style-type: none"> - знижена активність розумових процесів; - відзначається регулююча слабка роль мислення; - провідним протягом життя залишається наочно-дієве, наочно-образне мислення; - характерна не сформованість логічних операцій: синтезу, аналізу, порівняння, узагальнення; - характерна неможливість самостійно оцінити свою роботу, некритичність. 	<ul style="list-style-type: none"> - види мислення розвиваються не рівномірно: в розвитку словесно-логічного мислення виражено відставання, ближче до рівня нормального розвитку наочно-дієве мислення; - порушені динамічні сторони розумових процесів. 	<ul style="list-style-type: none"> - відстає в розвитку наочно-образна сфера мислення; - характерна ригідність мислення; - логічні операції синтез, аналіз і порівняння формуються насилу; - узагальнення ознак і явищ ускладнено, класифікація предметів; - умовиводи та судження бідні, уривчасті, один з одним логічно не пов'язані; - вирішення найпростіших завдань ускладнено.
Пізнавальна діяльність		
<ul style="list-style-type: none"> - характерно недорозвинення пізнавальних інтересів (менше відчувають потреби в пізнанні). 	<ul style="list-style-type: none"> - характерна низька пізнавальна активність. 	<ul style="list-style-type: none"> - в звичайні терміни розвивається інтерес до ігрової та предметної діяльності.
Увага		
<ul style="list-style-type: none"> Характерна слабкість довільної уваги. 	<ul style="list-style-type: none"> Відзначається нестійкість (коливання) уваги 	<ul style="list-style-type: none"> відзначається: недостатня стійкість уваги.
Пам'ять		
<ul style="list-style-type: none"> - краще запам'ятовування зовнішніх, іноді випадкових візуально сприймаються ознак; - насилу усвідомлюються і запам'ятовуються внутрішні логічні зв'язки. 	<ul style="list-style-type: none"> - знижений обсяг запам'ятовування; - нижчий рівень продуктивності 	<ul style="list-style-type: none"> - характерна низька активність пригадування; - зосередження і запам'ятовування на мимовільному рівні

		відбувається значно краще.
Емоційно-вольова сфера		
- характерна несформованість емоційної сфери; - провідними є інстинкти.		- характерна швидка стомлюваність, відволікання на сторонні подразники.
Особливості поведінки		
- завищена самооцінка; - не є ініціаторами спілкування.	- взаємодіють з дітьми молодшого віку, є ініціаторами спілкування; - уникають конфліктних ситуацій або є ініціаторами конфліктів; - занижена самооцінка; - гра на протязі тривалого часу залишається провідним видом діяльності.	- відзначається нав'язливе почуття страху, вразливість; - надто схильні до негативізму, агресивності або раціональності, уразливості.
Розвиток мови		
- відсутній період словотворчості.	- звуковимову порушено незначно, або мова в нормі; - мова забезпечує комунікативну функцію, регулює поведінку.	- порушено звуковимову; - порушений фонематичний слух; - затягнуть період словотворчості

Отже, як простежується з таблиці проведення комплексної роботи з дітьми із вадами мовлення різного рівня є досить актуальним завданням, оскільки поширеність даного порушення досить висока. Становлення звуко-складової структури слова є однією з важливих умов не тільки успішного мовленнєвого, а й інтелектуального і комунікативного розвитку дитини. Як переконує практика, діти молодшого шкільного віку із вадами мовлення не мають чітко сформованого сприйняття звуко-складової структури слова.

З метою дослідження вад мовлення у дітей молодшого шкільного віку було проведено спеціальне дослідження.

Дослідження проводилося на базі закладу загальної освіти №10 міста Ізмаїла.

У ході проведення дослідження ми опиралися на такі методологічні принципи:

1. *Принцип комплексності та системності.*

Цей принцип вимагає з точки зору системного підходу дотримуватися наступного: наявність окремих елементів системи, їх структурування, наявність зовнішніх зв'язків та генезис системи.

2. *Процесуальний* – принцип, умови фізичного та психічного розвитку в руслі якого розглядаються нами не як застиглий конгломерат, а як взаємозумовлений з динамікою, її характером і конкретними особливостями.

3. *Принцип конфліктності*, що передбачає визнання наявності можливих протиріч, що виникають у процесі розвитку.

4. *Принцип виховного впливу*, що вимагає вияву фахівцями належної професійної культури при виявленні сформованості рівнів мовленнєвих умінь у дітей молодшого шкільного віку із вадами мовлення.

5. *Принцип прогнозуючого розвитку*, тобто орієнтація педагогічних зусиль на стан сформованості рівнів мовленнєвих умінь у дітей молодшого шкільного віку із вадами мовлення задля прогнозування у перспективі позитивної динаміки означеного процесу.

Спираючись на вищевказані орієнтири нами розроблено експериментальну роботу, адже такий підхід дозволяє провести експеримент з позицій прогностичності, цілісності та чутливості до змін середовища.

Зауважимо на тому, що дослідження проводилося в три етапи в контрольній та експериментальній групах по відповідно по 18 вихованців.

На першому етапі дослідження здійснювалися аналіз і узагальнення науково-методичної літератури, визначалися наявні протиріччя і проблемне поле дослідження, деталізувався науковий апарат дослідження, а саме: формулювалася мета дослідження, був організований і проведений пілотний експеримент, здійснювався перший блок педагогічних спостережень.

На другому етапі проводилася друга серія педагогічних спостережень, розроблялася експериментальна методика визначення сформованості вад мовлення у дітей молодшого шкільного віку.

На третьому етапі дослідження проводилися порівняння показників щодо процесу соціалізації дітей, умовно віднесених до контрольної та експериментальної груп; здійснювався кількісний і якісний аналіз експериментальних даних.

Слід наголосити на своєрідності дослідницького підходу. Стратегія його розгортання базувалася на обстеженні, котре включало кілька фаз.

Перша фаза: дослідження звуковимови.

Перевіряється вимова звуку ізольовано, в складах, в словах і в самостійній мові. Одночасно з вимовою звуків перевіряється їх розрізнення, тобто можливість їх сприйняття.

Ми виходили з того, що вуки перевіряються у розрізі фонематичних груп:

- голосні (а, о, у, е, і, и);
- приголосні:
 - свистячі, шиплячі, (с, з ', з, з', ц, ш, ж, ч, щ) і звуки т ', д', які часто змішуються або замінюються на зазначені звуки;
 - сонорні (р, р ', л, л') і звук [йот);
 - дзвінки і глухі (п-б, т-д, к-г, ф-в, з-з, ш-ж) і м'яке їх звучання (крім ш-ж);
 - фрикативний х, так як він може змішуватися зі звуками к, м

При перевірці використовується відбите промовляння, тобто повторення за дорослим ізольованого звуку і складів різного виду.

У ході дослідження нами розумілось, що для перевірки вимови звуку в слові або у фразі доцільно використовувати спеціально підібрані картинки (предметні і сюжетні). Дитина спочатку називає картинку самостійно, а потім окремо звук. Результати обстеження так само фіксуються. Дослідження

встановили, що у разі, якщо ізольований звук вимовляється правильно, а в самостійній мові з порушеннями, це повинно бути зазначено спеціально, так як буде впливати на вибір методики корекції звуку[5, с. 11].

Друга фаза. Дослідження кінестетичного орального праксису дитини, яка має мовленнєві порушення. При цьому дослідженні дитині пропонується виконати те чи інше завдання за словесною інструкцією, використовуючи дзеркало і без нього (дзеркало закривається шторкою). Так, процесуально це відбувається у такий спосіб: просимо дитину вимовити звуки [а], [і], [о], [у], [сі] - [су], [ки] - [ку], [ть], [т], [і], [ш], [т], [д], [н] і сказати, де знаходяться органи артикуляції при їх проголошенні[8, с. 8].

Третя фаза. Передбачається обстеження вміння диференціювати склади. Фахівцями вже вироблено в цьому плані рекомендації [12, с. 25]. Йдеться, по-перше, про відтворення складових поєднань з приголосними звуками, які відрізняються за дзвінкістю / глухості, спочатку по два склади, потім по три склади; по-друге - відтворення складових поєднань з приголосними звуками, які відрізняються за м'якістю / твердістю. А, по-третє - відтворення складових поєднань із загальним збігом двох приголосних звуків і різними голосними.

Четверта фаза. На цьому етапі здійснюється оцінка рівня вад мовлення у дітей молодшого шкільного віку. Варто врахувати при цьому такий критеріальний підхід:

- діти не лише правильно виконали завдання, але й зуміли пояснити чому саме таким чином було його виконано; це засвідчує про *високий рівень* запобігання мовленнєвих вад;

- діти правильно виконали завдання (можливі незначні помилки), проте пояснити чому саме таким чином було його виконано не можуть; така ситуація дозволяє стверджувати про *середній рівень* запобігання вад;

- діти неправильно виконали завдання (наявні значні помилки), і пояснити чому саме таким чином було його виконано не можуть, або

пояснюють неправильно; це дає підстави констатувати низький рівень запобігання дитиною мовленнєвих вад.

Вищевказане дозволяє зробити певні узагальнення у розрізі експериментальної і контрольної груп учасників експерименту.

Таблиця 3.2.

**До комплексної характеристики мовленнєвих вад у дітей
(констатувальний «зріз»; контрольна група)**

№	Прізвище на ім'я дитини	Підкреслене вимовляння одного звуків у слові	Впізнавання із слів найчастіше вживаного звука	Виділення із слів найчастіше вживаного звука	Зіставлення слів, які розрізняються одним звуком	Впізнавання звука у словах, визначення його позиції
1	Антипенко Павло	низький	низький	низький	низький	низький
2	Бондар Вікторія	середній	середній	середній	високий	високий
3	Бондаренко Кіра	високий	високий	високий	високий	високий
4	Гончарук Віктор	низький	низький	низький	низький	низький
5	Дудченко Євген	середній	середній	середній	середній	низький
6	Дяченко Тетяна	середній	середній	середній	високий	середній
7	Желясков Всеволод	середній	середній	середній	високий	низький
8	Іванова Алла	високий	високий	середній	високий	високий
9	Кучер Тарас	середній	середній	середній	середній	низький
10	Козик Мирослав	низький	низький	низький	низький	низький
11	Леонтьєв Дмитро	середній	середній	середній	середній	середній
12	Носик Оксана	середній	середній	середній	низький	низький
13	Остапенко Денис	середній	низький	середній	середній	середній
14	Осавул Кирил	низький	низький	низький	низький	низький
15	Равенко Єва	середній	середній	середній	середній	середній
16	Ткаченко Антон	високий	високий	високий	середній	середній
17	Шевченко Діана	середній	високий	середній	середній	низький
18	Шелімова Христина	високий	високий	високий	низький	високий

Так, перша група дітей, в середньому, продемонструвала середній рівень. Із 18-ти дітей у 4 (22%) - низький рівень, у 10 (55%) - середній, у 4 (22%) - високий рівень вад мовлення у дітей молодшого шкільного віку.

Таблиця 3.3.

До комплексної характеристики мовленнєвих вад у дітей
(констатувальний «зріз»; експериментальна група)

№	Прізвище на ім'я дитини	Підкреслене вимовляння одного звуків у слові	Впізнання із слів найчастіше вживаного звука	Виділення із слів найчастіше вживаного звука	Зіставлення слів, які розрізняються одним звуком	Впізнання звука у словах, визначення його позиції
1	Бандура Костянтин	середній	середній	середній	високий	високий
2	Василенко Леонід	середній	середній	середній	середній	високий
3	Вірчин Зінаїда	середній	середній	середній	середній	високий
4	Димитрієв Петро	високий	середній	високий	високий	високий
5	Златєва Іванна	низький	середній	низький	низький	низький
6	Зозуля Ліда	середній	середній	високий	середній	низький
7	Карякін Мирослав	середній	середній	середній	середній	середній
8	КондратНікіта	високий	високий	середній	високий	високий
9	Лащук Уляна	середній	середній	середній	високий	низький
10	Лодовець Олександра	низький	середній	низький	низький	низький
11	Нікіфоров Антон	середній	низький	високий	середній	середній
12	Носик Яна	середній	середній	середній	середній	високий
13	Пасташин Василій	середній	середній	середній	високий	низький
14	Рочняк Юрій	середній	середній	низький	середній	високий
15	Соломко Влада	низький	низький	середній	низький	низький
16	Ушаков Святослав	високий	середній	високий	високий	високий
17	Шакун Владислава	низький	середній	низький	низький	низький
18	Ястребова Жанна	низький	низький	середній	низький	низький

Для другої групи властивий середній рівень: із 18-ти дітей у 5 (28%) - низький рівень, у 10 (55%) - середній, у 3 (17%) - високий.

Фактично, групи продемонстрували однаковий середній рівень мовленнєвих вад дітей молодшого шкільного віку. Отримані результати можна подати у наступному вигляді (Див. рис. 3.1)

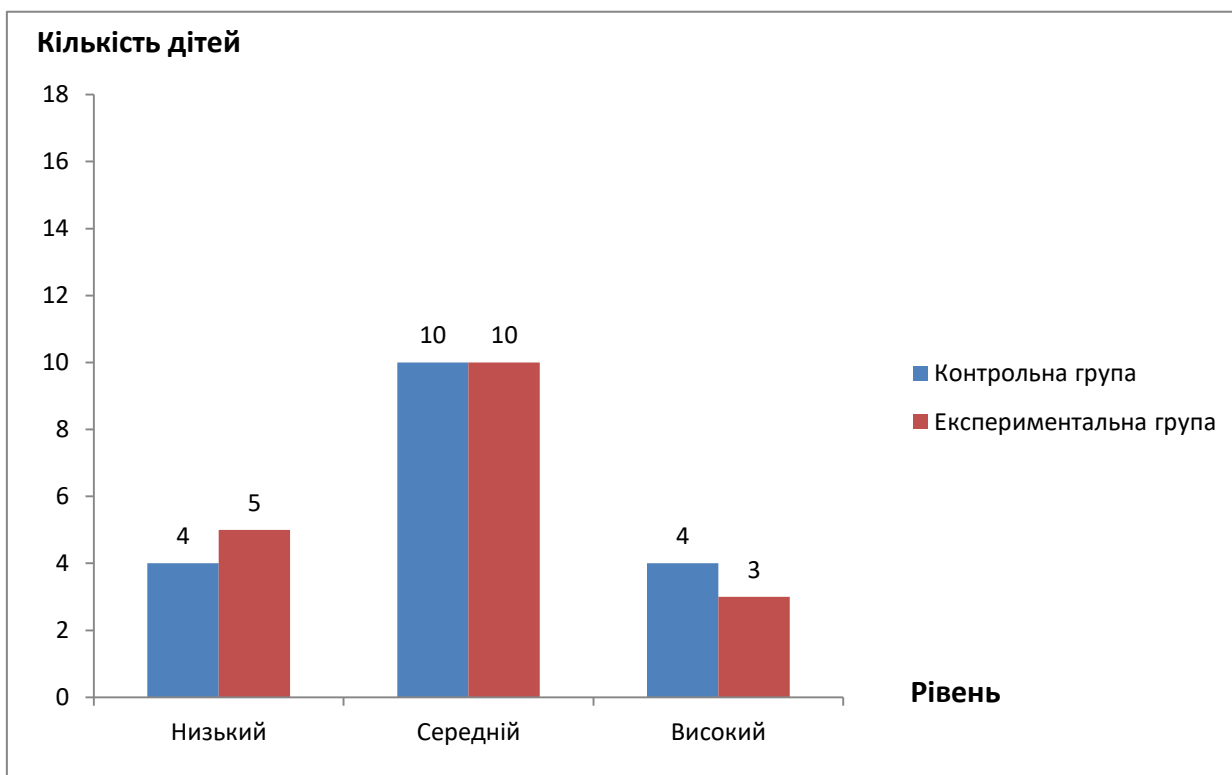


Рис. 3.1. Рівнева хар-ка мовленнєвих вад у молодших школярів (констатувальний «зріз»)

Фактично, діти молодшого шкільного віку обох груп показали середній рівень вад мовлення.

Таким чином, видалось за можливе стверджувати про актуалізацію проблеми.

3.2. Врахування специфіки соціального розвитку дітей початкових класів з вадами мовлення як базовий принцип розробленої експериментальної системи

Діти з вадами мовлення мають відхилення в мовленнєвому розвитку при нормальному слуху і збереженому інтелекті, що створює сприятливу основу для їх подальшого розвитку при своєчасно проведеній корекційно-

розвиваючій роботі [11, с. 21]. Недоліки мовлення як факт має суттєвий вплив на розвиток дитини і визначається природою та ступенем вираженості дефекту, а також ставленням дитини до дефекту. На основі системного вивчення нами цього процесу вдалось за можливе виділити *три ступені фіксованості на дефекті мовлення*:

1. Нульовий ступінь фіксованості на дефекті. Дитина не відчуває дискомфорту від усвідомлення власної неповноцінності свого мовлення, не помічає її недоліків. Легко вступає в контакт зі знайомими і незнайомими людьми. Елементи сорому і уразливості відсутні.

2. Помірний ступінь фіксованості на дефекті. Дитина відчуває негативні емоції, приховує дефект, робить спроби компенсувати особливості мовленнєвого спілкування, вдаючись до хитрощів. Кожен вчинок оцінюється через призму свого дефекту. Однак усвідомлення дитиною своїх недоліків не тягне за собою постійного, обтяжливого почуття власної неповноцінності.

3. Виражений ступінь фіксованості на дефекті. Дитина постійно зациклена на нестачі, глибоко переживає свій стан. Характерний виражений страх перед мовленням, занурення в хворобу, зниження самооцінки, самозвинувачення, вразливість, недовірливість, нав'язливі думки.

У дітей з патологією мовлення відзначаються різні рухові порушення: розлади рівноваги і координації рухів, не диференціювання рухів пальців рук і артикуляційних рухів. Отже, в рамках психолого-педагогічної допомоги таким дітям на перший план виходить робота по формуванню і вдосконаленню загальних рухів, дрібної моторики пальців рук.

Типовими для дітей з порушеннями є підвищена агресивність, сором'язливість, невпевненість в собі, образливість, залежність від оточуючих. Учені встановили, по-перше, те, що проблемні форми міжособистісних відносин пов'язані з особливостями самосвідомості дитини: зайва фіксованість на своїх предметних якостях, переважання оцінного

ставлення до себе та інших. А, по-друге, зайва фіксація детермінує постійну оцінку себе, демонстрацію своїх достоїнств, самоствердження [14, с. 7].

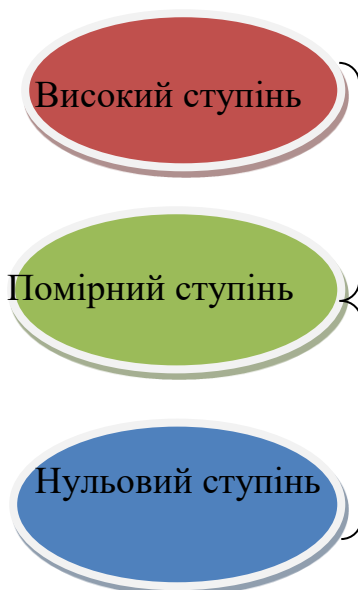


Рис. 3.2. До характеристики особливостей соціалізації дитини з вадами мовлення: ступені фіксованості на дефекті.

Як бачимо, принципово важливою є увага фахівця до збереження інтелекту дитини, котра має вади мовлення, оскільки вияви ступеню вираженості фіксованості на дефекті перешкоджають її позитивній соціалізації.

Слід зауважити, що у дітей з вадами мовлення, на відміну від їхніх однолітків з нормальним розвитком, відзначається специфічна реакція на невдачі. Після успішно виконаного завдання вони переходять не до більш важкого, а до більш легкого завдання. Дослідники небезпідставно вважають, що таку поведінку дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку можна розглядати як захисну реакцію, прагнення підтримати успіх навіть на заниженому рівні [19, с. 41].

Відтак, для оцінки соціально-психологічних особливостей дітей молодших класів з вадами мовлення в процесі дослідження вивчалися:

- ставлення дитини до себе та інших, особливо самоприйняття і прийняття інших;

- особливості спілкування дитини з однолітками і дорослими;
- особливості прийняття та усвідомлення моральних норм;
- особливості порушень в поведінці дитини.

З цією комплексною метою нами було використано відповідний діагностувальний інструментарій:

- методика «Суб'єктивна оцінка міжособистісних відносин дитини»;
- методика «Особливості розвитку приватної самооцінки дитини»;
- методика «Незакінчені ситуації»;
- методика «Сімейна соціограма»;
- карту спостереження за поведінкою дитини.

Так, використовуючи методику оцінювання міжособистісних відносин дитини, виявлено, що близькість до матері відзначали 55% дітей, до батька – всього лише 15%. Групова взаємодія для більшості дітей групи (75%) будувалася на основі ігрової мотивації. Потреба в спілкуванні з однолітками проявляли тільки 15% дітей. Для 65% дітей властиве відгородження від інших дітей і дорослих. Крім того, 35% дітей не приймали себе.

Таким чином, для дітей з мовленнєвими порушеннями характерні: переважання в груповій взаємодії ігрової мотивації, низька потреба в спілкуванні з однолітками, відкидання самого себе і віддаленість від батьків.

За допомогою методики «Особливості розвитку приватної самооцінки дитини» виявлено, що в групі переважали діти із заниженою (40%) і адекватною самооцінкою (45%).

При аналізі результатів, отриманих за методикою «Незакінчені ситуації», виявлено, що відсоток дітей з високим рівнем прийняття моральних норм низький і склав у середньому 10 і 5%. Малий відсоток дітей з високим рівнем прийняття моральних норм і досить великий відсоток дітей

з низьким рівнем за даним показником викликає тривогу щодо морального виховання підростаючого покоління.

На основі набутих експериментальних даних, стверджуємо про таке: загалом, для дітей з порушеннями мовлення більшою мірою характерний низький рівень прийняття моральних норм. Таким дітям властиві нечіткість і «розмитість» моральних уявлень, невизначеність моральних емоцій і почуттів, нестабільність відносин, несформованість моральної мотивації. У прийнятті рішень діти з порушеннями мовлення найчастіше керуються своїми бажаннями, рідко роблять вибір на користь іншого, на шкоду собі.

Так, методика «Сімейна соціограма» дозволила визначити наявність і характер проблем в сім'ях. Встановлено, що досить багато дітей відзначали емоційну відгородженість в сім'ї (40%). При цьому низьку значимість в сім'ї вказували 32% дітей. Надавали значимість особам, що не входять до складу сім'ї, 20% дітей. При проведенні дослідження не включали себе до складу сім'ї 24% дітей даної групи. На пропозицію додати себе в сім'ю відмовлялися. Результати, отримані за допомогою методики «Сімейна соціограма», показали, що в сім'ях, які виховують дітей з патологією мовлення, частіше зустрічаються порушення міжособистісних відносин.

Егоцентричність, скутість, емоційну відгородженість у взаємодії зі однолітками проявляли 45% дітей. Емоційна відгородженість у взаємодії зі однолітками і скутість властиві для 30% дітей; егоцентричність і конфліктність характерні для 25% дітей.

Таким чином, виходячи з результатів спеціального спостереження, можна констатувати, що серед дітей з мовленнєвою патологією частіше зустрічаються порушення поведінки при груповій взаємодії з однолітками. Отже, проведене дослідження показало, що діти з мовленнєвою патологією мають соціально-психологічні особливості, які необхідно враховувати, вибудовуючи психопрофілактичні і корекційно-розвиваючі заходи.

3.3. Інтерактивні шляхи і засоби позитивної соціалізації дітей початкових класів з вадами мовлення засобами інклюзивної освіти

В основі адаптації дитини до вимог соціуму і мікроколективу освітнього закладу лежить комунікація та її базові складові – комунікативні здібності. Розвиток мовлення стає все більш актуальною проблемою в нашому суспільстві. Мовлення відіграє важливу роль в житті людини. Воно є засобом спілкування, засобом обміну думками людей між собою. Без цього люди не могли б організовувати спільну діяльність, домагатися взаємного розуміння.

Діти молодших класів з вадами мовлення, усвідомивши свій недолік, стають мовчазними, сором'язливими, нерішучими, не можуть спілкуватися з іншими людьми.

Інклюзивна освіта «бере на себе» великий обсяг позитивного впливу на розвиток мовлення і без допомоги і участі батьків педагогам не обійтися.

Сфокусуємо увагу на *провідні передумови розвитку дитини початкових класів з вадами мовлення*, які варто враховувати батькам в контексті системи інклюзивної освіти. Наші педагогічні спостереження збігаються із висновками інших дослідників у цьому відношенні [24, с.87]. Йдеться, зокрема, про таку сукупність передумов:

1. Формувати інтерес дитини до художньої літератури.
2. Необхідно навчити дитину слухати. Це досягається не закликами до слухання, а підбором цікавої, доступної дитині літератури, неспішним виразним читанням дорослого.
3. Не треба поспішати в гонитві за зовнішніми ефектами (моя дитина вже знає букви, вже читає і пише). Дуже часто така квапливість обертається згодом трагедією не тільки для самої дитини, а й для батьків і вчителів. Це пов'язано з тим, що мовний і мовленнєвий розвиток дитини має плавно і

педагогічно цілеспрямовано протікати в рамках вікових можливостей та індивідуальних особливостей кожної дитини.

Отримані дитиною молодшого шкільного віку в інклюзивному середовищі *навички* щодо складання зв'язних текстів необхідно *закріплювати*:

а) складання оповідань по сімейних фотографіях (зростання малюка, літній відпочинок і т.д.);

б) розповіді за серіями картинок (від 3-х і більше);

в) робота з книгою (перед прочитанням нової книги спочатку, розглянути її батькам разом з дитиною потім, запитати, про що ця книга, хто головні герої і вже після прочитання обговорить розповідь з дитиною).

Сфокусуємо увагу на важливості активізації *інтересу дитини до театралізованої діяльності*.

Так, для того, щоб відбувся розвиток дітей початкових класів з вадами мовлення, необхідно підтримувати інтерес дитини саме до театралізованої діяльності, розповідати рідним і близьким про сценічні «досягнення» дитини, пропонувати в домашніх умовах порадувати оточуючих своїми досягненнями. Про що йдеться?

На наше переконання, варто просто частіше грати з дитиною, розвиваючи мовлення, мислення, фантазію гри. Адже гра – основний вид діяльності дітей. У грі часто і складне стає доступним. Не відповідати відмовою на прохання дітей пограти, запропонувати гру самим. Гра з дитиною, без сумніву, принесе радість і задоволення і батькам, пожвавить їх інтерес до володіння безцінним даром слова.

У процесі дослідно-експериментального дослідження запропоновано ігри на розвиток різних мовленнєвих навичок для дітей початкових класів з вадами мовлення. Зокрема, такі з них:

- Гра «Вгадай, що у мене в сумці».

Дитина повинна задавати питання, щоб вгадати, що в сумці. Їстівне чи ні? Це фрукт? Це овоч? Це біле? Червоне? Це тверде? Це кругле? Велике? Смачне? Тобто питання задаються за величиною, за формою, за смаком, за кольором предмета (можна назвати по матеріалу, з якого виготовлений будь-який предмет). (Наприклад, в сумці сопілка).

- Гра «Де ми були, вам не скажемо, а що робили, покажемо».

Треба імітувати дію якихось робіт. Наприклад, чистка картоплі, збір яблук.

- Гра «Так буває чи ні?»

Діти повинні помітити правильне і неправильне, потім сказати «Так буває» або «Так не буває» - довести, що буває і що не буває. Наприклад: «Влітку, коли сонце яскраво світило, ми з хлопцями вийшли на прогулянку. Зробили зі снігу гірку і стали кататися ». Дитина повинна зазначити: «Так не буває. Влітку снігу немає». Інший варіант: «настала зима. Випало багато снігу. Дати одяглися і вийшли грати в сніжки». Відповідь дитини «Так буває. Взимку можна грати в сніжки ».

- Гра «Вгадай, що це».

Вибирати будь-який предмет (можна в класі) починати описувати цей предмет. Дитина повинна здогадатися, про який предмет говорять. «Воно неїстівне, цікаве, буває з картинками і без картинок». Воно невелике, тверде, робиться з паперу. Має автора». «Інший предмет - їстівний, жовтий, овальний, кислий ...»

- Гра «Скажи навпаки».

Якщо я скажу широка, ви скажете - вузька. Якщо скажу жадібний, ви скажіть щедрий; сумний - веселий; довірливий - підозрілий; бадьорий - сонний; грубий - важливий; похмурий - ясний; солодкий - гіркий; здоровий - хворий; недбалий - акуратний; гладкий - шорсткий.

- Гра «Пригощаю».

Пропонуємо згадати смачні слова і почастувати один одного. Дитина називає «смачне слово» і кладе в долоньку, потім вчителі, до тих пір, поки все не «з'їдять». Можна пограти в «солодкі», «солоні», «гіркі», «кислі» слова.

- Гра «добавлялки».

Підбирати підходящі слова. Наприклад: Мама в'яже довгий шарф, бо її синок ... (жираф)

Василько та Варвара – чудова ... (пара)

Або: Ра-ра-ра - починається ... (гра)

Ір-ір-ір - мій тато ... (командир)

Дуже корисно відгадувати загадки. І причому не просто відгадувати, але ще і вміти обґрунтовувати відгадки питанням: «Як ти здогадався?».

До вищезазначеного додамо, що для вирішення поставлених задач була розроблена низка спеціалізованих вправ, а саме:

- Вправа № 1. Петро розповідає про себе. Що ж він каже? А тепер давай дізнаємося, що лежить у нього в рюкзаку, використовуючи фразу: «В рюкзаку є...»
- Вправа № 2. Діти розповідають про те, що поклали собі в портфель. Спробують визначити, кому належить це шкільне приладдя.
- Вправа № 3. Тигрєня Тигра не знає, як називаються деякі шкільні приладдя. Допоможи йому правильно відповісти на запитання.
- Вправа № 4. П'ятачок переплутав місцями букви в словах. Як ти гадаєш яке значення слів і запиши їх правильно. Порівняй з однокласником.
- Вправа № 5. Згадай, як ти збираєшся в школу. Назви те, що ти візьмеш з собою на урок математики. Обговори в парі.
- Вправа № 6. Вінні-Пух запрошений до П'ятачка на день народження (15-го числа). Допоможи Вінні-Пуху дописати числа і підкресли, якого числа день народження П'ятачка.

- Вправа № 7. Учитель дав завдання Петру визначити кількість предметів. Спробуй їх порахувати і запиши відповіді. Обговори з однокласниками.
- Вправа № 8. Як ти думаєш, який урожай яблук в саду у Кролика? Порахуй яблука на кожному дереві і назви їх кількість.
- Вправа № 9. Марічка склала цікавий кросворд. Спробуй вирішити приклади і запиши відповіді в клітинки словами. Порівняй з однокласником.
- Вправа № 10. Прочитай слова, які написала Сова.
- Вправа № 11. Викресли зайве слово.
- Вправа № 12. а) Прочитай якомога швидше. б) Прочитай вірш і підкресли слова, в яких присутня буква «Е».
- Вправа № 13. Допоможи Оленці вирішити приклади.
- Вправа № 14. Петро придумав кросворд для однокласників. Виріши кросворд, заповнивши пропуски словами. Порівняй з однокласником.
- Вправа № 15. Єгор вивчає різні шкільні предмети. Давай дізнаємося, на які уроки він ходить в школі. А який у тебе улюблений предмет в школі? Закінчи речення.
- Вправа № 16. Перевір, як ти запам'ятав предмети, які Єгор вивчає в школі. Вибери правильну відповідь.
- Вправа № 17. У хлопців зі школи, де вчиться Марія, різний розклад. Познайомся з тим, які у них уроки по днях тижня.
- Вправа № 18. А тепер давай прочитаємо розповідь про те, як навчаються школярі, і заповнимо пропуски словами з рамки.
- Вправа № 19. Вінні-Пух не знає шкільні предмети. Скажи за нього, які це предмети, і запиши відповіді в пропуски.

- Вправа № 20. Допоможи П'ятачку розставити букви в правильному порядку. Потім підбери до картинок відповідні назви шкільних предметів.
- Вправа № 21. Розкажи однокласникам про улюблені і не дуже предмети в школі.
- Вправа № 22. Розкажи, які ти знаєш предмети в школі.
- Вправа № 23. Придумай речення.
- Вправа № 24. Прочитай діалог в парі.
- Вправа № 25. На уроці Марія виконує різні дії. Давай дізнаємося, що вона робить.
- Вправа № 26. Які команди вчителя ти виконуєш на уроці?
- Вправа № 27. Тигрня Тигра любить робити зарядку. Допоможи скласти для нього гімнастичну вправу, підбравши за картинками відповідні команди.
- Вправа № 28. Петро навчився малювати геометричні фігури. Давай дізнаємося, які це фігури.
- Вправа № 29. Допоможи Петру визначити кількість фігур на малюнку, який намалював кролик. Обговори з однокласниками.
- Вправа № 30. Тигрня Тигра зі своїми друзями склав вірші про геометричні фігури. Прочитай їх і заповни пропуски словами з рамки.
- Вправа № 31. Визнач, які іграшки складаються з наступних геометричних фігур.
- Вправа № 32. Допоможи П'ятачку заповнити пропуски відсутніми літерами. Порівняй з партнером.
- Вправа № 33. Спробуй підібрати дії до картинок.

- Вправа № 34: Мовленнєві ігри. Ведучий кидає дитині м'яч і каже: «Я граю з...». Дитина ловить м'яч і віддає його назад ведучому, при цьому називає ім'я одного з гравців команди.
- Вправа № 35. Допоможи Петру виконати вправу і заповнити пропуски словами з рамки. Порівняй з партнером.
- Вправа № 36. Як ти думаєш, чи важко дітям вчитися в школі?
- Вправа № 37. Крихітка Ру ще погано вміє рахувати. Допоможи йому порахувати зірочки і назви їх кількість.
- Вправа № 38. Діти з школи розповідають про улюблені шкільні предмети. а) Прочитай їх відгуки і заповни пропуски відсутніми словами. Порівняй з партнером.
- Вправа № 39. Марічка склала розповідь про свого брата і сестру, але зашифрувала деякі слова. Спробуй здогадатися, які це слова і заповни пропуски.
- Вправа № 40. Олександр написав про те, як проводить час після школи. Давай дізнаємося, що він робить в цей час і відповімо на питання.
- Вправа № 41. Прочитайте речення самостійно, а потім в парі.
- Вправа № 42. Тигрєня Тигра переплутав порядок слів у реченні. Допоможи йому правильно їх записати. Порівняй з партнером.
- Вправа № 43. Прочитай текст і підкресли в ньому помилки.
- Вправа № 44. Прочитай ряд слів, використовуючи слова з рамочки.
- Вправа № 45. Що неправильного в висловлюваннях школярів? Обговори це в парі і виправ помилки в мовленні дітей.
- Вправа № 46. Придумай і запиши на картці речення про однокласників.

- Вправа № 47. Подивися як в цьому діалозі багато помилок. виправ їх, а потім необхідно пронумерувати в ньому правильно репліки. Порівняй з партнером.
- Вправа № 48. Як ти думаєш, чим закінчиться ця розповідь?
- Допиши його закінчення 2-3 речення. Використовуй слова з рамочки.
- Вправа № 49. Прочитай правильно слова.
- Вправа № 50. Допоможи тигреняті Тигре підібрати слова до картинок, для цього запиши їх номер під відповідну картинку.
- Вправа № 51. Вінні Пух допустив кілька помилок при виконанні завдання. Підкресли невірні слова і виправ їх. Порівняй з партнером.
- Вправа № 52. Оксана вирішує приклади на уроці математики. Допоможи їй написати правильну відповідь.
- Вправа № 53. У Петра і його однокласників урок. Розглянь, яке шкільне приладдя у них на столах.
- Вправа № 54. Допоможи Вінні Пуху заповнити пропуски словами з рамочки.
- Вправа № 55. П'ятачок переставив букви в словах і виразах. Запиши їх правильно, використовуючи картинки.

Зазначимо, що завдяки опрацюванню окресленого орієнтовного практичного матеріалу, фіксується суттєва динаміка позитивної соціалізації дітей із вадами мовлення. До того ж, звичайно, не можна забувати про дрібну моторику. Руки і пальці також допомагають говорити. Треба надавати можливість якомога більше вирізувати, штрихувати, розфарбовувати, пришивати гудзики, збирати мозаїку, пазли. Дитина, що має високий рівень розвитку дрібної моторики, вміє логічно міркувати, у неї досить розвинені пам'ять, увага і зв'язане мовлення.

У дітей початкових класів з вадами мовлення, як уже зазначалось, має місце нестійкість уваги, зниження продуктивності запам'ятовування, порушення в руховій сфері, недорозвинення дрібної моторики, є особливості в мовленнєвому диханні.

Ось чому у процесі методичної роботи ми керувалися такими методичними орієнтирами:

1. Розвивати дрібну моторику рук
2. Виконувати артикуляційну гімнастику
3. Розвивати мовленнєве дихання
4. Виконувати рекомендації логопеда

Наведемо фрагменти дослідно-експериментальної роботи:

Аспект розвитку дрібної моторики рук:

«Витоки здібності й обдарованості дітей - на кінчиках пальців.»

Вченими доведено, що тренування рухів пальців рук є важливим фактором розвитку мовлення дитини і засобом підвищення працездатності кори головного мозку. Мовленнєвий розвиток дітей рекомендується стимулювати шляхом тренування рухів пальців рук:

а) Виконувати з дітьми різні графічні вправи:

- «обведи візерунок»
- «продовж візерунок»
- «домалюй ...»

б) Виконуйте з дітьми наступні вправи:

Перебираємо крупи для розвитку дрібної моторики.

Потрібно кілька глибоких посудин з різними крупами: пшоно, рис і овес. Дитина, опускаючи по черзі в кожен посудину руку, перебирає, перемішує, пересипає і т.д.

Можна дати дитині пересипати крупу з однієї ємності (стаканчики, формочки для піску) в іншу.

в) Шнурівки.

Шнурівки розвивають увагу, а також зміцнюють пальці рук. Це заняття має велике значення при підготовці до письма.

г) Застібки.

Добре мати спеціальний «тренажер». Для цього потрібно до шматка щільної тканини пришити всілякі застібки: бантики, шнурки, гудзики, липучки, пряжки, гачки, блискавки і т.д. А потім показати дитині, як ними користуватися.

д) Нанизування.

Дітям молодших класів з вадами мовлення можна дати дуже цікаве заняття: нанизування намистин, гудзичків і т.д. Дати можливість дитині зробити найкрасивіші намиста для мами, браслет для бабусі. Такі заняття допоможуть розвинути окомір і посидючість, а також дрібну моторику.

Такі способи розвитку дрібної моторики рук дійсно сприяють успішності і в навчанні і в загальному розвитку дитини.

Аспект виконання артикуляційної гімнастики:

а) Вправи для губ.

1. Посмішка.

Утримання губ в усмішці. Зуби не видно.

2. Хоботок (Трубочка).

Витягування губ вперед довгою трубочкою.

3. Парканчик.

Губи в усмішці, зуби зімкнуті в природному прикусі та їх видно.

4. Бублик (Рупор).

Зуби зімкнуті. Губи округлені та трохи витягнуті вперед. Верхні і нижні різці видно.

5. Парканчик - Бублик. Посмішка - Хоботок.

Чергування положень губ.

6. Кролик.

Зуби зімкнуті. Верхня губа піднята і оголює верхні різці.

б) Вправи для розвитку рухливості губ.

1. «Покусування» і «почісування» спочатку верхньої, а потім нижньої губи зубами.

2. Посмішка - Трубочка.

Витягнути вперед губи трубочкою, потім розтягнути губи в посмішку.

3. П'ятачок.

Витягнуті трубочкою губи рухати вправо-вліво, обертати по колу.

4. Рибки розмовляють.

Плескати губами одна об одну (вимовляється глухий звук).

5. Стиснути великим і вказівним пальцями однієї руки верхню губу за носогубні складки і двома пальцями іншої руки нижню губу і розтягувати їх вгору-вниз.

6. Щоки сильно втягнути всередину, а потім різко відкрити рот. Необхідно домогтися, щоб при виконанні цієї вправи, лунав характерний звук «поцілунку».

7. Каченя.

Витягнути губи, стиснути їх так, щоб великі пальці були під нижньою губою, а всі інші на верхній губі, і витягати губи вперед якомога сильніше, масажуючи їх і прагнучи зобразити дзьоб качечки.

8. Незадоволена конячка.

Потік повітря, що видихається легко і активно посиляти до губ, поки вони не стануть вібрувати. Виходить звук, схожий на пирхання коня.

9. Рот широко відкритий, губи втягуються всередину рота, щільно притискаючись до зубів.

Якщо губи зовсім слабкі:

- сильно надувати щоки, щосили утримуючи повітря в роті,

- утримуючи губами олівець (пластмасову трубочку), намалювати коло (квадрат),

- утримувати губами марлеву серветку - дорослий намагається її висмикнути.

в) Вправи для губ і щік.

1. Покусування, поплескування і розтирання щік.

2. Ситий хом'ячок.

Надути обидві щоки, потім надувати щоки по черзі.

3. Голодний хом'ячок.

Втягнути щоки.

г) Статичні вправи для мовлення.

1. Пташенята.

Рот широко відкритий, язик спокійно лежить у ротовій порожнині.

2. Лопаточка.

Рот відкритий, широкий розслаблений язик лежить на нижній губі.

3. Чашечка.

Рот широко відкритий. Передній і бічний краї широкого язика підняті, але не торкаються зубів.

4. Голочка.

Рот відкритий. Вузький напружений язик висунутий вперед.

5. Гірка (Кицька сердиться).

Рот відкритий. Кінчик язика впирається в нижні різці, спинка язика піднята вгору.

6. Трубочка.

Рот відкритий. Бічні краї язика загнуті вгору.

7. Грибок.

Рот відкритий. Язик присмоктується до піднебіння.

д) Динамічні вправи для язика.

1. Годинник (Маятник).

Рот відкритий. Губи розтягнуті в посмішку. Кінчиком вузького язика поперемінно тягтися під рахунок педагога до куточків рота.

2. Змійка.

Рот широко відкритий. Вузький язик сильно висунути вперед і прибрати в глиб рота.

3. Гойдалки.

Рот відкритий. Напруженим язиком тягнутися до носа і підборіддя, або до верхніх і нижніх різців.

4. Футбол (Сховай цукерку).

Рот закритий. Напруженим язиком впертися то в одну, то в іншу щоку.

5. Чищення зубів.

Рот закритий. Круговим рухом язика обвести між губами і зубами.

6. Конячка.

Присмоктатися язиком до піднебіння, клацнути язиком. Цокати повільно і сильно, тягнути під'язикову зв'язку.

7. Гармошка.

Рот розкритий. Язик присмоктується до піднебіння. Не відриваючи язик від піднебіння, сильно відтягувати вниз нижню щелепу.

8. Маляр.

Рот відкритий. Широким кінчиком язика, як пензликом, ведемо від верхніх різців до м'якого піднебіння.

9. Смачне варення.

Рот відкритий. Широким язиком облизати верхню губу і направити язика всередину рота.

10. Оближіть губки.

Рот відкритий. Облизати спочатку верхню, потім нижню губу по колу.

До зазначеного додамо: корекція повинна здійснюватися у різних формах. Основним методом позитивної соціалізації дітей початкових класів з вадами мовлення засобами інклюзивної освіти є розмова вчителя з дітьми.

У молодшому віці переважають індивідуальні розмови. Для того, щоб привабити дитину із ЗНМ до себе, доцільним є використання іграшок. Слід

на перших порах звертатися із загальним питанням до всіх дітей, а потім конкретизувати своє звернення.

До поведінки дітей початкових класів з вадами мовлення під час розмов не пред'являється строгих вимог. Допустимі й колективні відповіді.

Зокрема, теми розмов можуть бути різноманітні. В нашому досвіді ми творчо врахували ідеї інших дослідників і запропонували таку тематику [28, с. 50]:

- про саму дитину;
- про сім'ю;
- про предмети побуту та праці (меблі, посуд, одяг, побутові знаряддя праці, засоби пересування і т. д.);
- про природу в різні пори року (живу і неживу – рослини, тварини, дикі і домашні);
- про суспільне життя: про знаменитих людей, про героїв праці, про героїв, які вчинили військові подвиги під час захисту Батьківщини і т.д. Для позитивної соціалізації дітей початкових класів з вадами мовлення засобами інклюзивної освіти використовується прийом словесних доручень. Особливо велике значення цього прийому в освоєнні мовного етикету. Поради вчених в цьому плані такі: спочатку до таких доручень залучають найактивніших дітей, а поступово і менш активних [51, с. 15].

До того ж, необхідно дати зразок словесного прохання: «Наташа, підійди до Ірини Сергіївни та скажи: « Ірино Сергіївно, якщо вам не важко, налейте нам воду в лійку. Ми поливаємо рослини». Поступово потреба в зразку відпадає [24, с. 310].

Ефективним методом позитивної соціалізації дітей початкових класів з вадами мовлення засобами інклюзивної освіти є *дидактична гра*.

У початкових класах особливо корисні ігри з образними іграшками. Вчитель розігрує інсценування з іграшкою і веде розмову від імені персонажа. Сюжети для сценаріїв беруться з дитячого життя, з добре

знайомих дітям художніх творів. Наприклад народні казки «Курочка Ряба», «Колобок», «Ріпка», казка «Курча» К. І. Чуковського. Корисно використовувати рухливі ігри, які містять діалоги. «Гуси-гуси», «Коршун» та інші.

Доцільно використовувати ще й іграшки та ресурси настільного театру.

У молодшому шкільному віці стоїть завдання зосереджуватися при розгляданні іграшок і предметів, потім навчити відповідати на питання по опису. Індивідуально і по підгрупах організовується бесіда-розмова: які іграшки є у тебе вдома? Яку іграшку ти любиш найбільше? Хто тобі подарував цю іграшку?

На занятті навчання описовим вмінням можна організувати в стилі гри. Наприклад, «Знайди і опиши». Коли діти навчаться добре і правильно відповідати на питання, їм пропонують повторити опис вчителя. На наступному етапі можна рекомендувати спільне складання опису. При розгляданні предмета (іграшки) дорослий звертає увагу дітей на особливості і характерні ознаки предмета. Для цього проводяться ігри «Дізнайся за описом», «Вгадай, хто це», «Яка це іграшка?».

Як відомо, творчі розповіді – умовна назва оповідань, які діти вигадують. Діти з вадами мовлення здатні створити на основі накопичених вражень казку або реалістичне оповідання. Розвиток уяви у дітей – одне із завдань позитивної соціалізації дітей молодших класів з вадами мовлення засобами інклюзивної освіти. У системі інклюзивної освіти є найсприятливіші умови для розвитку творчої уяви в іграх, в рамках образотворчої діяльності (малювання, ліплення, аплікація), в конструюванні [54, с. 16].

Уміння вигадувати розповіді набувається дітьми в процесі навчання. *Прийоми навчання* тут наступні: вказівки до складання розповіді і зразок-розповідь вчителя, але для вирішення нового завдання – розвитку уяви – потрібні додаткові прийоми. Щоб дати напрямок діяльності уяви дітей, їм

пропонується конкретна тема, близька життєвому досвіду дітей, що містить в собі зав'язку сюжету: «Як Катя загубилася в зоопарку», «Пригода нової ляльки в школі». Корисно дати кілька можливих варіантів розвитку сюжету. Як помітили й інші дослідники, це полегшує дітям розуміння поставленого перед ними завдання і розвиває уяву [55, с. 12].

Педагогічно доцільною вправою для позитивної соціалізації дітей початкових класів з вадами мовлення засобами інклюзивної освіти є придумування кінця розповіді, початок якої повідомляє вчителька. Вона вказує, що кожен повинен придумати кінець по-своєму.

До основних видів творчих оповідань (розповідей з елементами творчості) вчені відносять:

- розповіді за аналогією,
- придумування продовження і завершення розповіді,
- складання оповідання з кількох опорних слів,
- складання оповідання на запропоновану тему [56, с. 126].

Так, складання творчої розповіді передбачає вміння зв'язно і послідовно відобразити в мові ті чи інші події, а також наявність у дітей уявлень про деякі правила побудови розповіді-повідомлення (зачин, відображення сюжетного дії в його розвитку, кінцівка; точне визначення часу і місця подій і ін.). У зв'язку з цим навчання складання творчих розповідей здійснюється за умови сформованості у дітей певних навичок зв'язкових розгорнутих висловлювань (переказ, складання оповідання з попередньої картини, розповідь-опис предмета та ін.) [58, с. 18].

Для перевірки дієвості запропонованих вправ для позитивної соціалізації дітей початкових класів з вадами мовлення засобами інклюзивної освіти було проведено підсумковий «зріз».

Результати підсумкового «зрізу» контрольної групи (Див. табл. 3.4)

Таблиця 3.4.

Результати підсумкового «зрізу»; контрольна група

№	Прізвище на ім'я дитини	Засвоєння соціальних норм, знань, цінностей, соціальної інформації	Освоєння різних форм і видів діяльності	Розуміння себе як суб'єкта соціальної дійсності	Самоідентифікація, самовизначення	Відтворення соціального досвіду
1	Антипенко Павло	низький	низький	низький	низький	низький
2	Бондар Вікторія	середній	середній	середній	високий	високий
3	Бондаренко Кіра	високий	високий	високий	високий	високий
4	Гончарук Віктор	низький	низький	низький	низький	низький
5	Дудченко Євгеній	середній	середній	середній	середній	низький
6	Дяченко Тетяна	середній	середній	середній	високий	середній
7	Желясков Всеволод	середній	середній	середній	високий	низький
8	Іванова Алла	високий	високий	середній	високий	високий
9	Кучер Тарас	середній	середній	середній	середній	низький
10	Козик Мирослав	низький	низький	низький	низький	низький
11	Леонтьєв Дмитро	середній	середній	середній	середній	середній
12	Носик Оксана	середній	середній	середній	низький	низький
13	Остапенко Денис	середній	низький	середній	середній	середній
14	Осавул Кирил	середній	середній	середній	середній	низький
15	Равенко Соломія	середній	середній	середній	середній	середній
16	Ткаченко Антон	високий	високий	високий	середній	середній
17	Шевченко Діана	середній	високий	середній	середній	низький
18	Шелімова Христина	високий	високий	високий	низький	високий

Так, перша група дітей, яка займалася по стандартній програмі, в середньому, продемонструвала середній рівень позитивної соціалізації. Із 18-ти дітей у 3 – низький рівень, у 11 – середній, у 4 – високий.

Результати підсумкового «зрізу» експериментальної групи (Див. табл. 3.5)

Таблиця 3.5.

Результати підсумкового «зрізу»; експериментальна група

№	Прізвище на ім'я дитини	Засвоєння соціальних норм, знань, цінностей, соціальної інформації	Освоєння різних форм і видів діяльності	Розуміння себе як суб'єкта соціальної дійсності	Самоідентифікація, самовизначення	Відтворення соціального досвіду
1	Бандура Костя	високий	високий	високий	високий	високий
2	Василенко Леонід	високий	середній	високий	високий	високий
3	Вірчин Зінаїда	високий	високий	високий	середній	високий
4	Димитрієв Петро	високий	високий	високий	високий	високий
5	Златєва Іванна	середній	середній	середній	низький	низький
6	Зозуля Ліда	високий	високий	високий	середній	низький
7	Карякін Мирослав	високий	високий	високий	середній	середній
8	Кондрат Микита	високий	високий	високий	високий	високий
9	Лащук Уляна	високий	високий	середній	високий	високий
10	Лодовець Олександра	низький	низький	середній	низький	низький
11	Нікіфоров Антон	високий	високий	високий	середній	середній
12	Носик Яна	середній	середній	високий	середній	високий
13	Пасташин Василій	високий	високий	високий	високий	високий
14	Рочняк Юрій	середній	середній	низький	середній	високий
15	Соломко Влада	середній	середній	середній	низький	низький
16	Ушаков Святослав	високий	високий	високий	високий	високий
17	Шакун Владислава	середній	середній	середній	середній	низький
18	Ястребова Жанна	низький	низький	середній	низький	низький

Рівень позитивної соціалізації є високим: із 18-ти дітей у 2 (11%) – низький рівень, у 5 (28%) – середній, у 11 (61%) – високий.

Якщо порівнювати результати першої та другої груп після експериментальної системи роботи то, експериментальна група значно покращила свої показники.

Так, із 18-ти дітей в першій (контрольній групі) у 3 (17%) – низький рівень, у 11 (61%) – середній, у 4 (22%) – високий. Натомість в другій (експериментальній групі): із 18-ти дітей, у 2 (11%) – низький рівень, у 5 (28%) – середній, у 11 (61%) - високий.

Для зручності продемонструємо порівняння у вигляді графіку (Див. рис. 3.3):

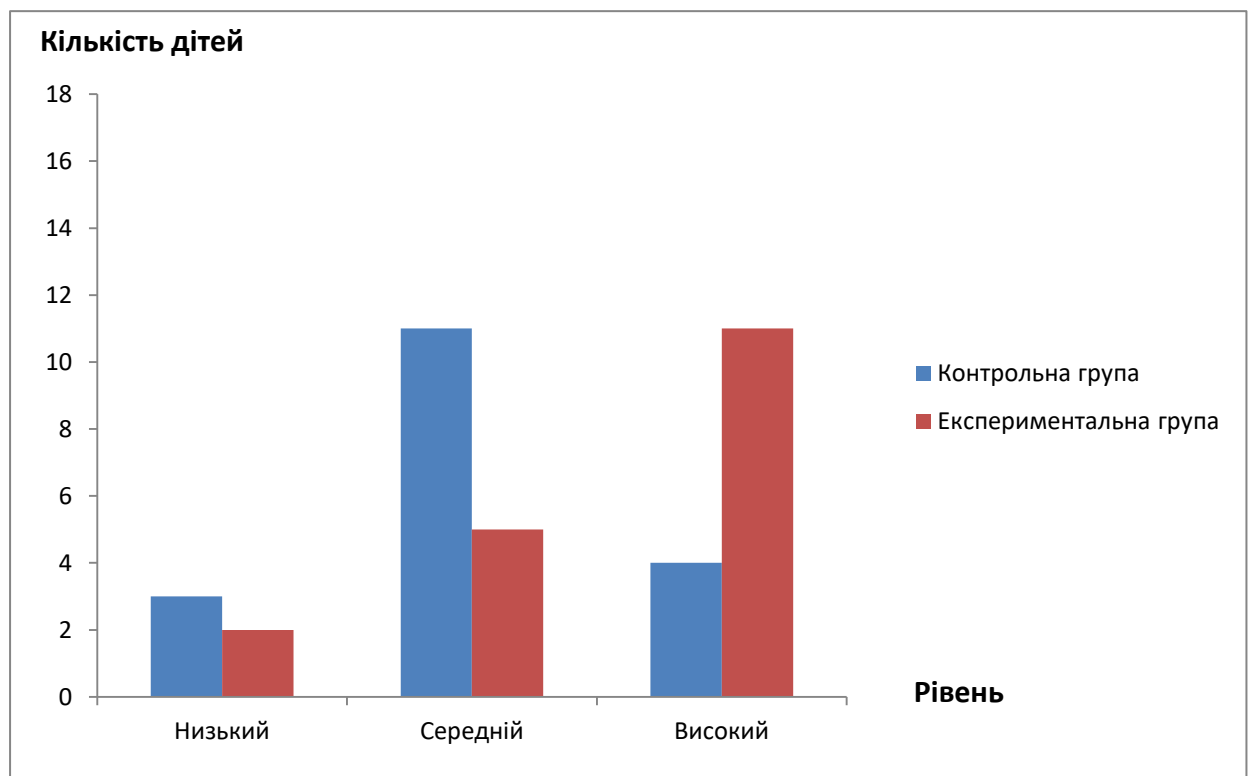


Рис. 3.3. Порівняльна ефективність впровадженої дослідно – експериментальної роботи

Як бачимо, розроблена нами система виявилась досить ефективною. Її реалізація значно покращила рівень позитивної соціалізації дітей молодших класів з вадами мовлення у порівнянні зі стандартною програмою.

Отже, в ході проведеного нами дослідження потрібно зазначити той факт, що у дітей другої групи значно кращими стало уявлення про соціальні норми, засвоєння знань, цінностей, соціальної інформації, що необхідні людині для успішного залучення в систему суспільних відносин, освоєння

різних форм і видів діяльності для накопичення соціального досвіду. У дітей з'явилося розуміння себе як суб'єкта соціальної дійсності за допомогою засвоєних соціального досвіду і соціальної інформації, самоідентифікації, самовизначення особистості за допомогою пошуку власного «Я», що дозволяє усвідомити соціальні функції і ролі, відтворення соціального досвіду за допомогою перетворюючої діяльності.

Водночас, проведене дослідження підтвердило, що при організації занять для позитивної соціалізації дітей початкових класів з вадами мовлення в умовах інклюзії необхідно дотримувати умов і правил організації, а також вимог до занять. Під умовами розуміється наявність факторів, без яких неможлива нормальна організація уроку. Аналіз навчального процесу дозволяє виділити дві групи умов: соціально-педагогічні та психолого-дидактичні. У групі *соціально-педагогічних* можна відзначити наявність чотирьох найбільш важливих умов:

- 1) кваліфікованого, творчо працюючого педагога;
- 2) колективу дітей з правильно сформованою ціннісною орієнтацією;
- 3) необхідних засобів навчання;
- 4) довірчих відносин між дітьми і педагогом, заснованих на взаємній повазі.

У групі *психолого-дидактичних* можна вказати наступні умови:

- 1) рівень навчання дітей, відповідний програмним вимогам;
- 2) наявність обов'язкового рівня, сформований мотивом навчання і праці;
- 3) дотримання дидактичних принципів і правил організації навчального процесу;
- 4) застосування активних форм і методів навчання.

Вся сукупність *вимог до організації занять* з позитивної соціалізації дітей початкових класів з вадами мовлення засобами інклюзивної освіти, в

кінцевому рахунку, зводиться до дотримання дидактичних принципів інклюзивної освіти:

- * виховного і розвиваючого навчання;
- * науковості;
- * зв'язок теорії з практикою, навчання з життям;
- * наочності;
- * доступності;
- * систематичності і послідовності;
- * самостійності і активності;
- * свідомості і міцності засвоєння знань, умінь і навичок;
- * цілеспрямованості і мотивації навчання;
- * індивідуального і диференційованого підходу до дітей.

Загалом, коли говорять про вимоги до організації занять з позитивної соціалізації дітей молодших класів з вадами мовлення засобами інклюзивної освіти, їх зводять до обов'язку дотримання всієї сукупності зазначених вище правил. Проте, відзначимо, що *найбільш значущими вимогами є цілеспрямованість; раціональна побудова змісту життєвого середовища; обґрунтований вибір засобів, методів і прийомів навчання; різноманітність форм організації навчальної діяльності дітей.*

І це переконливо доведено й дослідно-експериментальним шляхом.

Висновки з третього розділу

1. На основі вивчення різних вад мовлення дітей молодшого шкільного віку встановлено, що розмежування вад залежить від конкретного випадку певного варіанту дизонтогенезу та педагогічної групи, а саме: розмежування схожих картин аномального розвитку різного генезу; виявлення первинності та вторинності конкретного дефекту; вивчення атипичного протікання дизонтогенезу; визначення ролі різних вад при складних, комплексних відхиленнях; виявлення зв'язку між дизонтогенетичними (ознаками порушеного розвитку) та енцефалопатичними розладами.

2. Доведено, що діти з вадами мовлення мають відхилення в мовленнєвому розвитку при нормальному слуху і збереженому інтелекті, що створює сприятливу основу для їх подальшого розвитку при своєчасно проведеній корекційно-розвиваючій роботі.

3. Попри наявне уявлення про інтерактивні шляхи і засоби позитивної соціалізації дітей початкових класів з вадами мовлення бракує ще й досі теоретично виваженого підходу до позитивної соціалізації дітей молодших класів з вадами мовлення засобами інклюзивної освіти.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

1. Встановлено, що нині відсоток здорових людей скорочується, що відбивається на мовленні дітей і їхньому здоров'ї в цілому. Порушення мовлення виражаються в «застряганні» на довербальному фонематичному рівні або на етапі фізіологічної ехолалії, що не служить засобом комунікації. У таких дітей спостерігається підвищена чутливість до сенсорних стимулів, відхід від тактильного контакту, негативна реакція при попаданні на шкіру будь-яких речовин (прилипання крихт до вологих долоньок, крапельки води, що залишилися після вмивання).

Проблеми здоров'я дітей, забезпечення умов успішної соціалізації і створення рівних можливостей для їх різних категорій, в тому числі для дітей з вадами мовлення, визначені в якості найбільш важливих і актуальних в пріоритетних напрямках розвитку української системи освіти. Специфічні особливості соціалізації дітей, що мають порушення мовлення, дозволяють включити дану категорію дітей в так звану групу соціального ризику. Основна проблема соціалізації дітей з вадами мовлення – це відхилення від нормального становлення особистості. Це проявляється в емоційно-вольовій сфері, порушенні соціальної взаємодії, невпевненості в собі, зниження самоорганізації і цілеспрямованості, що призводить до значного ослаблення «сили особистості».

2. Доведено правомірність розуміння, що сприяння соціалізації дитини з порушеннями мовлення - це передусім оптимізація її адаптації до нових умов середовища. Для дітей цієї категорії особливе значення має передусім соціально-психологічна адаптація (приспосовування особи до групових норм та соціальної групи до неї), оскільки вони набувають суспільного досвіду, перебуваючи у соціальному оточенні, різноманітних соціальних спільнотах (групах).

Поняття соціалізації характеризує процес засвоєння індивідом системи знань, умінь, навичок, зразків поведінки які належать соціальній групі і суспільству в цілому. Процес соціалізації у загальному контексті здійснюється під впливом сукупності багатьох умов. Головною умовою процесу соціалізації є самоактуалізація особистості, її активна робота над власним соціальним звершенням. В зміст поняття «соціалізація» входить: засвоєння соціальних норм, умінь, стереотипів; формування соціальних установок і переконань; входження індивіда в соціальне середовище; прилучення індивіда до системи соціальних зв'язків; самоактуалізація «Я-особистості»; засвоєння індивідом соціальних впливів.

Процес соціалізації триває протягом всього життя людини і проходить у трьох сферах: діяльності – людина розвиває задатки і здібності в наслідок чого відбувається її реалізація; спілкуванні – процес спілкування виникає у всіх сферах життєдіяльності людини, розвиваються комунікативні здібності, здатність взаємодіяти з оточуючими та самосвідомості – свідомості і розумінні самого себе, у розвитку «правильної» самооцінки.

3. В результаті набутого експериментального матеріалу доведено проблемне поле «входження в соціум» дитини з вадами мовлення. Порушення спілкування з оточуючими частково ізолює дитину з порушеннями мовлення від людей, що веде до утруднення формування самосвідомості та інших особистісних утворень. Особливо гостро проявляється потреба в соціальній активності, в спілкуванні та яскравих переживаннях, у прихильності. Тому позитивна соціалізація дитини з вадами мовлення полягає у засвоєнні такою дитиною системи знань, умінь, навичок, зразків поведінки які належать соціальній групі і суспільству в цілому та становлення позитивної «Я-концепції», формування самооцінки та адекватного оцінювання власних вчинків і досягнень.

4. Підтверджено основну тенденцію розвитку освіти дітей з вадами мовлення - інтегрована (інклюзивна) освіта. Інклюзивна освіта забезпечує

сприятливі педагогічні умови для соціалізації дітей з вадами мовлення. Зокрема: дитиноцентризм, який служить засобом розширення імовірної життєвої дороги дитини та її саморозвитку (враховуються різні вади мовлення: порушення засобів спілкування та розлади фонаційного висловлювання: дисфонія (афонія), дислалія, ринолалія, дизартрія, брадилалія (брадифразія), тахілалія (тахіфразія), заїкання, алалія, афазія, дислексія, дисграфія, та з врахування їх особливостей вибудовуються відповідні умови для соціалізації); професійна компетентність логопеда (побудова розвиваючого варіативного середовища освіти, орієнтованого на зону найближчого розвитку кожної дитини з вадами мовлення і врахування психолого-вікових та індивідуальних можливостей і схильностей дитини з вадами мовлення); командна робота фахівця, батьків, педагогів (сім'я, як один з інститутів соціалізації, є важливим чинником у вихованні та розвитку дитини, її соціалізації, набуття дитиною з вадами мовлення соціального досвіду, а в сім'ї дитина вчиться спілкуванню, набуває перший соціальний досвід, вчиться соціальному орієнтуванню).

Значущими вимогами інклюзивної освіти є цілеспрямованість; раціональна побудова змісту життєвого середовища; обґрунтований вибір засобів, методів і прийомів навчання; різноманітність форм організації навчальної діяльності дітей.

5. В результаті експериментальної роботи було встановлено, що заняття по запропонованій експериментальній системі значно покращило рівень позитивної соціалізації дітей другої групи в умовах інклюзивної освіти, у порівнянні з першою групою, яка навчалася по стандартній програмі. Потрібно зазначити той факт, що у дітей другої групи значно кращими стали уявлення та знання і засвоєння соціальних норм, знань, цінностей, соціальної інформації, що необхідні людині для успішного залучення в систему суспільних відносин, освоєння різних форм і видів діяльності для засвоєння і накопичення соціального досвіду, розуміння себе

як суб'єкта соціальної дійсності за допомогою засвоєних соціального досвіду, самоідентифікації, самовизначення особистості за допомогою пошуку власного «Я», що дозволяє усвідомити соціальні функції і ролі, що виконуються, відтворення соціального досвіду за допомогою перетворюючої діяльності.

Таким чином, запропонований експериментальний підхід дозволяє будувати корекційно-педагогічний процес в рамках педагогіки підтримки дітей з вадами мовлення, заснованої на взаємній довірі педагогів, дітей, логопеда, батьків; стимулюють активність дитини, сприяють успішній адаптації в майбутньому до шкільного навчання і громадянської самореалізації.

Перспектива подальшого дослідження порушеної у магістерській роботі проблеми лежать у площині вивчення ресурсів наступності у цьому плані дошкільної та початкової ланок освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдулин О. А. Педагогика / О.А. Абдулин. - М.: Просвещение, 2009. – 310 с.
2. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць / за ред. В.М. Синьова, О.В.Гаврилова. – Вип. V. В 2-х т., том 2 – Кам'янець Подільський: ПП Медобори – 2006, 2015. – 408 с.
3. Алексеєва В. О. Технології соціальної роботи з дезадаптованими дітьми та молоддю / В. О. Алексеєва, Л. М. Костриця. – Київ : Шк. світ, 2009. – 118 с.
4. Афанасьєва І. П. Маленькими кроками у великий світ знань. С-П., 2014. – 400 с.

5. Белова О. Б. Особливості неусвідомленої агресії у молодших школярів з нормальним та порушеним мовленням / О. Б. Белова // Логопедія. – 2013. – № 3. – С. 8–14.

6. Божович Л. И. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович. – Воронеж: НПО МОД ЭК, 1995. – 352 с.

7. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Укл. і гол. ред. В. Т. Бусел. – К. – Ірпінь : ВТФ «Перун», 2001. – 1140 с.

8. Винзер М. Эра инклюзии: фрагмент главы из книги М. Винзер «От интеграции к инклюзии» / Винзер М. // Дефектология. – 2010. – № 6. – С. 11–20.

9. Виховний потенціал сім'ї в сучасних умовах: тематична Державна доповідь про становище сімей в Україні за підсумками 2001 року. – К.: Державний інститут проблем сім'ї та молоді, 2002. – 144 с.

10. Гаврилова Н.С. Методика корекції порушення артикуляційної моторики рухового обмежуючого типу / Н.С. Гаврилова // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). – 2018. – № 11. – С. 1–11.

11. Галущенко В. І. Розвиток емоційно-мімічних засобів спілкування у дітей з порушеннями мовлення / В. І. Галущенко // Логопедія. – 2015. – № 6. – С. 19–24.

12. Дегтяренко Т. М. Карта корекційно-реабілітаційного супроводу осіб з особливими потребами / Т. М. Дегтяренко // Лого-пе-дія. – 2012. – № 2. – С. 23–28.

13. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник / І. М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.

14. Дмитриев А. А. О некоторых проблемах интегрированного обучения детей с особыми образовательными потребностями / Дмитриев А. А. // Дефектология. – 2005. – № 4. – С. 4–8.

15. Довідник педагога-психолога / О. П. Вірчин. – Харків, 2012. – 401 с.

16. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія : навч. посіб. / Т. В. Дуткевич. – К. : Центр навчальної літератури, 2012. – 424 с.
17. Заєркова Н. В. Інклюзивна освіта від А до Я: poradnik для педагогів і батьків / Н. В. Заєркова, А. О. Трейтяк. – К., 2016. – 68 с.
18. Зязюн І.А. Психопедагогіка // Теорія і практика управління соціальними системами / Щоквартальний науково-практичний журнал. – Харків: НТУ «ХП», 2013. – № 2. – С. 33–41.
19. Ільяна В. Реалізація психолінгвістичного підходу до програмово-методичного забезпечення з корекції фонетико-фонематичної сторони мовлення у молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення / В. Ільяна, З. Пригода // Особлива дитина: навчання і виховання. – 2017. – № 3. – С. 40-46.
20. Інклюзивна освіта: Особливій дитині – особлива увага: практико-зорієнтований посіб. / Г. М. Уманець, В. О. Кулеш, О. В. Кобзар. – Донецьк: Витоки, 2010. – 136 с.
21. Калмикова Л. О. Психологія мовлення і психолінгвістика: навч. посібник для студ. вищих навч. закл. / Л. О. Калмикова, Г. В. Калмиков, І. М. Лапшина, Н. В. Харченко. – (Вища освіта). Переяслав-Хмельницький: Переяслав-Хмельницький пед. ін-т, 2008. – 325 с.
22. Кашуба Л. В. Речевоерозвитиеучащихсяначальныхклассов / Л.В. Кашуба // Психолого-педагогическиепроблемыпреподавания основ наук в современнойшколе: материалымеждународ. науч-практ. конф., 9–10 августа 2008 г.; ВОИПКПРО. – Воронеж, 2008. – С. 8-12.
23. Кисличенко В. А. Логопедичний супровід сім'ї як системна логопедична допомога родині, в якій виховується дитина з порушеннями мовлення / В. А. Кисличенко // Логопедія. – 2015. – № 6. – С. 24–30.
24. Колупаєва А. А., Найда Ю. М. Здійснення процесу оцінки та розробки індивідуального навчального плану / Інклюзивна школа: особливості організації та управління: навчально-методичний посібник / кол.

авторів: Колупаєва А. А., Найда Ю. М., Софій Н. З. та ін. За заг. ред. Даниленко Л. І., – К.: 2007. – 128 с.

25. Краевский В.В. Методология педагогики: новый этап: Учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. – М.: Академия, 2009. – 405 с.

26. Куранова С. І. Основи психолінгвістики: навч. посіб. / С. І. Куранова. – К.: ВЦ «Академія», 2012. – 208 с.

27. Малишевська, І. Інклюзивне освітнє середовище: генеза поняття/ І. Малишевська // Особлива дитина: навчання і виховання. – 2016. – № 3. – С.19-26.

28. Марченко І. С. Організація проведення педагогічних заходів із розвитку комунікативної поведінки дітей із дизартрією при ДЦП / І. С. Марченко, О. Г. Тюленєва // Логопедія. – 2012. – № 2. – С. 48–53.

29. Нагорна О. Б. Особливості корекційно-виховної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами: навчально-методичний посібник / О.Б.Нагорна. – Рівне, 2012. – 99 с.

30. Настільна книга педагога. Посібник для тих, хто хоче бути вчителем-майстром / Упорядники: Андрєєва В.М., Григораш В.В. – Х.: Вид. група «Основа»: «Тріада», 2007. – 418 с.

31. Обухова Л. Ф. Дитяча (вікова) психологія. М., 1996. – 66 с.

32. Орлов А.А. Введение в педагогическую деятельность: Практикум: Учеб.-метод. пос./ А.А. Орлов, А.С. Агафонова. Под ред. А.А. Орлова. – М.: Академия, 2007. – 387 с.

33. Особливості роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. Вісник №4 НДЛ інклюзивної освіти / упорядники: Савчук Л.О., Юхимець І.В. – Рівне: РОІППО, 2013. – 53 с.

34. Пацай Т. Особливості організації інклюзивного освітнього простору/Т. Пацай // Дитина з особливими потребами. – 2018. – № 2. – С. 2-4.

35. Педагогический энциклопедический словарь / Б.М. Никифоров. – М.: Знания, 2007. – 325 с.
36. Питюков В.Ю. Основы педагогической технологии. Учебно-методическое пособие / В.Ю. Питюков. – М.: Изд-во «Гном и Д», 2007. – 309 с.
37. Порошенко М. А., Колупаєва А. А., Ярошук М. В. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів: навчально-методичний посібник / За заг. ред. М. А. Порошенко та ін. – Київ: 2018. – 252 с.
38. Пригородова І. М. Сучасні корекційно-реабілітаційні технології в освіті та вихованні дітей з порушеннями функцій опорно-рухового апарату / І. М. Пригородова, О. П. Глоба // Логопедія. – 2015. – № 6. – С. 67–75.
39. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: Указ Президента України від 25 червня 2013 року № 344/2013. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/>
40. Професійна діяльність і компетентність педагога. Сучасні підходи: навч.-метод. посіб. / укл. В. І. Петроченко. – Запоріжжя: КЗ «ЗОЦТКУМ» ЗОР, 2011. – 40 с.
41. Психология детей младшего школьного возраста: учебник и практикум для бакалавров / подобщ. ред. А. С. Обухова. – М.: Издательство Юрайт, 2014. – 583 с.
42. Рассказова О. І. Розвиток соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти: теорія та технологія: [монографія] / О. І. Рассказова. – Харків: ФОП Шейніна О. В., 2012. – 465 с.
43. Рібцун Ю. В. Мовленнєві намистинки для маленької дитинки: навч.-метод. посіб. / Ю. В. Рібцун. – К. : Літера, 2009. – 160 с.
44. Роботова А. С. Введение в педагогическую деятельность / А. С. Роботова, Т. В. Леонтьева, И. Г. Шапошникова и др. – М.: Академия, 2009. – 208 с.

45. Родименко І. М. Інклюзивне навчання: ретроспективний екскурс та аналітичні висновки для впровадження в Україні / І. М. Родименко // Особлива дитина: навчання і виховання. – 2017. – № 4. – С. 17-26.
46. Савчин М.В. Загальна психологія: навч. посіб. / М.В. Савчин. – К.: Академвидав, 2011. – 464 с.
47. Салійчук О. Учитель-логопед в інклюзивному класі. Корекційно-розвивальна робота / Ольга Салійчук // Психолог. – 2014. – № 1. – С. 38–42.
48. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии / Г.К. Селевко. – М.: Знания, 2007. – 306 с.
49. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Проблемні діти. Основи діагностичної та корекційної роботи психолога. М.: АРКТИ, 2003. – 218 с.
50. Сєднєва В. О. Основи корекційної роботи з учнями, які мають особливості психофізичного розвитку: методичні рекомендації / В. О. Сєднєва. – Миколаїв: ОІППО, 2011. – 36 с.
51. Соботович Є.Ф. Формування семантичної структури слова у дітей з вадами мовленнєвого розвитку // Теорія і практика сучасної логопедії: збірник наукових праць: Вип. 2. – К.: Актуальна освіта, 2005. – С. 3 – 17.
52. Софій Н. З. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти / Інклюзивна школа: особливості організації та управління: навч.-метод. посіб. / Н. З. Софій, А. А. Колупаєва, Ю. М. Найда. – К., 2007. – 128 с.
53. Тарасун В.В. Морфофункціональна готовність до шкільного навчання дітей з особливостями в розвитку: діагностика і формування. Монографія. – К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2008. – 294 с.
54. Тищенко В.В. Ієрархія фонематичних процесів в онтогенезі дитячого мовлення // Теорія і практика сучасної логопедії: збірник наукових праць: Вип.4. – К.: Актуальна освіта, 2007. – С. 3 – 18
55. Трофименко Л.І. Механізми засвоєння лексико-граматичних одиниць мови учнями молодшого шкільного віку із нерірко вираженим

загальним недорозвитком мовлення / Трофименко Л.І. // Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання. – 2013. – С. 9 – 13.

56. Фрадинська А. П. Психологічні особливості розвитку особистості молодшого школяра / А. П. Фрадинська // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», №1(9). – 2014. – С.125-128.

57. Ціпан І.І. Корекційно-розвивальна робота з дітьми з особливими освітніми потребами : навчально-методичний посібник. Городищенська загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів. – Березне, 2013. – 41 с.

58. Школа для кожного: посібник / упорядник: Байда Л. Ю. – К., 2015. – 60 с.

59. Ямницький В. М. Розвиток життєтворчої активності особистості: теорія та експеримент: Монографія. / В. М. Ямницький – Одеса, ПНЦ АПН України – СВД Черкасов М. П. 2006. – 362 с.

60. Winzer M.A. The history of special education: from isolation to integration. / M.A. Winzer. – Washington: D.C., 1993. – 464 p/