

ТЕМА КВАЛІФІКАЦІЙНОЇ РОБОТИ

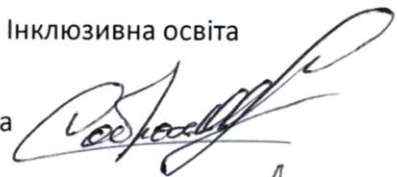
«Формування комунікативних умінь та навичок в умовах інклюзивної освіти»

Кваліфікаційна робота здобувача
освітнього ступеня магістр

Спеціальності 013 Початкова освіта

Освітньої програми Інклюзивна освіта

Доброта Ольга Сергіївна



Керівник Лунгу Л.В

кандидат педагогічних наук, доцент



Рецензент Пенькова С.Д.

кандидат педагогічних наук, доцент



Робота допущена до захисту

на засіданні кафедри дошкільної та початкової освіти
(назва випускової кафедри)

протокол № 5а від «23» грудня 2020 р.

Завідувач кафедри

[підпис] Іванова Д. І.
(підпис) (прізвище, ініціали)

Робота пройшла публічний захист
на відкритому засіданні АК

«29» січня 2021 р.

Оцінка 95 Вірюченко
(за стобальною шкалою) (за традиційною шкалою)



Голова АК Гуменникова Т. Р.
(підпис) (прізвище, ініціали)

ЗМІСТ:

ВСТУП	3
ОСНОВНА ЧАСТИНА	10
РОЗДІЛ I: КОМУНІКАТИВНІ УМІННЯ ЯК ВИМОГА ЕФЕКТИВНОЇ МОВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ	10
1.1. Визначення комунікативних умінь у сучасній лінгвістиці	10
1.2 Підходи до розуміння комунікативних умінь та їх класифікація .	14
1.3. Сутність комунікативної компетенції учня	16
Висновки до Розділу I	22
РОЗДІЛ II: ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ З ІНКЛЮЗИВНИМ НАВЧАННЯМ	24
2.1 Вікові та індивідуальні особливості розвитку пізнавальних процесів учнів початкових класів	24
2.2 Особливості реалізації шкільної інклюзивної освіти у сучасних українських реаліях	31
2.3 Психологічні особливості інклюзивної освіти	40
Висновки до Розділу II	42
РОЗДІЛ III: КОМУНІКАТИВНА ВЗАЄМОДІЯ У ПОЧАТКОВИХ ІНКЛЮЗИВНИХ КЛАСАХ	44
3.1 Формування комунікативної взаємодії у початкових класах з інклюзією	44
3.2 Аналіз сформованості комунікативних навичок дітей з інклюзивного класу	56
3.3 Роль вчителя в умовах формування комунікативних умінь та навичок учнів початкових класів з інклюзією	62

Висновки до Розділу III.....	66
ВИСНОВКИ	68
ДОДАТКИ:	74,77,88
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	92

ВСТУП

Сучасний світ стрімко спрямований до толерантності та терпимості. Освіта не є виключенням. Тенденції освітнього простору України, поява нової української школи та загальне реформування призводить до того, що такі явища, як інклюзія, стають звичними для нас.

Розвиток комунікативних навичок учнів – одне з провідних завдань інклюзивної освіти, адже її мета – взаємодія учнів: як звичайних, так і з особливими освітніми потребами.

В Україні інклюзивна освіта не є новим явищем: ще восени 2018 року в Україні набув чинності закон, який регулює деякі питання доступу дітей з особливими потребами до навчання в дитячому садку, школі, позашкільних установах і закладах професійної або професійно-технічної освіти.

За даними Міністерства освіти і науки України, станом на 1 січня 2020 на інклюзивних класах навчається 19 345 учнів зі спеціальними освітніми потребами. Ця кількість в 7 разів перевищує дані п'ятирічної давності. До початку 2020 року в Україні створено 13782 інклюзивні класи. Так, в 2019/2020 навчальному році 35% від загальної кількості установ загальної середньої освіти організували інклюзивне навчання.

Грунтовні дослідження інклюзії у системі освіти в останні роки представили такі видатні науковці, як, О. Пономарьова, Н. Г. Гочошвілі, М. І. Мітрофанова, І. Ю. Фролова. Дослідникам вдалося систематизувати розуміння інклюзивної освіти та підходи до неї у сучасній системі освіти.

Темою комунікації в класах з інклюзією останнім часом займалися такі науковці, як Джефф Ліндсей, Джулі Е. Докрелл, Клер Маккі, Еліан Фінк, Джессіка Дейтон, Ніл Хамфрі, Міранда Волперт, Н. М. Малофєєва, які визначили не лише поточний стан розвитку комунікації в інклюзивних класах, а й зазначили, як розвиток комунікації впливає на психо-емоційний стан дітей, їхню позицію у соціумі.

Психічні особливості комунікативних процесів в інклюзивних класах досліджували Л. Ю. Белєнкова, І. С. Самохін, Н. Л. Соколова, М. Г. Сергієва,

які встановили особливості впливу розвинутої комунікації на психіку учнів в інклюзивних класах.

Однак, разом з тим, у дослідженнях зазначених фахівців відсутня відповідь на питання, якою є робота вчителя з формування комунікативної взаємодії у початкових класах з інклюзією і яка роль вчителя у цьому процесі.

Темою цього наукового дослідження є комунікативні уміння та навички в початкових класах з інклюзивним навчанням.

Матеріалом дослідження послужили наукові публікації із теми, данні анкетування і спостереження за діяльністю вчителя у класах з інклюзією у початковій школі.

Об'єктом дослідження діяльності вчителя у початкових класах з інклюзією.

Предметом дослідження є розвиток комунікативних знань і навичок учнів початкових класів з інклюзією.

Актуальність дослідження обраної теми криється у необхідності проведення комплексного соціально-педагогічного дослідження розвитку комунікативних знань і навичок учнів у початкових класах з інклюзією.

Метою пропонованої роботи є комплексний аналіз психолого-педагогічних особливостей організації процесу навчання комунікативним знанням і навичкам учнів початкових класів з інклюзією.

При цьому в роботі акцентується увага на послідовному вирішенні наступних завдань:

- 1) дослідити визначення комунікативних умінь у сучасній літературі;
- 2) проаналізувати підходи до розуміння комунікативних умінь і їхню класифікацію;
- 3) визначити сутність комунікативної компетенції учнів;
- 4) проаналізувати вікові та індивідуальні особливості розвитку пізнавальних процесів учнів початкових класів;

- 5) дослідити особливості реалізації шкільної інклюзивної освіти у сучасних українських реаліях;
- б) визначити психологічні особливості інклюзивної освіти;
- 7) встановити особливості формування комунікативної взаємодії у початкових класах з інклюзією;
- 8) визначити рівень сформованості комунікативних навичок дітей з інклюзивного класу;
- 9) проаналізувати роль вчителя в умовах формування комунікативних умінь та навичок учнів початкових класів з інклюзією.

Для досягнення мети дослідження і вирішення означених завдань були використані наступні методи:

- 1) *описовий метод*, який використовується протягом усього дослідження під час аналізу діяльності вчителя;
- 2) *метод наукової класифікації*, який використано у першому розділі дослідження під час класифікації комунікативних умінь;
- 3) *метод анкетування*, який застосовується по відношенню до вчителів і учнів у третьому розділі дослідження;
- 4) *метод соціологічного аналізу*, який застосовується у третьому розділі під час аналізу діяльності класу з інклюзивними дітьми.

Наукова новизна роботи полягає у поданні комплексного дослідження розвитку комунікативних умінь та навичок в учнів початкових класів з інклюзією.

Практичною базою дослідження став аналіз впливу комунікативних завдань на рівень сформованості комунікативних навичок учнів початкових класів з інклюзією та спостереження за ефективною діяльністю вчителів.

Практичну значущість дослідження обумовлює можливість використання отриманих результатів під час підготовки студентів до семінарських або практичних занять, при написанні курсових робіт, при організації класної та позакласної діяльності у школі.

Достовірність результатів дослідження забезпечується обсягом аналізованого матеріалу, методологією і загально-теоретичною базою дослідження, залученням праць авторитетних зарубіжних і вітчизняних фахівців з різних областей лінгвістики, мовознавства, літературознавства, що складають практичну базу магістерської роботи.

Результати апробації. Наукові знання магістерської роботи доповідалися на наукових конференціях, а саме:

1) Ізмаїльський державний гуманітарний університет, VI Всеукраїнська науково-практична конференція «Науковий пошук студентів XXI ст.: актуальні питання гуманітарних та соціально-економічних». Назва статті «Роль вчителя у формуванні комунікативних умінь та навичок учнів початкових класів в умовах інклюзивної освіти»

2) Львівський науковий форум, II Міжнародна науково – практична конференція «Практичні та теоретичні питання розвитку науки та освіти»

Назва статті «Актуальні питання комунікативних особливостей молодших школярів с затримкою психічного розвитку в інклюзивній освіті»

Структура дослідження. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків та списку використаної літератури. Список використаної літератури охоплює 79 джерел теоретичної та довідкової літератури. Загальний обсяг роботи 96 сторінок.

У вступі визначаються тема і завдання дослідження, зазначається його об'єкт, предмет, задачі, методи та теоретична база.

У першому, теоретичному розділі, розглядається характеристика комунікативних вмінь та навичок, їхньої класифікації.

У другому розділі визначаються особливості інклюзивної освіти в початковій школі, вікові, індивідуальні та психічні особливості інклюзії на цьому етапі.

У третьому розділі розглядаються способи формування комунікативних знань і навичок у початковій школі з інклюзією.

Висновки магістерської роботи відображають результати проведеного дослідження.

ОСНОВНА ЧАСТИНА

РОЗДІЛ I: КОМУНІКАТИВНІ УМІННЯ ЯК ВИМОГА ЕФЕКТИВНОЇ МОВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

1.1. Визначення комунікативних умінь у сучасній лінгвістиці

Термін «комунікація» має загальнонауковий характер. В даний час існує велика кількість робіт, присвячених філософським, соціологічним, лінгвістичним, психологічним, педагогічним і методичним аспектам вивчення властивостей комунікативних процесів, аналізу їх ролі в розвитку мовної особистості і ступеня їх впливу на характер створених суспільних відносин між людьми.

Доказом великого інтересу до проблеми комунікації служать численні визначення даного терміну в різних науках. Комунікацію розглядають як:

- спілкування, передачу інформації від людини до людини;
- спілкування; засіб зв'язку з різними об'єктами; обмін, передачу інформації між суб'єктами і обмін інформацією в суспільстві в цілому;
- смисловий аспект соціальної взаємодії, дію, свідомо орієнтовану на смислове сприйняття іншими людьми;
- акт спілкування, зв'язок між двома і більше індивідами, заснований на взаєморозумінні; повідомлення інформації однією особою іншій або ряду осіб і т.д.

Як суб'єкт комунікації виступає людина, яка говорить, котра постає в кожен момент своєї мовної діяльності одночасно як сукупність трьох «особистісних» феноменів - як особистість мовна, мовленнєва і комунікативна. Людина, що говорить, визначається як особистість, одним з видів діяльності якої є мовна діяльність (що охоплює як породження, так і

сприйняття мовних творів). Мовна особистість - це особистість, що проявляє себе в мовній діяльності, що володіє певною сукупністю знань і уявлень. Мовну особистість можна охарактеризувати як особистість, що реалізує себе в комунікації, що вибирає і здійснює ту чи іншу стратегію і тактику спілкування, яка використовує той чи інший репертуар засобів (як власне лінгвістичних, так і екстралінгвістичних). Комунікативною особистістю є конкретний учасник конкретного комунікативного акту, який діє в реальній комунікації.

З позиції теорії мовної особистості ми пропонуємо розглядати комунікацію як процес соціальної взаємодії двох і більше мовних особистостей (в широкому розумінні) за допомогою лінгвістичного і екстралінгвістичного інструментарію з метою передачі, отримання та обміну інформацією.

Одиницею комунікації виступає комунікативний акт, який являє собою «навмисна, цілеспрямована, регульована правилами соціально-мовної поведінки мовна дія, що має адресата, певну мовну ситуацію».

Є.В. Ключев розглядає комунікативний акт як «акт взаємодії між носіями мови, в ході якого носії мови вирішують, перш за все, комунікативні завдання, тобто спілкуються, обмінюються відомостями - інформацією» [52, с. 81].

Основними складовими змісту комунікативного акту є: локуція, ілокуція і перлокуція. Є.І. Беляєва пише: «Локутивний акт являє собою вчинення дії проголошення чого-небудь, ілокутивний акт - вчинення дії в процесі проголошення чого-небудь. Перлокутивний акт - вчинення дії за допомогою проголошення чого-небудь» [46, с. 31]. Іншими словами, локутивні акти є актами говоріння в цілому. У ілокутивних актах знаходять своє вираження різні типи мовних висловлювань, зміст наміру мовця. Перлокутивні акти забезпечують мовленнєвий вплив висловлювання, який чиниться на адресата.

Комунікативні акти включають такі компоненти: адресант, контакт, референт, код і адресат.

Є.В. Ключев описує схему комунікативного акту таким способом: адресант вступає з адресатом в контакт з приводу певного референта, використовуючи певний код [52, с. 101].

Комунікативний акт по Г. Грайс характеризується двома моментами. Як суб'єктивний моменту виступає мета мовця. Об'єктивний момент представляють способи розпізнавання цілей мовця та того, на кого спрямовано комунікацію. Вони ніяк не залежать від мовця [46, с. 44].

Для досягнення мети адресант в процесі спілкування виконує ряд значимих дій, свідомо орієнтованих на їх смислове сприйняття адресатом, які отримали в теорії мовних актів назву комунікативні дії.

Комунікативна дія за визначенням М.Ю. Олешкової є одиницю комунікативної діяльності, засобом досягнення поставленої мети [66, с. 73].

У ситуації, коли слухач або читач володіє способами усвідомлення інтенцій того, хто говорить чи пише, комунікативний акт в результаті адекватної реалізації адресантом комунікативних дій досягає мети, а сама комунікація розглядається як успішна.

Досягнення мети в комунікативному акті не завжди є легким завданням, оскільки «в висловлюванні багато що може «матися на увазі», так що часто буває просто неможливо співвіднести його тільки з якоюсь однією інтенціональною категорією» [66, с. 103].

Іншими словами, локутивні акти є актами говоріння в цілому. У ілокутивних актах знаходять своє вираження різні типи мовних висловлювань, зміст наміру мовця. Перлокутивні акти забезпечують мовленнєвий вплив висловлювання, який чиниться на адресата.

Досягнення мети в комунікативному акті не завжди є легким завданням, оскільки «в висловлюванні багато що може матися на увазі, так що часто буває просто неможливо співвіднести його тільки з якоюсь однією інтенціональною категорією». Іншими словами, успіх комунікації залежить

від суми загальних вихідних уявлень і знань адресанта і адресата, наявності якогось фонду загальних комунікативних умінь, що дозволяють їм реалізувати референт за допомогою адекватного використання коду.

Дослідники виділяють п'ять груп комунікативних умінь, що складають систему комунікативних дій:

- вміння сприймати інформацію;
- аналізувати отриману інформацію;
- вміння моделювати власну інформацію;
- вміння передавати власну інформацію;
- коригувати спілкування зі зміною ситуації.

Вітчизняні дослідники визначають комунікативні вміння як здатність спілкуватися інтегративно, встановлювати правильні стосунки з партнерами по спілкуванню і перебудовувати їх, правильно будувати свою поведінку і керувати нею відповідно до завдань спілкування.

Зарубіжні автори (С. Брумфіл, Д. Джонсон, Х. Коблер і ін.) на відміну від поглядів, прийнятих у вітчизняній педагогіці, визначають комунікативні вміння як складову частину соціальних умінь і навичок соціальної поведінки, а Д. Джонсон і Р. Джонсон, Г. Уідсон, Дж. Хадфілд розглядають комунікативні вміння як вміння взаємодіяти.

Ми схильні розглядати комунікативні вміння як здатність вербального і невербального оперування інформаційним потоком в процесі комунікації відповідно до ситуаційних умов спілкування.

Ускладнення суспільних зв'язків, розширення співробітництва держав в різних сферах суспільного життя надають особливого значення іншомовної комунікації, що вимагає від мовних особистостей знання комунікативних норм спілкування не тільки свого лінгвокультурного соціуму, але лінгвокультурного соціуму носія мови.

При виконанні комунікативних дій увага кожного співрозмовника зосереджена на максимальній чіткості і точності вираження думок, що реалізуються за допомогою мовного коду і мовних моделей. Відсутність

знання таких моделей, сформованих комунікативних умінь їх реалізації в тій чи іншій ситуації спілкування веде до руйнування комунікації і взаєморозуміння в широкому сенсі цього слова. Досягнення поставлених прагматичних цілей і завдань комунікації в такому випадку повністю виключається.

Важливо підкреслити, що тільки лінгвістичних знань в процесі комунікації явно недостатньо для досягнення ефективності взаємодії. С. Свінґон в зв'язку з цим зазначає: «Успішність іншомовної комунікації багато в чому залежить від готовності і бажання комуніканта піти на відомий ризик висловити свої думки на іноземній мові, а також від його винахідливості в тому, як він буде користуватися своїм словниковим запасом і відомими граматичними структурами для передачі повідомлення» [27, с. 81].

В основі «винахідливості», описуваної С. Свінґоном, лежать різноманітні знання, а також комунікативні навички та вміння, які закладають основу професійної і загальнокультурної компетенцій мовної особистості.

Слід додати: винахідливість мовної особистості не може скластися сама по собі, вона народжується в результаті придбаного досвіду іншомовного спілкування і, як правило, в результаті іншомовної освіти, спрямованої на формування полікультурної мовної особистості, здатної до адекватної реалізації іноземної мови в умовах міжкультурної взаємодії.

Виходячи з теорії мовної особистості, стає очевидним: ступінь ефективності комунікативного процесу залежить від рівня сформованості полікультурної особистості, характеру володіння нею комплексом необхідних комунікативних умінь, що визначають рівень комунікативних здібностей.

Під комунікативними здібностями ми розуміємо комунікативність в широкому сенсі цього слова, яка передбачає здатність і готовність мовної особистості успішно взаємодіяти з людьми в системі соціальних,

професійних і міжособистісних відносин в процесі передачі, отримання та обміну інформацією.

З позиції викладання комунікативність передбачає мовну спрямованість навчального процесу, яка полягає не стільки в тому, що переслідується мовна практична мета (по суті всі напрямки минулого і сучасності ставлять таку мету), скільки в тому, що шлях до цієї мети є саме практичне користування мовою. Практична мовна спрямованість є не лише метою, але й засобом, де і те й інше діалектично взаємообумовлені.

1.2 Підходи до розуміння комунікативних умінь та їх класифікація

У сучасній науці існують різні точки зору на поняття «комунікативні вміння». До їх числа Т. О. Ладиженська віднесла ті, які необхідні людині для адекватного вираження власної або розуміння чужої думки: визначення теми; розкриття основної думки висловлювання; збір та систематизація матеріалу; побудова тексту в певному жанрі або в рамках певного типу мовлення; правильне формулювання власних думок; редагування [57, с. 4].

Коротко характеризуючи кожне з них, скажімо, що головне - це вміння визначати тему, оскільки «перш ніж приступити до роботи над текстом, потрібно зрозуміти тему, визначити її обсяг і межі, накопичувати матеріал, систематизувати його відповідно до комунікативного завдання» - учень повинен зрозуміти кожне слово у формулюванні теми [57, с. 5]. Уміння розкрити основну думку (те, про що йдеться про предмет висловлювання) передбачає здатність виокремити з тексту висловлювання підлегле основної думки. Вона може бути зрозуміла з формулювання теми, в іншому випадку потрібно більш ретельна робота по її пошуку в тексті.

Безумовно, формуванням двох згаданих умінь слід займатися постійно.

Перераховані комунікативні вміння є базовими. На їх основі формуються вміння текстові (Н. А. Іпполітова, Л. М. Лосева, М. Р. Львів і

ін.), жанрові (Л. Г. Антонова, Т. В. Матвєєва, Т. В. Шмельова та ін.) і риторичні (Л. М. Горобець та ін.).

Хоча концепція Т. О. Ладиженської вважається традиційною, заснованою на правильному розумінні, усвідомленні і відтворенні чужої або своєї думки, існують і інші точки зору на це питання. О. Н. Щукін під мовним комунікативним умінням розуміє «здатність людини здійснювати ту чи іншу мовленнєву дію в умовах вирішення комунікативних завдань і на основі вироблених навичок і набутих знань» [78, с. 153]. При такому підході поняття мовні вміння і комунікативні вміння не розмежовуються, що, на наш погляд, невірно.

Дослідник О. В. Кома зараховує до комунікативних умінь [41, с. 65]:

- точно, компактно, без спотворення висловлювати свої думки усно;
- оформляти висловлювання письмово;
- слухати, вникати в суть і ставити питання до прослуханого тексту;
- самостійно вивчати літературу по тій чи іншій темі.

Вони є загальними і включають в себе ряд інших конкретних умінь.

Л. В. Кузнецова аналізує комунікативні вміння, характерні для молодших школярів: вміння слухати, висловлювати свої думки і правильно вести себе в конфліктній ситуації [53, с. 28]. У даній класифікації, як і в тій, що запропонувала О. В. Кома, спостерігається ототожнення «комунікативних умінь» і «умінь безпосередньої й опосередкованої комунікації».

Згідно В. А. Тищенко, досліджуваний нами феномен є «володінням розумовими і практичними діями, спрямованими на встановлення доцільних взаємин з людьми в процесі навчальної, а потім і в професійній діяльності в умовах інформатизації освіти і суспільства». Вчений перераховує 40 комунікативних умінь, умовно розділяючи їх на три групи, пов'язані з прийомом і передачею (I група), обробкою (II група) і зберіганням інформації (III група). Друга група має на увазі діяльність з пошуку (традиційні джерела,

електронні бази даних і ін.) і перетворення інформації (на основі аналізу, синтезу, порівняння та ін.). Зберігання інформації здійснюється на традиційних носіях (на папері, відео, в пам'яті і ін.) і цифрових (диски, вінчестери і ін.) [72]. Дана класифікація спирається на інформаційно-комунікаційні технології і служить для характеристики міжособистісного опосередкованого спілкування.

Відштовхуючись від перерахованих систем і розділяючи підхід Т. А. Ладигенської, дамо власне визначення поняття комунікативним вмінням. Це вид комунікативної діяльності, заснований на сприйнятті, осмисленні і продукуванні текстів, включаючи вміння визначити тему, підпорядкувати її основної думки, збирати і систематизувати матеріал, будувати текст в певному жанрі, удосконалювати написане (редагувати).

1.3. Сутність комунікативної компетенції учня

Незважаючи на те, що від рівня сформованості комунікативної компетенції (КК) учнів залежить ефективність обміну інформацією та процесу комунікативного педагогічної комунікації в цілому, в педагогічній науці і практиці даній проблемі приділяється недостатньо уваги. У більшості досліджень вивчаються лише мовні (вербальні) аспекти КК школярів (Є. Бистрова, О.Я. Гойхман, Н.І. Деркелеєва, М.Н. Іванова, Р. А. Ісламшин, В.Ф. Габдулхаков, В.Я. Коровіна, С.А. Леонов, М.М. Надєїна, Т.А. Печенєва, Г.В. Пранцова, М.М. Розанова, О.В. Філіппова, Н.І. Формановська), що не дають цілісного уявлення про зміст даного поняття, а також механізми і способи його формування.

Аналіз науково-методичної літератури показав, що КК учнів, визначають по-різному: «конгломерат знань, мовних і немовних умінь і навичок спілкування, набутих в ході природної соціалізації, навчання і виховання» (Ю.Н. Ємельянов, Е.С. Кузьмін); «Система внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективного дії в певному колі

ситуацій міжособистісної взаємодії» і включає адекватність установок, розуміння суб'єктом своєї предметної і міжособистісної позиції, знання закономірностей різних форм спілкування і правил поведінки, символів і нормативних приписів щодо їх використання в спілкуванні» (Ю.М. Жуков, Л.А. Петровська, П.В. Растянников).

У нашому розумінні сутність і зміст КК учнів ґрунтується на уявленні про навчальний процес як про комунікативну взаємодію педагога і учнів (педагогічна комунікація), направлену на створення між ними спільного комунікативного простору, ситуації розуміння і взаєморозуміння, дискурсу. Навчальний дискурс розглядається як принцип побудови комунікативної взаємодії педагога і учнів, механізм передачі, сприйняття та обміну інформацією, породження і руху між її учасниками смислів, що забезпечує вироблення їх КК.

Базуючись на дослідженнях М.С. Кагана, виділимо два найбільш значущих показника, які свідчать про те, що дискурс в ситуації комунікативної взаємодії відбувся: по-перше, виробляється нова інформація; по-друге, народжується спільність осіб у комунікації, які володіють зрозумілою для всіх системою кодування і декодування інформації, мовною аргументацією, що дозволяє застосовувати практичний досвід в будь-яких ситуаціях [49, с. 18].

Так як дискурс (франц - «мова»), являє соціально обумовлену організацію мови (Ю. Хабермас); зв'язний текст, взятий в подієвому контексті (М.Р. Львів) тобто, складається з різних компонентів: мотиваційного, вербального, невербального, акустичного, просторового і т.п., то в навчальному процесі, він має на увазі актуалізацію знань учнів про світ, їх думок, установок і цілей, необхідних для розуміння комунікативної взаємодії, правил її побудови. Це означає, що створення дискурсу вимагає прояву різних видів компетенцій учнів: лінгвістичної, предметної, соціально-психологічної, культурологічної та ін. Очевидно, КК учнів виступає складною, інтегративною особистісною характеристикою, що дозволяє

використовувати не тільки вузько предметні, але і надпредметні знання: побутові відомості, особистий практичний досвід; рішення задач, де потрібне вміння працювати з інформацією (часто прості і відомі), де виникає необхідність згадати її, домислити і навіть вгадати.

Аналіз результатів діагностики учнів, отриманих за допомогою шкали оцінювання тесту усній комунікації (І. Цатурова, С.Р. Балуюян), методики діагностики комунікативної установки (В.В. Бойко), показав, що їх КК формується не стихійно, а в спеціально створених педагогічних умовах в ході поетапного оволодіння різними засобами і способами комунікативної взаємодії.

З'ясувати, як школярі використовують (чи не використовують) комунікативну поведінку, дозволяє шкала оцінки комунікативних умінь і навичок, розроблена американськими вченими Спіцбергом і Хартом: 1 бал = неадекватна поведінка (незручна, деструктивна, справляє негативному враженню про свої комунікативні здібності і т.д.); 3 бали = адекватна поведінка (бере активну участь в спілкуванні, не дуже активний, враження ні позитивне, ні негативне); 5 балів = адекватна поведінка (спокійний, контрольований, справляє позитивне враження про комунікативні здібності).

Як показники рівнів сформованості КК учнів використовуються чотири фактори: мотиваційний (зміни в мотивах, потребах, інтересах, установках), когнітивний (зміни в якості знань), поведінковий (зміни в поведінці, відносинах), оціночно-рефлексивний (зміни в оцінці, самоаналізі, аргументації). Вирішальним критерієм сформованості цієї властивості є ситуація розуміння і взаєморозуміння (загального комунікативного простору, дискурсу), що виникає між адресантом (педагогом) і адресатом (учнями) і виявляється в їхньому умінні вловлювати наміри адресанта (педагога) і адекватно їх інтерпретувати. Ситуація розуміння взаєморозуміння, дискурсу - загального комунікативного простору визначена як головна мета комунікативної взаємодії (педагогічної комунікації), а також вирішальний фактор вироблення КК його учасників. У зв'язку з цим КК учнів трактується

як здатність зрозуміти іншого (педагога, однокласника), донести до нього свою думку і у відповідь - зрозуміти його думку. Таке розуміння засноване на узгодженні свідомостей і дій учасників комунікації.

Оскільки в процесі комунікації учні постійно здійснюють зусилля розуміння, то педагог активно сприяє цьому, використовуючи адекватні комунікативні механізми і засоби. Так як «зрозуміти іншого можна лише через розуміння ситуації у його системі цінностей», то він каже особливим чином (трансформує, перетворює) текст, в якому закладена інформація, організовує ситуацію, в процесі якої школярі опановують комунікативними механізмами і прийомами. За допомогою механізму ідентифікації учні ототожнюють себе з іншими, беруть на себе їх соціальні ролі, образ поведінки; проєкції - переносять власні відчуття, мотиви, особливості особистості та світосприйняття на інші об'єкти; емпатії - співпереживають, проникають в почуття, емоційні стани інших. Застосування казуальної атрибуції дозволяє приписувати ті чи інші причини і мотиви своєї поведінки і поведінки інших учасників комунікації.

Ці та інші психологічні механізми дозволяють відкрити канали комунікативного мислення учнів, сприяючи формуванню у них загального комунікативного досвіду, загальної бази комунікативних знань. В результаті такої комунікативної взаємодії відбувається взаємопроникнення педагога (адресанта) і учнів (адресата), мотивоване діалогічною відкритістю першого і як наслідок - аналогічною дією другого. Загальний психічний стан учасників комунікації сприяє встановленню контакту, виникає в процесі вирішення одних і тих же проблем і проявляється в їх поведінці. Відчуваючи подібні почуття, учні виробляють у себе здатність емоційно відгукуватися, співпереживати, щиро визнавати і поважати інших учасників педагогічної комунікації. Це дає можливість дивитися на досліджуване явище в новій смисловій системі як би «зсередини предмета», що допомагає створенню дискурсу, досягненню розуміння і взаєморозуміння.

Сформовані ставлення до самого себе, інших, стають стійкими в особистості школяра характеристиками, утворюючи в її структурі так зване, комунікативне ядро. З'ясувати сутність даного поняття дозволили дослідження О.О. Бодалева і О.О. Алексєєва, в яких зазначено, що комунікативна особистість, вміє визначати свою «міру життя», розуміти сенс того, що відбувається, ставитися до нього з позиції власних можливостей і цілей, виробляє особистісні критерії здійснення [42, с. 36].

Істотний вплив на виникнення у школярів розуміння надає форма проголошення матеріалу. Аналізуючи висловлювання учнів, педагог спостерігає динаміку використання ними мови в прагматичних цілях, тобто в ході оволодіння комунікативними способами і стратегіями. Складаючи КК учнів, вони забезпечують адекватні для реалізації їх комунікативної інтенції засоби.

В процесі побудови висловлювання учні опановують серією полемічних, відкритих комунікативних прийомів. Так, використовуючи прийоми «доведення до безглуздості» або «зведення до абсурду», спростовують неправдиві (необґрунтовані) тези фактами, руйнують висунуті раніше докази, критикують доводи опонента, показують, що теза опонента логічно не випливає з аргументів і т.д. За допомогою прийому бумеранга - «поворотного удару», що збільшує силу удару - тези чи аргументи звертають проти тих, хто їх висловив, роблячи поразки супротивника очевидним для всіх. Для посилення власної аргументації, викриття поглядів опонента, надання психологічного впливу на інших застосовують «підхоплення репліки». За допомогою прийому «атаки питаннями» роблять становище опонента скрутним, змушуючи його задуматися. Захищаючи свою точку зору і спростовуючи думку іншого, опановують гумором, сарказмом, іронією, за допомогою яких підсилюють полемічний тон своєї мови і емоційно впливають на інших учасників комунікації, досягаючи, таким чином, узгоджених дій і рішень. Застосовуючи апеляцію до слухачів, учні виробляють у себе здатність мати на них психологічний вплив. Ясно

сформульовані питання забезпечують виникнення взаєморозуміння, дозволяють не тільки уточнити що-небудь, отримати додаткові відомості, виявити компетентність іншого учасника комунікації, а й, зрозумівши його ставлення до обговорюваної проблеми, прийти до домовленості і згоди.

Учні (адресати) сприймають той чи інший текст через сигнали, його складові. Такими сигналами виступають слова, словосполучення, речення, зв'язок між ними, інтонація, порядок слів і інші засоби. Названі сигнали впливають на них в процесі сприйняття. Тому розуміння тексту залежить, по-перше, від уміння учня сприймати звернені до нього сигнали, по-друге, від уміння на них реагувати: зіставляти, порівнювати, утримувати окремі фрагменти і з'єднувати їх в загальну інформаційну картину. Після прослуховування або читання в його свідомості відбувається з'єднання наявного вже досвіду з тим, що він почув або прочитав, шляхом нарощування смислів. Це пов'язано з рефлексивною роботою, яка лежить в основі розуміння: «сене висловлювання розкривається тільки тоді, коли той, хто читає або слухає готовий передати його зміст, його підтекст своїми словами» [38, с. 14].

У процесі слухання або читання учні здійснюють смисловий аналіз, тобто виділяють і співвідносять «смислові віхи» - відповіді на питання до кожної нової думки (вдала відповідь зміцнює його позицію, підсилює аргументацію висунутої тези). Даний аналіз сприяє розумінню теми та основної думки тексту. Очевидно, розуміння залежить не тільки від особливостей конкретного тексту (висловлювання), від доступності його змісту, а й від того, наскільки школяр володіє різними способами роботи з ним, що забезпечують передачу, прийом, кодування і декодування інформації: умінням виділяти тематику повідомлення за ключовими словами, інтерпретувати його початок, передбачати розвиток, відновлювати сенс, незважаючи на пропущені елементи, визначати загальний задум і т.д.

На підставі сказаного, можна зробити висновок, що в процесі оволодіння комунікативними прийомами та механізмами у школярів

формується три групи комунікативних здібностей: публічного виступу, міжособистісного спілкування та групової комунікації. Вони виступають базою, на основі якої відбувається становлення і розвиток вільного, адаптивного, гнучкого, рефлексивного та комунікативного мислення і поведінки. У сукупності комунікативні вміння та здібності забезпечують високий рівень комунікативної компетентності учнів, що виявляється в умінні їх співвідносити мету комунікації, умови комунікативної ситуації і комунікативні засоби; коригувати комунікативний процес з позицій прогнозованого результату; формулювати питання, резюмувати інформацію; викликати довіру у партнерів по комунікації, навички активного слухання і т.п.

Осмислення специфіки КК учнів, а також механізмів і засобів її формування в навчальному процесі дозволяє сконструювати модель комунікативної компетентності особистості учня, засновану на герменевтичному підході. З усього комплексу характеристик комунікативно-компетентної особистості виділимо найбільш значимі: вміння вловлювати наміри адресанта (педагога) і адекватно їх інтерпретувати: сприймати звернені до нього сигнали і відповідно реагувати на них; вміння гнучко використовувати мову (вербальну, невербальну) в прагматичних цілях, тобто в ході оволодіння різними комунікативними механізмами, способами, техніками і прийомами; вміння говорити на «мові предмета»: дивитися на досліджуваний предмет (явище, подія) «зсередини предмета»; здатність зрозуміти себе і іншого (педагога, однокласника): донести до нього свою думку і у відповідь зрозуміти його думку; вміння на рівних з педагогом (адресантом висловлювання) створювати спільний комунікативний простір, ситуацію дискурсу, засновану на узгодженні, розумінні, взаєморозуміння.

Висновки до Розділу I

Ми схильні розглядати комунікативні вміння як здатність вербального і невербального оперування інформаційним потоком в процесі комунікації відповідно до ситуаційних умов спілкування.

Дослідники виділяють п'ять груп комунікативних умінь, що складають систему комунікативних дій:

- вміння сприймати інформацію;
- аналізувати отриману інформацію;
- вміння моделювати власну інформацію;
- вміння передавати власну інформацію;
- коригувати спілкування зі зміною ситуації.

З позиції викладання комунікативність передбачає мовну спрямованість навчального процесу, яка полягає не стільки в тому, що переслідується мовна практична мета (по суті всі напрямки минулого і сучасності ставлять таку мету), скільки в тому, що шлях до цієї мети є саме практичне користування мовою. Практична мовна спрямованість є не лише метою, але й засобом, де і те й інше діалектично взаємообумовлені.

Комунікативні вміння мають велику кількість класифікацій, які відрізняються одна від одної підходами до їх виокремлення та залежать від поглядів лінгвіста, який таку класифікацію розробляє. На сьогодні немає єдиної класифікації, яка б була загальноприйнятою.

У нашому розумінні сутність і зміст комунікативної компетенції (КК) учнів ґрунтується на уявленні про навчальний процес як про комунікативну взаємодію педагога і учнів (педагогічна комунікація), направлену на створення між ними спільного комунікативного простору, ситуації розуміння і взаєморозуміння, дискурсу. Навчальний дискурс розглядається як принцип побудови комунікативної взаємодії педагога і учнів, механізм передачі, сприйняття та обміну інформацією, породження і руху між її учасниками смислів, що забезпечує вироблення їх КК.

РОЗДІЛ II: ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ З ІНКЛЮЗИВНИМ НАВЧАННЯМ

2.1 Вікові та індивідуальні особливості розвитку пізнавальних процесів учнів початкових класів

Термін «молодший шкільний вік», що означає особливий період в житті дитини, з'явився в науці історично порівняно недавно. Так, даний віковий період не виділявся в окреме поняття в освітньому процесі, оскільки всі необхідні для подальшого життя знання діти отримували від старших членів сім'ї.

У 1930 р. було введено обов'язкову початкову освіти для всіх дітей, але в зв'язку з тим, що вона була єдиним шаблоном шкільного навчання, виділяти молодший шкільний вік як і раніше не мало сенсу. Поява даного терміну пов'язана з виникненням системи загальної і обов'язкової неповної і повної середньої освіти в 1959 р.

У сучасній психолого-педагогічній науці вікові особливості молодших школярів вивчені досить повно. Так, основні положення викладені в роботах Б.Г. Ананьєва, Л.І. Божович, В.В. Давидова, О.О. Люблінської, Р.С. Немова, Г.А. Цукерман, Д.Б. Ельконіна та ін. До молодших школярів відносяться діти від 6-7 до 11-12 років. Діти цього вікового відрізка мають широкий спектр психологічних особливостей. Однак деякі вчені несправедливо стверджують, що молодші школярі не мають ще яскраво виражених особливостей, які слід було б враховувати в ході навчання, тому вважають організацію диференційованого навчання в початковій школі недоцільною.

Дозволимо собі з цим не погодитися. Дійсно, дитина, яка щойно вступила до 1 класу, володіє ще особливостями дошкільника. Її психічні процеси мимовільні, нестійкі, майже відсутня саморегуляція. Але учень 3-4 класу за своїми психологічними характеристиками ближче до молодшого підлітка.

Ми вважаємо, що, якщо вчитель, працюючи з 1-2 класом, накопичить інформацію про розвиток вікових і прояв індивідуальних особливостей своїх учнів, це дозволить йому виділити в подальшому індивідуально-типологічні особливості, які стануть основою ефективного здійснення диференційованого навчання в 3-4 класах .

Проілюструємо відмінність учня 1-2 і 3-4 класів на прикладі розвитку найважливіших пізнавальних процесів.

Пам'ять молодшого школяра - першорядний психологічний компонент навчально-пізнавальної діяльності. Дитина приходить у перший клас не володіючи мнемонічними прийомами. Вона прагне до механічного запам'ятовування, що викликає великі труднощі в процесі навчання.

Надалі мнемонічна діяльність школяра стає більш осмисленою і продуктивною. Найважливішим прийомом запам'ятовування тексту є його поділ на смислові частини і складання плану. Учні 1 і 2 класу не можуть розділити текст на частини, а якщо і вдаються до поділу, то лише механічно розчленовують та запам'ятовують з метою заучування невеликих за обсягом уривків тексту. У 3-4 класі підвищується техніка читання, діти можуть самостійно прочитати і зрозуміти текст, в зв'язку з цим можуть усвідомлено застосувати прийом поділу тексту на смислові частини в повній мірі.

Сприйняття першокласника також знаходиться в розвитку. Його приваблюють лише зовнішні яскраві ознаки предмета. Зосередитися і ретельно розглянути всі особливості предмета, виділити серед них суттєві, діти ще не можуть. Так, наприклад, на початковому етапі вивчення математики діти не завжди правильно сприймають цифри 6 і 9, літери Е і З, І та Н.

Робота вчителя в 1 класі повинна бути спрямована на навчання дітей аналізу, порівнянню властивостей предметів, виділенню суттєвого і словесному формулюванні отриманих висновків.

Уже до кінця 1 класу учень може сприймати предмети відповідно до потреб, що виникають у процесі навчання, і незалежно від їх зовнішньої привабливості.

Можливості дитини аналізувати і диференціювати предмети, що сприймаються, пов'язані з формуванням у неї більш складного виду діяльності, ніж сприйняття. Цей вид діяльності, званий наглядом, особливо інтенсивно складається в процесі шкільного навчання. На заняттях учень отримує, а потім сам розгорнуто формулює завдання сприйняття тих чи інших прикладів і посібників. Завдяки цьому сприйняття стає цілеспрямованим. Учитель регулярно показує дітям прийоми огляду чи прослуховування речей і явищ, засоби запису встановлених властивостей (рисунок, схема, слово). Потім дитина може самостійно планувати роботу сприйняття і навмисно здійснювати її відповідно до задуму. Таке сприйняття, синтезуючись з іншими видами пізнавальної діяльності, набуває форму цілеспрямованого і довільного спостереження.

У молодших школярів, як у дошкільнят, переважає мимовільна увага. Однак в процесі навчання в початковій школі увага розвивається дуже інтенсивно.

У 2-3 класах багато учнів вже володіють довільною увагою і можуть сконцентрувати її на будь-якому навчальному матеріалі. Довільність уваги - важливе придбання молодшого шкільного віку.

Систематична навчальна діяльність допомагає розвинути у дітей уяву. Більшість відомостей, які повідомляються молодшим школярам, мають форму словесних описів, картин і схем. Школярі повинні відтворити собі образ дійсності (поведінка героїв оповідання, події минулого, незнайомі ландшафти, розташування геометричних фігур в просторі і т.д.).

Спочатку відтворювані образи тільки приблизно характеризують реальний об'єкт, бідні деталями. Ці образи статичні, оскільки в них не представлені зміни і дії об'єктів, їх взаємозв'язок. Побудова таких образів вимагає словесного опису або картини. На початку 2-го класу, а потім в 3

класі настає друга стадія. Перш за все, значно збільшується кількість ознак і властивостей в образах. Вони набувають достатню повноту і конкретність, що відбувається в основному за рахунок відтворення в них елементів дій і взаємозв'язків об'єктів. Першокласники найчастіше уявляють собі лише початковий і кінцевий стан об'єкта, що рухається. Учні 3-4 класу з успіхом можуть уявити і зобразити багато проміжних станів об'єкта, які прямо зазначені в тексті, так і непрямі характером руху. Діти можуть відтворити образи дійсності без безпосереднього їх опису або без особливої конкретизації, керуючись пам'яттю чи загальною схемою-графіком. Так, вони можуть писати великий виклад за оповіданням, яке прослухане на початку уроку, або вирішувати математичні завдання, умови яких наведені у вигляді абстрактної графічної схеми.

Відтворююча (репродуктивна) уява в молодшому шкільному віці розвивається на всіх шкільних заняттях шляхом формування у дітей, по-перше, вміння визначати і зображати стан об'єктів, які припускаються та прямо не зазначені в їх описі, але закономірні; по-друге, вміння розуміти умовність деяких об'єктів, їх властивостей і станів (наприклад, дана подія фактично не відбулося, але умовно можна уявити, що вони є, а тоді так само умовно з'ясувати її наслідки).

У процесі розвитку мислення молодших школярів також спостерігаються дві основні стадії. На першій стадії (1 і 2 класи) їх розумова діяльність ще багато в чому нагадує мислення дошкільника. Аналіз навчального матеріалу проводиться переважно в наочно-дієвому плані. Діти спираються при цьому на реальні предмети або їх прямі замітники, зображення. Такий аналіз називають практично-дієвим, або чуттєвим.

Учні 1-2 класів часто судять про предмети і ситуації дуже односторонньо, схоплюючи будь-які одиничні зовнішні ознаки. Умовиводи спираються на наочні передумови, дані в сприйнятті. Обґрунтування виведення здійснюється не на основі логічних аргументів, а шляхом прямого співвіднесення судження з відомостями, які сприймаються. Узагальнення, що

виконуються дітьми на цій стадії, відбуваються під впливом яскравих ознак предметів. Більшість узагальнень, що виникають на цій стадії, фіксується саме з зовнішніх ознак і властивостей. Наприклад, один і той же прийменник «на» виділяється другокласниками набагато успішніше в тих випадках, коли його значення конкретно (виражає відношення між наочними предметами - яблука на тарілці) і менш успішно, коли його значення більш абстрактно («на днях», «на пам'ять») [37, с. 51].

Елементи природознавства, географії та історії пред'являються молодшому школяреві таким чином, щоб вироблені їм узагальнення якомога ширше спиралися на спостереження конкретних ситуацій, на знайомство з їх детальними словесними описами. При зіставленні такого матеріалу діти виділяють подібні зовнішні риси і позначають їх відповідними словами). Основним критерієм повноцінного узагальнення знань є вміння дитини навести конкретний приклад або ілюстрацію, які відповідають отриманим знаннями. Ці особливості мислення молодших школярів є основою широкого застосування принципу наочності в початковому навчанні.

На основі систематичної навчальної діяльності до 3 класу змінюється характер мислення молодших школярів. З цими змінами пов'язана друга стадія в його розвитку. З кожним роком збільшується обсяг завдань, що вимагають вказівки зв'язків між поняттями. До 3 класу учні опановують родовидові співвідношеннями між окремими ознаками понять, тобто класифікацією (наприклад, «стіл - іменник»). Діти постійно звітують перед учителем у формі розгорнутих суджень про те, як вони засвоїли ту чи іншу класифікацію [50, с. 355].

Формування класифікації певних предметів і явищ розвиває у молодших школярів нові складні форми власне розумової діяльності.

В основі суджень школярів про ознаки і властивості предметів і явищ лежать найчастіше наочні зображення і описи. Але, разом з тим, ці судження є результатом аналізу тексту, уявного зіставлення його окремих частин, виділення в цих частинах головних моментів, їх об'єднання в цілісну

картину, нарешті, узагальнення подробиць в деякому новому судженні, тепер уже в відділеному від прямих джерел та став абстрактним знанням.

Таким чином, представлена характеристика ходу розвитку пізнавальних процесів молодших школярів з моменту надходження в перший клас і до закінчення четвертого показує, що розвиток дитини відбувається не спонтанно, а завдяки цілеспрямованій роботі, компетентності вчителя, особливої логіки побудови і характером піднесення навчального матеріалу в підручниках для початкових класів. Цей процес буде найбільш ефективний, якщо вчитель глибоко знає і в своїй роботі враховує вікові особливості своїх учнів.

Л.В. Занков стверджував, що «вікові особливості дітей повинні бути зрозумілі в залежності від побудови навчального процесу. Тоді дидактичний принцип доступності замість того, щоб служити фактором, неправомірно обмежує прогрес в побудові навчання, стане одним з найважливіших умов глибокої творчої роботи над корінним удосконаленням шкільної освіти» [65, с. 51].

2.2 Особливості реалізації шкільної інклюзивної освіти у сучасних українських реаліях

У сучасній Україні незначна кількість формально інклюзивних освітніх організацій, однак фактично будь-яка школа включає сьогодні в простір класу не тільки здорових школярів, а й дітей зі специфічними потребами. Таким чином, проблема інклюзії на практиці зачіпає значну кількість людей: дітей, їх батьків, вчителів, методистів, психологів. Впровадження інклюзивної освіти в реальну практику - складний, суперечливий процес, що має як значний позитивний потенціал, так і певні ризики і виклики. Необхідна адресна підготовка педагога, здатного реалізувати позитивні ресурси інклюзії, одночасно попереджаючи і мінімізуючи можливі загрози.

Традиція інклюзії має глибоке коріння в історії педагогіки, починаючись практично з періоду Античності. Ще кілька століть тому педагоги вказували на можливість навчання людей, що мають відхилення в нормальному розвитку. Разом з тим навіть в ХХІ ст. реалізація інклюзії ще недостатньо глибоко осмислена в рамках сучасної освіти, виконані наукові дослідження фрагментарні, охоплюють лише приватні аспекти даного питання. Науковий діалог про можливості та особливості реалізації інклюзивної освіти до теперішнього моменту залишається відкритим, як і нормативна база [69].

Сам термін «інклюзивна освіта» визначається словом «інклюзія», яке запозичене з французької мови. З латинської мови воно перекладається як «роблю висновок», «включаю». Таким чином, термінологічно інклюзивна освіта означає таку освіту, при якій діти, які мають особливі освітні потреби, відхилення в розвитку, «включаються» в роботу масової школи. Ще кілька років тому такі діти не могли вчитися в такій школі і перебували або в спеціалізованих навчальних закладах, або на домашньому навчанні. Безумовно, що така можливість має для таких дітей важливе і в більшості випадків позитивне значення, але сучасна школа в умовах української освіти ще не пристосована і не призначена для того, щоб прийняти особливих дітей. Тому можна сказати, що не тільки самій дитині необхідно адаптуватися до нових умов навчання, а й сама масова школа, сама система освіти, соціум теж повинні в якійсь мірі трансформуватися. Такі внутрішні зміни стосуються в першу чергу рівня самосвідомості, розуміння того, що люди з особливими потребами - це люди, які мають одночасно і обмежені можливості, і певні здібності і схильності. Завдання сучасної школи полягає в тому, щоб забезпечити ті умови, при яких включення такої дитини в освітній процес стане можливим.

До дітей, що мають обмежені можливості здоров'я, відносять дітей-інвалідів, які пройшли медичну комісію і оформили інвалідність, дітей, що мають відхилення у фізичному, інтелектуальному і емоційно-вольовому

розвитку. Це діти з розумовою відсталістю, з порушенням слуху, зору, мови, з комбінованими порушеннями, аутисти, педагогічно запущені діти. Таким чином, школа повинна створити умови для розвитку і навчання абсолютно різних дітей, вкрай гетерогенних груп. Ця установка пов'язана з особливостями розвитку суспільства, його гуманізацією, з завданнями, які ставить соціум перед системою освіти. Всі учасники інклюзивної освіти - і діти, і вчителі, і батьки - в майбутньому можуть виявитися в ситуації і обставинах, що непокоять суспільство і на сьогоднішній момент ще не може передбачити.

Ми поділяємо основні принципи інклюзивної освіти [67, с. 42]:

1) абсолютно всі учні в повній мірі можуть брати участь в освітньому процесі, в житті колективу, відсутня диференціація по способам залучення дитини в систему шкільної освіти;

2) навчальний заклад має володіти ресурсами, стимулюючими ситуацію рівноправності між учнями, участі кожного члена колективу у всіх громадських заходах, наявність необхідної матеріальної бази, педагогічних кадрів, методичного забезпечення,

3) розвиток у всіх дітей без винятку комунікативних здібностей та задоволення їх потреби в спілкуванні.

Найважливішим пріоритетом інклюзивної освіти є ідея розвитку здатності спілкування у всіх людей, незалежно від їх можливостей в навчанні. Адже тільки перебуваючи в соціумі, взаємодіючи з іншими людьми, людина здатна самореалізуватися, відчувати себе потрібною і значущою. Наявність же відхилень у фізичному розвитку, наприклад порушень опорно-рухового апарату, викликає у людини потім і психологічні проблеми, пов'язані з обмеженням в спілкуванні. Порушення в емоційно-вольовому або мовному розвитку безпосередньо пов'язані з комунікативними здібностями, що згубно позначається на психічному розвитку дитини.

У сучасній науковій і методичній літературі дуже часто інклюзивну освіту називають інтегрованою, визначаючи ці терміни як синоніми. Це

пов'язано з тим, що термінологічна складова описуваної проблеми ще тільки визначається в сучасній науці і практиці. Однак ми переконані, що ці терміни мають певні відмінності і не можуть розглядатися як синоніми. Походження терміна «інтеграція» пов'язане зі словами «включення», «з'єднання», «об'єднання», що дуже нагадує інклюзію. Але в сучасній педагогіці склалася традиція розглядати інтегровану освіту як освіту, в якій дитина розглядається як якась проблема, саме її пропонується психологічно змінювати, щоб вона міг вчитися в умовах масової школи.

У інклюзивній ж освіті головна проблема бачиться не в дитині, а в самій системі освіти, в самому конкретному навчальному закладі. Інклюзія намагається відповісти на питання: «Що треба робити з самою системою освіти, щоб задовольнити освітні потреби будь-якої дитини, незалежно від її індивідуальних особливостей?». Таким чином, в інтегрованій освіті передбачається, що зміненою повинен бути дитина, необхідно проводити її реабілітацію, стимулювати її діяльність, роблячи її активною і рухомою, і, нарешті, сформувані дитину так, щоб вона могла відповідати тим умовам, які присутні в звичайній масовій школі. Інклюзивна освіта пропонує інший підхід: школа визнає, що будь-яка дитина може перебувати і вчитися в масовій школі.

Очевидно, що кожна дитина має свої індивідуальні особливості, умови розвитку. Тому поняття норми у фізичному, особистісному та інтелектуальному розвитку дітей до сих пір в науці чітко не визначено. Норма - це якесь ідеальне уявлення про те, що повинно бути, якийсь шаблон, ідеал, і в даному випадку він досить хиткий і нечіткий. Норма, наприклад, може змінюватися з плином часу, залежатиме від умов проживання, місцевості, віку людини.

Варто зазначити, що відхилення від норми можуть бути спрямовані як в негативну, так і в позитивну сторону. Дитина може мати видатні здібності в різних видах діяльності: у творчій, організаторській, інтелектуальній. Ця дитина в умовах масової школи, як правило, також не може реалізувати свої

потреби, до кінця втілити їх. Їй доводиться підлаштовуватися під ту шкільну систему, яка існує об'єктивно, незалежно від неї. В результаті вона може замикатися, не шукати собі друзів, відчувати, що її не розуміють. Таким чином, проблеми навчання в масовій школі є не тільки у тих дітей, які відстають у розвитку, а й у тих, які випереджають своїх однолітків в цьому. А з позиції інклюзивної освіти обдаровані діти отримують можливість повноцінно розвиватися, повністю реалізувати свої задатки, розвинути свої здібності.

На практиці завдання інклюзивної освіти дуже важко реалізувати. Складно зробити так, щоб будь-яка дитина, що має як відставання або випередження в розвитку, так і розвиток в межах норми, що відповідає віку, залучалася до загальноосвітнього процесу нарівні з усіма, повністю задовольняла всі свої освітні потреби. Базою сучасної школи є стандартизовані тести, і якщо дитина не проходить їх, то вона може або сама кинути навчання, або ризикує бути залишеною на повторне навчання. Інклюзивна освіта намагається змінити такий жорсткий підхід, знайти компроміси і створити гнучку систему освіти.

У методичній літературі виділяють певні організаційні форми інклюзивної освіти. В першу чергу це формування змішаних звичайних класів, в яких навчаються всі діти і враховуються особливостей всіх дітей. Також можливе навчання особливих дітей, що мають особливі освітні потреби або обмежені можливості здоров'я, в спеціальних корекційних класах загальноосвітньої школи. Спочатку такі класи були засновані на диференціації по успішності, але практика показала неефективність такого поділу. В результаті в звичайних класах у дітей необгрунтовано підвищувалася самооцінка, а у дітей з корекційних класів формувалася неадекватно занижена самооцінка і низький рівень домагань. Ще однією організаційною формою інклюзивної освіти є повне або часткове включення неповносправної дитини в класи професійного навчання [68, с. 374].

З урахуванням описаних варіантів можна виділити певні моделі інклюзивної освіти: 1) постійна повна інтеграція; 2) постійна неповна інтеграція; 3) постійна часткова інтеграція; 4) епізодична інтеграція. Дані моделі описують основні можливості, які дозволяють особливій дитині включитися в освітній процес загальноосвітньої школи.

Постійна повна інтеграція неповносправної дитини в масову школу припускає знаходження її в школі протягом усього часу навчання з іншими школярами і призначена для дітей, які найбільш близькі за умовами свого розвитку до вікової норми. В даному випадку дитина відвідує всі навчальні заняття, в той час як спеціальна педагогічна, психологічна та медична допомога їй також обов'язково надається. В даному випадку при проведенні підсумкової атестації в вигляді, наприклад, ЗНО або ДПА для дітей з особливими потребами створюються особливі умови. Так, їм дається більша кількість часу на виконання завдань, поруч в аудиторії присутній педагог-консультант, який може надати певну допомогу. У навчальній аудиторії ведеться аудіо- або відеозапис, але він не транслюється в прямому ефірі так, як це організовано для класів з дітьми без відхилень у розвитку. Також дитина, яка має обмежені можливості здоров'я, як правило, отримує необхідне медичне супроводження. В результаті такої організації навчального процесу виходить проміжний результат між інклюзії та інтеграцією, так як присутні риси як одного, так і іншого феномена.

Неповна постійна інтеграція призначена для дітей, чий рівень психічного розвитку трохи нижче вікової норми, для тих, хто потребує корекційної допомоги, але все ж здатний за деякими навчальними предметами навчатися нарівні з однолітками, а також проводити з ними більшу частину позаурочного часу. Ці діти, як правило, не мають поведінкових розпізнавальних порушень. Інтеграція, природно, здійснюється на тих уроках, які доступні дітям з обмеженими можливостями здоров'я, у позаурочній діяльності, у виховній роботі, яка припадає на другу половину дня. Таким чином, цей напрям більше схожий на інтеграцію, ніж на

інклюзію, тому що в даному випадку дитина підлаштовується під систему освіти. Проте така можливість на декількох уроках включати неповносправну дитину в звичайний освітній клас, а на деяких уроках - в клас спеціалізованого навчання все ж показує здатність системи освіти врахувати потреби і особливості такого учня. Таким чином, в даній моделі простежується якась перехідна стадія від інтеграції до інклюзії, яка в подальшому буде розвиватися.

Постійна часткова інтеграція має на увазі вже меншу участь неповносправної дитини в освітній діяльності загальноосвітньої школи за рахунок досить важких порушень у неї і проблем зі здоров'ям. Такі діти вчать в спеціальних класах, але тим не менше навіть самі мінімальні можливості соціальної інклюзії та інтеграції в даному випадку будуть реалізовані. Це відбувається зазвичай в рамках додаткової освіти, в спільних прогулянках, під час проведення виховних заходів, свят, проєктів. В даному випадку система освіти знаходить оптимальні шляхи для включення дітей з проблемами в розвитку в життя і діяльність загальноосвітньої школи. Така модель інклюзивної освіти досить успішно працює на практиці.

У разі, коли для дитини і цю інтеграцію складно реалізувати, можлива епізодична інтеграція, яка не має регулярного характеру, системою освіти використовуються будь-які можливості включеного навчання. В даному випадку діти з різним рівнем розвитку навчаються окремо і об'єднуються тільки для участі в деяких масових заходах. Проте у дитини з проблемами в розвитку є можливість спілкуватися з однолітками, реалізовувати свою потребу у взаємодії з іншими людьми.

Інклюзивна освіта має певну юридичну базу. Зокрема, в цю базу входять Декларація прав людини, Конституція України, Закон про освіту, Міжнародна конвенція про права інвалідів та інші нормативні акти. До базових принципів можна віднести наступні: «Цінність людини не залежить від її здібностей і досягнень», «Кожна людина здатна відчувати і думати», «Кожна людина має право на спілкування, на те, щоб бути почутим», «Всі

люди мають потребу один в одному», «Справжня освіта може здійснюватися тільки в контексті реальних взаємин», «Всі люди мають потребу в дружбі і підтримки ровесників», «Для всіх учнів досягнення прогресу полягає в тому, що вони можуть робити, а не в тому, що вони не можуть робити», «Різноманітність підсилює всі сторони життя людини».

Ці принципи здаються очевидними, але, на жаль, не завжди на практиці реалізуються в шкільному житті. Описані аксіоми відображають все те позитивне, що суспільство може отримати від реалізації інклюзивної освіти. Даний вид освіти заснований на переконанні в тому, що освіта є безумовним правом будь-якої людини. Інклюзія, по суті, створює основу для розвитку справедливого і гуманного суспільства, в якому всі учні мають право на освіту, незалежно від їх індивідуальних якостей і здоров'я. Право будь-якої дитини на освіту визнано міжнародними стандартами, і в сучасній масовій українській школі дані тенденції починають втілюватися в життя.

Для виявлення ставлення вчителів до інклюзивної освіти була проведена діагностика працюючих педагогів освітніх організацій Ізмаїлу, всього в дослідженні брало участь 20 респондентів (Додаток 1).

Педагоги запропонували конкретні заходи, при впровадженні яких реалізація інклюзивної освіти в сучасних школах відповідає б вимогам суспільства, була оптимальною і пройшла успішно. В результаті були запропоновані такі варіанти, як: «створення спеціальних груп в школах», «проводити серед дітей заходи з виховання толерантності, почуття поваги до інших людей, товариства», «оснастити школи необхідним обладнанням», «підготувати відповідні кадри», «забезпечити освітній процес методичними матеріалами (розробити спеціальні програми навчання)», «включати дітей з обмеженими можливостями в освітні групи ще на етапі дошкільної освіти», «створювати психологічно безпечне середовище», «включати психолога в роботу з класом».

Найбільша кількість вчителів (80%) бояться, що їм не вистачить достатнього досвіду і знань, і лише 10% будуть відчувати психологічний

дискомфорт при навчанні дітей, що мають проблеми зі здоров'ям. Всього лише 10% вчителів оптимістично налаштовані і розраховують, що в майбутньому у них не виникне яких-небудь проблем в реалізації інклюзивної освіти.

Відповідаючи на питання «Чи слід впроваджувати в сучасну школу інклюзивну освіта?», 50% опитуваних зупинилися на відповіді «Так, але не у всіх школах». Решта відповідей були обрані приблизно однаковою кількістю вчителів: 20% відзначили варіант «Так, це веління часу», 15% - «Ні, це негативно позначається на освітньому процесі» і 15% не змогли дати відповідь. Таким чином, переважна кількість педагогів (70%) визнають за необхідне впроваджувати інклюзивну освіту на тих чи інших умовах в сучасні школи.

В результаті проведення анкетування було зроблено висновок про те, що більшість педагогів не готові реалізовувати інклюзивну освіта, їм не вистачає відповідних знань і досвіду. Вони позитивно ставляться до впровадження інклюзії, але на даний момент їх лякають можливі труднощі.

Таким чином, виділення інклюзивної освіти є досягненням сучасної педагогічної науки і практики. Вона розширює можливості всіх дітей, а не тільки тих, хто має відхилення в розвитку. Даний вид освіти допомагає розвивати толерантність і у дітей, і у дорослих, що позитивно впливає на розвиток всього суспільства в бік гуманності і терпимості, робить його більш гнучким, сприяє реалізації на практиці описаних декларованих загальнолюдських та освітніх цінностей.

Для успішної реалізації інклюзивної освіти необхідно виконання ряду умов, які допоможуть трансформувати сучасну масову школу:

1. Законодавче закріплення інклюзивної освіти на різних рівнях: шкільному, регіональному, загальноукраїнському;
2. Співпраця фахівців різних профілів, залучення до інклюзивної освіти вчителів, психологів, дефектологів, спеціальних педагогів, тьюторів;

3. Наявність в масовій школі необхідного мінімального шкільного обладнання для роботи з дітьми, що мають особливі освітні потреби;
4. Поділ освітнього простору і місця для спілкування та взаємодії дітей;
5. Вибір правильної моделі інклюзивної освіти в кожному конкретному випадку;
6. Формування позитивного ставлення до інклюзивної освіти у педагогів, батьків і дітей.

Рішення проблем інклюзивної освіти, звичайно, вимагає часу і буде відбуватися поступово, протягом тривалого часу. Якщо ж тенденції розвитку сучасного суспільства не зміняться, то, швидше за все, вся система української освіти стане інклюзивною. Тільки тоді, коли масова школа піде від жорсткості в оцінюванні результатів навчання, то це дасть можливість кожній дитині задовольняти власні освітні потреби, можна буде говорити про позитивну реалізацію інклюзії.

2.3 Психологічні особливості інклюзивної освіти

Інклюзивна освіта - процес розвитку загальної освіти, який має на увазі доступність освіти для всіх, в плані пристосування до різних потреб усіх дітей, що забезпечує доступ до освіти для дітей з особливими потребами. Інклюзивна освіта намагається розробити підхід до викладання і навчання, який буде більш гнучким для задоволення різних потреб в навчанні і вихованні дітей.

В даний час болонська угода в частині інклюзії як реформи освіти, що підтримує і вітає відмінності і особливості кожного учня (стать, раса, культура, соціальний клас, національність, релігії, а також індивідуальні можливості і здібності), реалізується в Україні. Інклюзія розглядається найчастіше виключно як навчання дітей з інвалідністю в загальноосвітніх школах разом з їх сверстниками¹. Інклюзивне навчання дає можливість дітям розвивати соціальні відносини через безпосередній досвід. В основі практики

інклюзивного навчання лежить ідея прийняття індивідуальності кожного учня і, отже, навчання має бути організоване таким чином, щоб задовольнити особливі потреби кожної дитини.

Освітній процес при інклюзивному підході дозволить учням придбати необхідні компетенції відповідно до освітніх стандартів. Для людей з особливими освітніми потребами повинні враховуватися певні умови, без яких навчання буде досить складним [60, с. 65]:

- 1) забезпечення дотримання прав учнів на здійснення повноцінної освіти;
- 2) ергономічно доступне середовище (пандуси, ліфти, спеціально обладнані туалети, профілакторій, медичний кабінет, спеціально обладнаний спортивний зал та ін.);
- 3) організаційно-методична підтримка навчального процесу (індивідуальні навчальні програми; інноваційні інформаційні технології в навчальному процесі; виховна робота, яка використовується в навчальному процесі; поточний і підсумковий контроль знань учнів);
- 4) моніторинг інклюзивної освіти (відстеження індивідуальних освітніх досягнень учнів та ін).

Як показує досвід, інклюзивний підхід спрямований на більш повну взаємодію всіх учасників освітнього процесу (дітей, батьків, педагогів і персоналу). Спільна співпраця створює особливе середовище і культуру, в якій абсолютно всі будуть рівноцінні і причетні. Практика спільної роботи і участі ґрунтується і підтримується цінностями учнів і персоналу школи, які спільно розділяються, відповідно до яких враховувалися особливості кожної дитини або дорослого. Ці цінності відбивалися не тільки на те, як персонал шкіл відноситься до дітей, але і на взаємодії дорослих, щирої радості талантам і особливостям кожної людини.

Професійне співтовариство педагогів має гнучко пристосовуватися до змін в запиті суспільства на якість освіти. Але практикуючі педагоги не готові працювати з учнями з «особливими освітніми потребами». Тут

існують прогалини як в якості підготовки самих фахівців (це найчастіше пов'язано з незнанням специфічного розвитку дітей як на фізичному, так і на психічному рівні), так і неготовність самих установ приймати таких учнів.

Перевагою інклюзивної освіти є створення сприятливих умов для їх якнайшвидшої соціалізації та індивідуалізації, де ці процеси розуміються в більш широкому сенсі. Соціалізація сприймається як прояв індивідуального і творчого потенціалу кожного учня. Основою такої індивідуалізації є можливість вести кожну конкретну дитину в напрямку освітнього стандарту своїм шляхом, не знижуючи в цілому рівня освіти. Такий принцип змінює не зміст, а методи та шляхи навчання. Різноманітність методів і шляхів навчання, націленість на підвищення освітнього рівня учня - ось те, до чого слід прагнути. Тільки це дозволить гнучко вибудовувати індивідуальний освітній маршрут кожного учня, включеного в цей процес. Тому для освітнього закладу принципово необхідна взаємодія фахівців різних рівнів: вони повинні дуже точно взаємодіяти в роботі з кожним конкретним учнем.

Дітям з особливостями розвитку сьогодні зовсім не обов'язково навчатися в спеціальних установах, навпаки, отримати більш якісну освіту і краще адаптуватися до життя вони зможуть в звичайних умовах школи або вузу. Адміністрація та педагоги приймають учнів з особливими освітніми потребами незалежно від їх соціального стану, фізичного, емоційного та інтелектуального розвитку і створюють їм умови на основі психолого-педагогічних прийомів, орієнтованих на потреби цих дітей. Для здійснення цього необхідно в першу чергу підготувати фахівців, які на різних освітніх рівнях допоможуть дітям отримати ці знання. З огляду на значну варіативність індивідуального розвитку дітей, освітньою установою передбачається кілька моделей спільного навчання - від постійного до епізодичного, зі збереженням у всіх випадках необхідної спеціалізованої психолого-педагогічної допомоги. Для цього необхідно створити модель психолого-педагогічного супроводу та індивідуальні освітні маршрути для

таких учнів, де на кожній освітньої шаблі була надана необхідна допомога фахівцями установ.

Для реалізації дистанційного навчання необхідно мультимедійне обладнання (комп'ютер, принтер, проектор, сканер, веб-камера і т.д.), за допомогою якого буде підтримуватися зв'язок учня з центром дистанційного навчання. В ході навчального процесу проходить як спілкування викладача з учнями в режимі онлайн, так і виконання учням завдань, надісланих йому електронною поштою, з подальшим відправленням результатів в центр дистанційного навчання. Тобто стратегія сучасної шкільної підготовки такого типу полягає в тому, основне навантаження буде надане педагогами в організації самостійної роботи для учнів, де особлива увага приділяється змістовній оцінці про результати спільної діяльності учня і викладача. Головне завдання - виявити індивідуальні позитивні особливості в кожного учня, зафіксувати його вміння, набуті за певний час, намітити можливу найближчу зону і перспективу вдосконалення набутих навичок і умінь і якомога більше розширити його функціональні можливості.

Багато педагогів зазнають труднощів при роботі з такими учнями, в цьому випадку на допомогу приходять психологічна служба школи, які надають кваліфіковану допомогу і забезпечують більш продуктивний навчальний процес: [54, с. 189]

- 1) Здійснюють консультації та семінари «на робочому місці» для педагогів;
- 2) Відстежують індивідуальні маршрути учнів;
- 3) Проводять психодіагностичну і корекційно-розвиваючу роботу;
- 4) Здійснюють профілактичну та медичну допомогу щодо охорони та зміцнення фізичного і нервово-психічного здоров'я учнів і багато інших

В рамках інклюзивної підходу нам бачиться планування кожною школою ще на етапі своєї діяльності, освітніх програм і т.д., щоб враховувати очікувані і реальні можливості всіх учнів з їх індивідуальні потреби. Саме такого підходу вимагає сучасна школа. Основою такого підходу є орієнтир на

нормальний психічний розвиток кожного учня, а не на відхилення у вигляді девіації або патології (іноді деякі порушення фактично є нормою). Деякі порушення можуть завдавати значні «психічні страждання», проте вони не повинні визначати життя майбутньої людини.

Розуміння і прийняття такого підходу дозволяє підвищувати самооцінку людей з обмеженими можливостями здоров'я та дає їм право на рівні права і можливості. Такий підхід має величезне значення для системи вітчизняної освіти, а її позитивний досвід, який є в кожній школі буде використовуватися на благо інтеграції.

Висновки до Розділу II

Дитина, яка щойно вступила до 1 класу, володіє ще особливостями дошкільника. Її психічні процеси мимовільні, нестійкі, майже відсутня саморегуляція. Але учень 3-4 класу за своїми психологічними характеристиками ближче до молодшого підлітка.

Розвиток дитини відбувається не спонтанно, а завдяки цілеспрямованій роботі, компетентності вчителя, особливої логіки побудови і характером піднесення навчального матеріалу в підручниках для початкових класів. Цей процес буде найбільш ефективний, якщо вчитель глибоко знає і в своїй роботі враховує вікові особливості своїх учнів.

Виділення інклюзивної освіти в системі освіти України є досягненням сучасної педагогічної науки і практики. Вона розширює можливості всіх дітей, а не тільки тих, хто має відхилення в розвитку. Даний вид освіти допомагає розвивати толерантність і у дітей, і у дорослих, що позитивно впливає на розвиток всього суспільства в бік гуманності і терпимості, робить його більш гнучким, сприяє реалізації на практиці описаних декларованих загальнолюдських та освітніх цінностей.

Для успішної реалізації інклюзивної освіти необхідно виконання ряду умов, які допоможуть трансформувати сучасну масову школу:

1. Законодавче закріплення інклюзивної освіти на різних рівнях: шкільному, регіональному, загальноукраїнському;
2. Співпраця фахівців різних профілів, залучення до інклюзивної освіти вчителів, психологів, дефектологів, спеціальних педагогів, тьюторів;
3. Наявність в масовій школі необхідного мінімального шкільного обладнання для роботи з дітьми, що мають особливі освітні потреби;
4. Поділ освітнього простору і місця для спілкування та взаємодії дітей;
5. Вибір правильної моделі інклюзивної освіти в кожному конкретному випадку;
6. Формування позитивного ставлення до інклюзивної освіти у педагогів, батьків і дітей.

В рамках інклюзивної підходу нам бачиться планування кожною школою ще на етапі своєї діяльності, освітніх програм і т.д., щоб враховувати очікувані і реальні можливості всіх учнів з їх індивідуальні потреби. Саме такого підходу вимагає сучасна школа. Основою такого підходу є орієнтир на нормальний психічний розвиток кожного учня, а не на відхилення у вигляді девіації або патології (іноді деякі порушення фактично є нормою). Деякі порушення можуть завдавати значні «психічні страждання», проте вони не повинні визначати життя майбутньої людини.

РОЗДІЛ III: КОМУНІКАТИВНА ВЗАЄМОДІЯ У ПОЧАТКОВИХ ІНКЛЮЗИВНИХ КЛАСАХ

3.1 Формування комунікативної взаємодії у початкових класах з інклюзією

Можливість отримання освіти має величезне значення для людей з обмеженими можливостями здоров'я (ОМЗ), так як дозволяє їм не тільки розкрити потенціал особистості, але і реалізуватися в житті, інтегруватися в трудову діяльність і суспільство, вважає Т. А. Пономарьова [67, с. 45]. На думку Н. Г. Гочошвілі, інклюзивний процес в освіті розуміється як спеціально організований освітній процес, що забезпечує включення і прийняття дитини з обмеженими можливостями здоров'я в середу звичайних однолітків [45, с. 98]. Він заснований на тому, що всі діти, незважаючи на свої фізичні, психічні, інтелектуальні та інші особливості, включені в загальну систему освіти - вони навчаються і виховуються разом зі своїми однолітками за місцем проживання в загальноосвітній школі, де враховуються їх особливі освітні потреби і виявляється необхідна спеціальна підтримка, де до різноманітності учнів відносяться позитивно і сприймають індивідуальні особливості не як проблему, а як можливості для збагачення процесу пізнання.

Серед достоїнств інклюзивної освіти М. І. Митрофанова і І. Ю. Фролова називають демонстрацію вищого рівня соціальної взаємодії зі своїми здоровими однолітками (в тому числі соціальне прийняття дітей з особливостями розвитку і дружбу між дітьми); поліпшення соціальної компетенції та навичок комунікації; велику насиченість навчальних програм для дітей з ОМЗ і, як результат, покращення їх навичок і академічних досягнень [63].

Для здорових дітей освіта зазвичай починається з дитячого саду. Діти з ОМЗ значно рідше проходять цей етап: по-перше, проблеми зі здоров'ям

припускають інтенсивне лікування, і доводиться воно зазвичай на дошкільний період, а по-друге, потрапити в дитячий сад непросто. Для дітей молодшого шкільного віку з ОМЗ вступ до школи - це подвійно важлива подія. Для більшості з них надходження в перший клас є і першим соціальним досвідом спілкування з однолітками протягом тривалого часу, вибудовування тривалих відносин.

Хоча взаємини учнів в інклюзивну класі являють собою важливий аспект інклюзивної освіти, існує обмежена кількість досліджень, присвячених вивченню відносин між здоровими дітьми і дітьми з ОМЗ, дружбу і навіть, можливого, буллінг. Дослідження британських вчених Джеффа Ліндсея, Джулі Е. Докрелл і Клер Маккі показало, що діти при наявності мовних труднощів набагато частіше зазнають знущань в школі, ніж їх однолітки з нормальним розвитком. Інша група британських вчених (Еліан Фінка, Джессіка Дейтона, Ніл Хамфрі і Міранда Уолперт) також прийшла до висновку за результатами дослідження, що, хоча молодші школярі з ОМЗ можуть отримати соціальну вигоду від інтеграції в загальноосвітню школу за рахунок розширення можливостей для спілкування та гри з більш компетентними соціальними партнерами, для них також наявний великий ризик відторгнення і знущань з боку однолітків.

Психолого-педагогічні дослідження Н. Н. Малофєєва доводять, що відносини і взаємодія здорових дітей і дітей з ОМЗ є ключовим фактором успішності інклюзивної освіти [63]. На думку Л. Ю. Беленкова, інклюзія пов'язана зі збільшенням ступеня участі кожного учня в академічному і соціальному житті школи, а також зменшенням ступеню ізоляції учнів у всіх процесах, що відбуваються всередині школи [40, с. 59]. Практика показує, що ізоляція дітей з ОМЗ можлива і в системі інклюзії: діти в школі, класі, але ізольовані. Проблемі неприйняття дітей з ОМЗ і дітей-інвалідів присвячено незначну кількість досліджень як в Україні, так і в Європі.

Дослідження Н. П. Артюшенко показало, що абсолютна більшість учнів з особливими освітніми потребами (93%) незадоволені навчанням

спільно зі здоровими дітьми [39, с. 149]. Особливо їх турбує негативне ставлення з боку однокласників («діти дражнять») і труднощі в спілкуванні з учителями. 71% дорослих, які мають дітей з ОМЗ, вважають, що їм краще навчатися вдома. Автори Т. Н. Адеєва, В. В. Хитрюк, М. Г. Сергєєва, Н. Л. Соколова приходять до висновку про неготовність батьків як здорових дітей, так і дітей з ОМЗ віддавати свою дитину в інклюзивну школу [34, с. 119], [74, с. 286], [70, с. 374].

Зарубіжні дослідники Христина Салміваллі, В. Стівенс, І. де Бурдоуджуй, П. Ван прийшли до висновку, що неприйняття виникає в результаті складного процесу соціальних взаємодій з однолітками у дітей з ОМЗ [24, с. 278], [26, с. 210]. Так, численні дослідження показали, що діти з ОМЗ мають більш низький соціальний статус, ніж їхні здорові однокласники. Британські фахівці з педагогічної психології Нора Фредерікс і Адріан Фернхем прийшли до висновку, що учні з ОМЗ стикаються зі значними труднощами у формуванні соціальних відносин з їх однокласниками [8, с. 410]. Ізраїльські вчені Міхал Аль-Ягон і Малка Маргаліт, а за ними і група грецьких дослідників (Елені Дідаскалоу, Елені Андреу) доводять, що це може призвести до соціальної ізоляції в класі і школі [1, с. 37]. Дослідники С. Дж. Фрімен і М. С. Алкін, які вивчали негативні наслідки інтеграції, стверджують, що учні з ОМЗ стають соціально ізольованими в звичайному класі, і це може завдати шкоди їхньому соціально-емоційному розвитку, що призведе до негативних побічних ефектів (зокрема, вони можуть стати жертвою знущань) [9, с. 18]. Дані досліджень, проведених в США Майклом Кухні і Джудіт Вінер, показують, що діти з ОМЗ часто сприймаються однолітками як такі, котрі не володіють комунікативною компетенцією, до них знижено почуття емпатії і, отже, вони можуть бути соціально відкинуті, тому стають «схильними до ризику» булінгу [14, с. 75]. У Великобританії група дослідників (Джефф Ліндсей, Джулі Е. Докрелл і Клер Маккі) також прийшла до висновку на вибірці дітей з мовними і мовленєвими труднощами,

що у цих учнів часто спостерігається низька самооцінка і вони, як правило, відкидаються однолітками [15, с. 16].

Особливості дітей з ОМЗ також впливають на вибудовування відносин з однокласниками. На думку І. Н. Белкіна і С. А. Слацініна, для дітей з ОМЗ потрібно більш серйозне втручання педагога в організацію процесу взаємодії з іншими учасниками інклюзивного освітнього процесу [41, с. 68]. Наприклад, дослідження Нілу Хамфрі і Венді Сіміс серед учнів з розладами аутистичного спектру показало, що негатив однолітків до них в значній мірі був спровокований їх десантуванням від однокласників, примхливим поведінкою [12, с. 90].

Діти з ОМЗ «відрізняються» від більшості однокласників. Кетрін Л. Багвелл і Мішель Е. Шмідт висловлюють думку, що для того, щоб відносини між ними сформувалися як прийняття і дружба, як взаємодія «на рівних», необхідний обмін розумінням позицій і світовідчуття [3, с. 88]. Еліас Аврамідіс пояснює, що прийняття однолітків можна розуміти як досвід того, щоб бути улюбленим або прийнятим членами групи однолітків, в той час як дружба може розглядатися як досвід близьких, взаємних, діадичних відносин [2, с. 14]. Дослідження групи американських вчених (Кеннет Х. Рубін, Джеффри Дж. Паркер, Вільям Майкл Буковскі, Джулі С. Боукер) дозволило зробити висновок, що дитячі переживання можна поділяти, пояснюючи їх через послідовні порядки складності взаємодії з однолітками. Взаємодія відноситься до діадического поведінки, в якому дії дитини є як реакцією, так і стимулом для поведінки іншого. У порівнянні з цим відносини входять в групу очікувань і емоцій, які походять від послідовних взаємодій. Кожна взаємодія залежить від історії минулих взаємодій і очікувань від них в майбутньому [23, с. 22].

Досягнення взаєморозуміння можливо в процесі комунікації, комунікативної взаємодії. Під комунікативною взаємодією ми, слідом за Г. М. Андрєвою, розуміємо взаємозумовленість трьох сторін спілкування: комунікації, або процесу обміну інформацією, інтеракції, або взаємодії

суб'єктів спілкування, і перцепції [37, с. 51]. Для вибудовування хороших взаємин в класі і формування позитивного ставлення до дітей з ОМЗ вчителю необхідно контролювати цей процес, починаючи з перших днів школи.

Представники педагогічної спільноти США Ксенія Хаджіанну, Синь Чжан, Річард С. Андерсон, Цзи Юнг Лін, Джошуа Морріс, Маргарет Уолшоу і Гленда Ентоні сьогодні активно пропагують викладання на основі обговорення, тому що це створює можливості для школярів практикувати важливі навички, такі як аргументація, критичне мислення і співробітництво [11, с. 373]. Мартін Ністранд, Уолтер С. Паркер, Еббі Райсман, Кетрін О'Коннор, Сюзанна Чапин і Сара Майклс висловлюють думку, що комунікативна взаємодія дозволяє учням висловлювати і відстоювати свої погляди, працювати в дослідницьких спільнотах, ділитися своєю думкою з своїми однокласниками [18, с. 412]. Н. М. Вебб, М. Л. Франке, А. С. Турра, М. Інґ підтримують твердження, що є багато позитивних результатів для учнів, пов'язаних з викладанням на основі комунікативної взаємодії: розвиваються навички мислення [30, с. 18]. Обговорення призводить до кращого розуміння прочитаного і пройденого матеріалу, сприяє тому, що підвищується включеність дітей в навчальний процес і набуваються навички співпраці та спілкування. Маргарет Дж. Мак-Каун, Ізабель Л. Бек і Ронетт Г. К. Блейк серед виховних завдань називають такі: діти вчаться розуміти і цінувати різні точки зору, виробляються вміння аналізувати широкий спектр питань, формулювати свої власні позиції з цих питань, а також висувати і захищати аргументи своєї позиції [16, с. 253]. Бредлі Фого акцентує увагу на тому, що при веденні дискусії діти можуть відточувати навички міркування і співпраці, поглиблюються здатності до участі в значущих співтовариствах значущих однолітків [7, с. 196].

В рамках школи співробітництво і взаємодія однокласників і дітей з ОМЗ може проходити в рамках навчальної діяльності та у позанавчальній діяльності. Молодший шкільний вік характеризується високою значимістю для дітей навчального процесу і авторитетністю вчителя. На нашу думку,

організація комунікативної взаємодії повинна починатися з самого початку шкільного життя інклюзивного класу і бути реалізована в рамках навчального процесу, а саме засобами уроку. Аналіз сучасних освітніх програм говорить про те, що в них приділяється велике значення формуванню комунікативної компетентності учнів.

Методологічною основою дослідження стали положення філософії про взаємопов'язаний розвиток особистості і суспільства, про провідну роль діяльності і спілкування у розвитку особистості, ідеї гуманізації освіти, фундаментальні наукові положення вітчизняної педагогіки і психології про особистість як суб'єкта діяльності і відносин, її розвитку, методологічні принципи особистісно-діяльнісного підходу.

Експериментальною базою дослідження була обрана загальноосвітня школа №5 м. Ізмаїл Одеської області. Загальна кількість обстежених - 25 дітей, які навчаються в інклюзивних класах.

Для виявлення актуального рівня розвитку комунікативних умінь молодших школярів була розроблена анкета самооцінки учнів для оцінювання актуально використаних і потенційних можливостей урочного часу для розвитку комунікативних умінь, ступеня переваг учнів класу в якості потенційного комуніканта. Для виявлення положення в класі дітей з ОМЗ був використаний метод соціометричного статусу дитини в класі. Використані питання відображають навчально-діловий і, разом з тим, емоційний статус учнів інклюзивної класу. Соціометрична процедура проводилася для вимірювання індексу соціометричного статусу членів групи, що відображає їх положення в структурі взаємин, де на крайніх полюсах виявляються соціометричні лідери і ізольовані; вимір ступеня згуртованості/роз'єднаності в групі; вивчення внутрішньогрупової структури, мікрогруп з їх внутрішніми лідерами.

Приклад питань анкети для самооцінки учнями (для оцінювання актуально використаних і потенційних можливостей урочного часу для

розвитку комунікативних умінь, ступеня переваг учнів класу в якості потенційного комуніканта):

1. Чи можлива така форма проведення уроку, коли ви з однокласниками обговорюєте будь-яке питання?
2. На яких уроках ти б хотів використовувати таку форму уроку?
3. На твою думку, які питання можна обговорювати на уроці?
4. З ким із учнів твого класу ти хотів би вести обговорення питання на уроці?
5. З ким із учнів твого класу ти вважаєш дуже корисним обговорення на уроці і з ким хочеш потрапити в одну групу?

Обробка закритих питань (мал. 1) показала, що всього 16% учнів вважають можливою таку форму проведення уроку, як обговорення питань, але при цьому 37% учнів робота в парі або групі була б цікава, 47% цікаве обговорення взагалі.

Обробка відкритих питань анкети проводилася за допомогою процедури прямого ранжирування категорій в текстах для вимірювання їх частоти народження. В цілому отримані дані відкритих питань анкети оброблялися за допомогою контент-аналізу. Був обраний сегментарний варіант кількісного контент-аналізу.

Малюнок 1: Діаграма результатів обробки даних закритих питань анкети самооцінки учнів для оцінювання актуально використаних та потенційних можливостей навчального часу для розвитку комунікативних навичок



Обробка відкритих питань «На яких уроках ти б хотів використовувати обговорення», «На яких уроках ви займалися обговоренням питань» методом рангового контент-аналізу показала, що 35% дітей хотіли б обговорювати і займалися обговоренням питань на уроці літературного читання (1-й ранг), 31% дітей вибрали «Навколишній світ» (2-й ранг), а 29% віддали перевагу рідній мові (3-й ранг). Решта варіантів відповідей були статистично незначні.

Обробка відкритих питань «Які питання можна обговорювати на уроці», «Що б ти хотів обговорити на уроці і розповісти потім всьому класу» методом рангового контент-аналізу показала, що 24,8% дітей хотіли б обговорити героїв різних творів (1-й ранг), 23,6% дітей вибрали тему «Випадок з життя» (2-й ранг), 21,5% віддали перевагу теми, пов'язані з побудовою світу і соціуму (3-й ранг), 20,9% учнів хвилюють питання з життя домашніх і диких тварин (4-й ранг), 9,2% молодших школярів готові до обговорення питань поведінки людей (5-й ранг).

Складання соціоматриці показало (див. мал. 2), що діти з ОМЗ є ізгоями, вони зробили вибір тільки з «групи таких же», а їх не вибрав ніхто. Індекс положення дитини в групі у дітей з ОМЗ варіюється в діапазоні 0,08-0,14, що є дуже низьким показником. Серед дітей групи «норма» індекс

положення дитини в групі варіюється в діапазоні 0,20-0,48. Соціометричний індекс дітей з ОМЗ також знаходиться в діапазоні нижче середнього. Відповідно, і індекс задоволеності варіюється від 14,3% до 29,7%, тоді як діти групи «норма» мають даний показник на рівні 46,2-86,7%.

З цих даних можна зробити три основні висновки: по-перше, діти з ОМЗ є в класі ізгоями (за термінологією інтерпретації методики); по-друге, учні групи «норма» вважають дітей з ОМЗ недостатньо компетентними для ведення з ними комунікації; по-третє, ці діти нещасливі в школі.

Щоб виявити потенціал урочної діяльності для формування комунікативних умінь і визначити умови проведення дослідно-експериментальної роботи, було проаналізовано актуальний стан шкільної практики формування комунікативних умінь учнів. Предметом аналізу стали навчальні плани та освітні програми загальноосвітніх установ, що беруть участь в дослідно-експериментальній роботі.

Малюнок 2: Соціологічна матриця в інклюзивному класі на контрастуючому етапі дослідження

№	Стан	2	4	5	6	10	15	14	21	1	17	8	9	3	7	11	12	13	16	18	19	20	22	23	24	25	
2	Норма	■	+			+					+		+														
4	Норма	+	■	+	+		+																				
5	Норма		+	■					+		+											+					
6	Норма		+		■	+					+																
10	Норма				+	■	+												+						+		
15	Норма		+			+	■	+					+														
14	Норма			+		+	+	■					+														
21	Норма			+					■	+	+		+														
1	Норма		+							+	■	+											+				
17	Норма				+		+		+		■													+			
8	ОМЗ											■	+									+					

вибігла з машини по дорозі з дачі і залишилася одна в лісі. Як їй бути?», «Маленький ведмедик забрався в електричку і приїхав в місто. Як йому допомогти?», «У великий супермаркет на околиці міста забіг їжачок. Він нікому в руки не дається. Як його повернути в ліс?», «Із зоопарку втік верблюд. Як його врятувати в місті?».

У урочної діяльності під час проведення курсу «Рідна мова» при закріпленні теми «Синоніми» або «Антоніми» учням пропонується виконати наступні творчі завдання: «Герої мультфільмів загубилися. Допоможіть поліцейському скласти їх опис з використанням слів-синонімів», «Зла відьма написала Дюймовочці поганий лист. Допоможіть переписати його і перетворити в добрий», «Принцеса Несміяна весь час плаче, допоможіть її похвалою з використанням слів-синонімів», «В зоопарку живе слон Жора і над ним сміються відвідувачі, називають його товстим і ледачим. Допоможіть придумати для нього доброго листа з використанням слів-антонімів».

Для виявлення положення в класі дітей з ОМЗ після реалізації анкетування був повторно використаний метод соціометричного статусу дитини в класі.

Малюнок 3: Соціологічна матриця в інклюзивному класі на контрольному етапі дослідження

№	Статус	1	2	4	17	10	16	3	9	8	12	20	6	24	15	21	5	7	11	13	14	18	19	22	23	25
1	Норма	■		+	+							+				+										
2	Норма		■	+	+				+						+											
4	Норма	+	+	■	+															+						
17	Норма			+	■	+					+				+											
10	Норма				+	■	+																			
16	Норма					+	■		+				+						+							
3	Норма			+				■	+						+											
9	Норма						+	+	■	+							+									
8	ОМ			+					+	■													+			

вважає, що від того, як починається шлях дитини з ОМЗ в системі навчання, наскільки комфортні будуть перші кроки, залежить формування її самосвідомості і самооцінки [43, с. 7].

Розвиток комунікативної компетенції для дітей з ОМЗ грає ключову роль в розвитку взаємин з оточуючими, а значить, визначає і успішність побудови життєвого шляху в процесі не тільки навчання, а й подальшому житті.

Молодший шкільний вік є сприятливим періодом для формування комунікативної компетентності. Високий ступінь націленості дітей на навчальну діяльність дає вчителю можливість використовувати урок для застосування практики комунікативної взаємодії в інклюзивну класі.

3.2 Аналіз сформованості комунікативних навичок дітей з інклюзивного класу

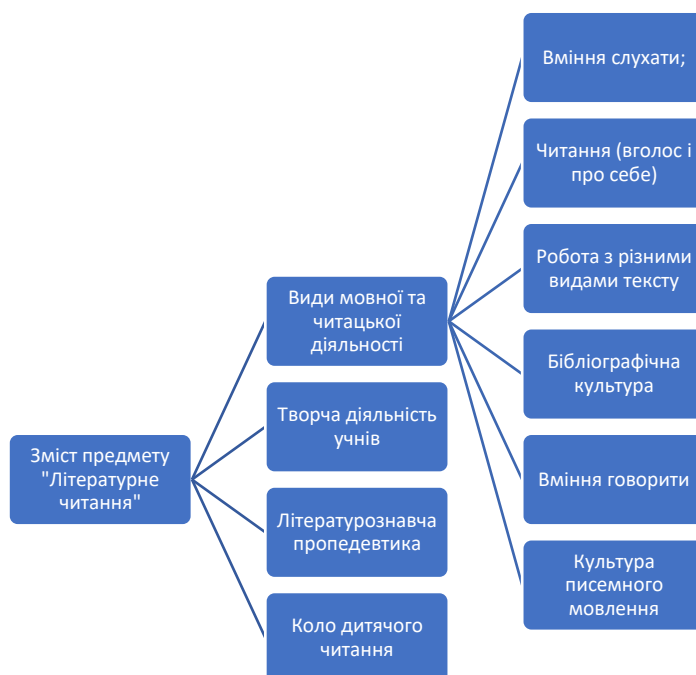
Формувати знання про цілі і способи комунікації (когнітивний компонент) дозволяють всі предмети навчального плану основної освітньої програми початкової загальної освіти в більшій чи меншій мірі. Ілюстрація прикладу у попередній главі – лише один із можливих сценаріїв. Формування цих знань відбувається в урочній та позаурочній діяльності молодших школярів. Певні форми організації освітнього процесу, зокрема уроки літературного читання, є найбільш ефективними для формування когнітивного компонентів. Уроки літературного читання найбільш підходять для формування комунікативної компетенції. Молодші школярі повинні розуміти, що комунікація – це не просто встановлення взаємодії з ким-небудь, а взаємодія, яке встановлюється для досягнення певної мети.

У початковій школі необхідно сформувати розуміння наступних цілей комунікації: інформаційний запит, інформаційний обмін, емоційне самовираження, презентація, переконання і мотивована відмова. Для цього на уроках літературного читання використовуються різні методи і засоби.

Найбільш підходящі для цього технології діяльнісного та компетентнісного підходів.

Зміст предмета «Літературне читання» для кожного класу відображає основні напрямки роботи та включає розділи, відображені на малюнку 4. Одним з розділів «Кола дитячого читання» у другому класі є «Зарубіжні письменники», на який виділяється 14 годин. В даному розділі учні знайомляться з казкою О. С. Пушкіна «Казка про рибака і рибку», вступом до поеми «Руслан і Людмила», байками І. А. Крилова, з розповідями і байками Л. М. Толстого.

Малюнок 4: зміст предмету «Літературне читання»



Для ефективного формування когнітивного компонента комунікативної компетенції при вивченні цього розділу ми використовували такі методи: розповідь вчителя, пояснення, аудіювання, сократична бесіда. Одним з методів формування комунікативного цілепокладання є сократична бесіда. Наприклад, в роботі над байкою І. Крилова «Бабка й мураха» ми

пропонували дітям відповісти на питання: Що робила Стрекоза все літо? Що робив Муравей все літо? Чому Стрекоза звернулася за допомогою до Мурахи? Що запитав у неї Муравей? Для чого ми з вами розмовляємо? Як ви думаєте, навіщо я задаю вам питання?

Особливе утруднення в учнів викликали питання про мету взаємодії вчителя і учнів в класі (Навіщо ми з вами розмовляємо?). На цьому етапі взаємодії вчитель дотримувався демократичного стилю взаємодії і виступав частіше в ролі організатора, тьютора, а не соліста. При цьому діти позбавляються від рамок «правильності», кожне думка була дуже цінною, кожен виступ вітався. В результаті діти приходять до висновку про те, що спілкування дуже важливо для людини, що спілкуватися необхідно, якщо хочеш що-небудь дізнатися чи, навпаки, поділитися інформацією - повідомити, якщо необхідно поділитися враженнями або переконати співрозмовника, тобто визначили цілі комунікації, що і було метою організованої учителем бесіди.

При вивченні байки Л.Н. Толстого «Лев і миша» учитель запропонував молодшим школярам послухати (аудіювання) байку. Для того щоб слухання було продуктивним, перед молодшими школярами було поставлено питання: «Чому Лев відпустив Миша?» Після читання було запропоновано відповісти на нього. Постановка питання, яка випереджає аудіювання, забезпечувала необхідні умови для мотивації молодших школярів, що, в свою чергу, ставало умовою їх цілепокладання в комунікативній діяльності. Після читання байки вчителю було важливо надати можливість висловитися всім бажаючим і уважно вислухати відповіді дітей. Отримати знання про види комунікації учні змогли з бесіди, яка містила наступні питання: Як можна переконати людину? Якими способами це можна зробити?

Формуючи оціночну діяльність молодших школярів ми використовували різнорівневі комунікативні завдання, за допомогою яких дитина могла оцінити власні досягнення в комунікативної діяльності і досягнення товаришів.

Завдання на формування комунікативних умінь можуть бути такими: придумай свою назву тексту. Запиши її. Запитай, які назви придумали твої товариші. Яка з назв найбільше підходить. Дізнайся, як автор назвав свою розповідь. Як ти будеш дізнаватися? Вибери спосіб: спершу у вчителя; спершу у мами; прочитаю в книзі. Задайте питання однокласникам про мурашку, який потрапив в біду, про голубку, про порятунок мурашки. Чи правильні відповіді дали твої однокласники. Якщо ні, чому?

Формуючи у молодших школярів оціночну діяльність, ми пропонували їм вирішити завдання такого типу: Працюючи над байкою «Стрекоза і Мураха» І. Крилова після первинного сприйняття твору вчитель (метод демократична бесіда) запропонував учням наступні завдання: вислови два різних припущення про те, навіщо Муравей задав питання Стрекозі: «Та працювала чи ти літом?» Обговори з товаришем, для чого Муравей ставив свої питання? Згадай, що відповів Муравей Стрекозі? Оціни, чи правильно він вчинив? Чому? Як би вчинив ти в цій ситуації? Чому?

В результаті бесіди було важливо визначити мету взаємодії героїв оповідання і оцінити результати цієї взаємодії. Попередньо було важливо з'ясувати, за якими критеріями молодші школярі дають оцінку вчинкам героїв. Введення комплексу спеціально організованих вправ, ситуацій в уроки літературного читання сприяє отриманню стійких позитивних результатів. Ситуації, створювані на уроках літературного читання спрямовані на те, щоб дитина пропустила через себе вчинки, скоєні літературним героєм, вчилася б вірити, дружити, любити, аналізувати різні життєві ситуації. Такий підхід забезпечує розвиток мови учня, вчить вступати в діалогічні суперечки про перевтілення літературних героїв, дає прекрасну можливість розвитку монологічного мовлення.

Для створення емоційно-сприятливої комунікативної ситуації на уроці ми використовували:

- ігрові прийоми, наприклад, на урок-вивчення казки О.С. Пушкіна «Казка про рибачка і рибку»,

- проводили гру, де дітям надається можливість показати свої знання з даної казки і отримати подарунки;
- завдання, спрямовані на розвиток літературних здібностей і творчої уяви.

Знайомство дітей з казкою ми почали з докладного коментованого читання тексту, далі вивели їх на вирішення проблемних питань, тому що саме проблемні питання сприяють активному включенню дітей в процес спілкування, вони хочуть висловити свою думку стосовно цього питання, і це дуже цінується. Вчителю важливо навчити дитину правильно висловлювати свої думки, а також навчити поважати своїх товаришів і вміти слухати їх.

При розборі сюжету казки ми організували роботу в парах (Діти з'ясовують, який характер у кожного героя. Свої відповіді доводять прикладами з тексту. Виділяють позитивні і негативні риси героїв (старого, старої, рибки), що допомагає організації спілкування, тому що кожна дитина має можливість говорити з зацікавленим співрозмовником. Таким чином, одна з головних умов організації діалогу - це створення атмосфери довіри і доброзичливості, свободи і взаєморозуміння, співтворчості рівних і різних.

Участь дітей в іграх і вправах забезпечує виникнення між дітьми партнерських відносин, а групова підтримка викликає почуття захищеності, і навіть самі боязкі і тривожні діти долають страх. У результаті можна зробити висновок: основні форми навчальної комунікації, що формуються при вивченні казки, в тому числі казки О. С. Пушкіна «Казка про рибака і рибку», - монологічні і діалогічні форми. На уроках літературного читання нами використовувався такий метод стимулювання і мотивації навчально-пізнавальної діяльності, як пізнавальна гра. Гра «Дізнайся по голосу» відкривала шляхи досягнення мети, вчила пошуку оптимальному вибору, довірі, розвивала комунікативну компетенцію.

Формування когнітивного компонента комунікативної компетенції (уявлень про види комунікації: на рідній мові, усній і письмовій, опосередкованій і безпосередній, мовній та немовній) тривало і в ігровій

діяльності молодших школярів. Треба відзначити, що уявлення про види і цілі комунікації не носять вузькопредметної спрямованості. Ці знання носять інтегрований характер, що стає першим кроком для їх перенесення в нові умови. А ця обставина дуже важлива при формуванні інтерактивного компонента комунікативної компетенції молодших школярів. Загальновідомо, що в основі формування універсальних навчальних дій лежать навчальні дії, що формуються на утриманні конкретного навчального предмета. В даному випадку нам було принципово важливо, щоб молодші школярі розуміли комунікацію не просто, як встановлення взаємодії з ким би то не було, а як взаємодія, яке встановлюється для досягнення певної мети.

Але досягнення комунікативних цілей неможливо без оволодіння дитиною універсальними способами взаємодії: питання, відповідь, повідомлення, висловлення, аргументація, телефонна розмова і т.д. (інтерактивний компонент комунікативної компетенції). Взаємодії комунікативних дій цим способом можливі в урочній та позаурочній діяльності учнів за допомогою спеціальних завдань і вправ.

Всі завдання і вправи допомагають організувати комунікативну діяльність учнів - паралельне (одночасне) спілкування дітей в парі, в групі і з учителем з різних приводів і на різні теми, а це, в свою чергу, є обов'язковою умовою формування комунікативної компетенції молодших школярів. Для того щоб таке спілкування було ефективним, воно повинно бути заздалегідь спланованим з урахуванням дидактичної мети уроку, вікових та психологічних особливостей учнів і класу в цілому. Організація дитиною власної комунікативної діяльності передбачає визначення мети, вибір засобів і способів взаємодії. Сформувати ці універсальні навчальні вміння можливо за допомогою таких методів, як бесіда (евристична, сократична, демократична), сюжетно-рольова гра, диспут.

Саме ці методи застосовувалися на уроках літературного читання вчителями для формування комунікативної компетенції учнів. Вчителі будували уроки на взаємодії вчитель - учень, учень - учень. Форма взаємодії

демократична: спільне міркування, наближення навчального процесу до реальних життєвих ситуацій, звернення до досвіду учня. На уроках використовувалися різні форми організації комунікативного спілкування: групові, індивідуально-групові.

Для формування комунікативних універсальних навчальних дій була обрана організація навчально-виховного процесу на основі діяльнісного підходу. Метою уроків літературного читання на основі діяльнісного підходу до навчання було: формування здатності до самовчення, саморозвитку, виховання комунікативної культури, гуманних моральних якостей, інтелектуальний, емоційний розвиток учнів в умовах колективної навчальної діяльності з одночасним високим рівнем освоєння ними змісту навчальних програм. Роль вчителя: направляти, допомагати, підтримувати, розвивати ідею, дискутувати. Учні початкової школи повинні пройти три рівні сформованості усної комунікативної компетентності: обговорення та дискусія; невеликі виступи; презентації.

Відсутність виділення учнів з особливими потребами призвела до лояльного ставлення решти учнів до них, а також до залучення таких учнів у процес комунікації. Вчитель був модератором таких бесід, дозволяючи таким учням висловлювати свою думку та бути почутими поза залежністю від часу, який необхідно на це витратити.

3.3 Роль вчителя в умовах формування комунікативних умінь та навичок учнів початкових класів з інклюзією

Варто відзначити, що підтримка дітей з ОМЗ нерідко помилково інтерпретується педагогами як огорожа цих дітей від труднощів, виконання за них навчальних завдань, зниження темпу роботи цілого класу, уникнення участі дітей з ОМЗ в змаганнях, або присудження їм перемоги в змаганні на підставі їх присутності. Такого роду допомога підтримує пасивно залежну позицію дітей з ОМЗ і не вирішує завдань їх адаптації та самореалізації в

суспільстві. Не дивно, що при такій організації освітнього процесу виникає проблема негативного ставлення як до дітей з ОМЗ, так і до самої ідеї інклюзії з боку учнів та їх батьків.

Таким чином, існує протиріччя між зростаючим попитом на інклюзивну освіту і неготовністю педагогів до діяльності по включенню дітей з ОМЗ в загальноосвітні класи. Методи і методики, використані в системі спеціальної освіти, дозволяють вирішувати завдання корекційно-розвиваючої роботи з дітьми з ОМЗ. Однак для реалізації інклюзивної практики необхідні також і технології, що дозволяють включати дітей з ОМЗ в групи однолітків з різним рівнем розвитку. Оскільки подібного досвіду раніше не було ні в системі спеціальної освіти, ні в системі загальної освіти, розробка таких технологій є актуальним науково-прикладним завданням.

Представимо аналіз даних емпіричних досліджень професійних дій вчителів інклюзивних класів на прикладі навчання дітей з синдромом Дауна в загальноосвітній школі.

Синдром Дауна є найпоширенішою генетичною аномалією на сьогоднішній день. Частота народжень дітей з синдромом Дауна згідно зі світовою статистикою становить в середньому 1 на 1000. За даними фонду «Даунсайд Ап» в Україні щорічно народжується близько 250 дітей з синдромом Дауна.

Діти з синдромом Дауна мають ряд особливостей в фізичному, когнітивному та емоційному розвитку і, як правило, пізніше своїх однолітків проходять загальні етапи розвитку. Незважаючи на те, що в наші дні діти з синдромом Дауна офіційно вже не вважаються нездібними, як і раніше існують проблеми в їх освітньої та соціальної інклюзії.

Результати емпіричних досліджень показують, що учні з ОМЗ менше взаємодіють зі своїми однолітками, ніж їх типово розвинуті однокласники. Особливо це стосується учнів з інтелектуальними порушеннями, в тому числі з синдромом Дауна. Оскільки відсутність досвіду взаємодії з однолітками може призвести до нездатності цих дітей створювати стабільні соціальні і

дружні відносини, важливо, щоб педагоги і фахівці супроводу створювали ситуації і підтримували взаємодію між однокласниками.

Звернемося до аналізу міжнародного досвіду організації інклюзивної освіти для дітей з синдромом Дауна на прикладі Норвегії, де інклюзивна політика і практика інтенсивно розвиваються з 1975 р. Мета, поставлена норвезьким урядом, полягає в створенні «однієї школи для всіх». У період з 1975 по 1992 рр. велика частина спеціальних шкіл в Норвегії була закрита, так як діти з ОМЗ стали вчитися в загальноосвітніх школах. До середини 1990-х лише 0,5% учнів з ОМЗ відвідували спеціальні школи. З 2000-х рр. більшість дітей з інтелектуальними порушеннями відвідують інклюзивні або інтегровані групи дитячих садків. При досягненні дитиною 6-річного віку батьки мають право вибрати для нього інклюзивну або спеціальну школу, або за висновком психолого-педагогічної комісії відкласти вступ до школи на один рік [5, с. 283].

Крім того, в дослідженні А. Долвен була показана специфіка індивідуального супроводу дітей з інтелектуальними порушеннями, що реалізується помічниками вчителів і педагогами супроводу [5, с. 283]. Дорослі допомагають таким дітям зрозуміти ситуацію взаємодії між однокласниками, побачити в ній свої інтереси і висловити їх в адекватній формі, вступити в комунікацію і підтримувати її. Компенсація інтелектуальної недостатності, таким чином, може включати підтримку ініціативи, розуміння та інтерпретації ситуацій, а також прийняття рішень дітьми з особливими освітніми потребами. Помічники вчителів рефлексують свою діяльність і намагаються надати дітям з синдромом Дауна необхідну підтримку, не позбавивши їх при цьому автономії і дозволяючи діяти самостійно там, де це можливо. Як вчителі, так і фахівці супроводу відзначили, що вони прагнуть бути зразком для молодших школярів та демонструвати правильне ставлення до дітей з синдромом Дауна, проявляючи повагу і визнаючи сильні сторони кожної людини.

Найпопулярнішими діями українських вчителів по включенню дітей з синдромом Дауна є вираз емоційної підтримки і схвалення дітей з особливими освітніми потребами, а також питання і завдання дітям під час фронтальної роботи класу. Педагоги нерідко надавали підтримку таким дітям при вирішенні навчальних завдань у формі запитань і рекомендацій. Крім того, вони акцентували увагу класу на здібностях і успіхах дітей з синдромом Дауна, організовували на уроках парну роботу учнів за участю інклюзивної дитини, надавали підтримку дітям з синдромом Дауна в самоорганізації, викликали їх до дошки, просили однокласників допомогти таким дітям у вирішенні навчальних завдань.

Кореляційний аналіз даних продемонстрував наявність зв'язку між репертуаром професійних дій вчителів на уроках і соціально-психологічним статусом інклюзивних дітей. Виявлено, що чим ширше репертуар дій педагогів щодо включення учнів з синдромом Дауна в загальноосвітній процес, тим більше однокласників приймають цих дітей.

Висновок про зв'язок між професійними діями вчителів і прийняттям дітей з синдромом Дауна однокласниками підтверджений і в зарубіжному досвіді. У дослідженні С. Шваб про вплив зворотного зв'язку від вчителів на прийняття однолітків з синдромом Дауна брав участь 601 молодший школяр. Експериментальне дослідження з використанням комп'ютерного завдання дозволило змодельовати ситуації позитивного і негативного зворотного зв'язку від вчителів, що було б неприйнятно з етичної точки зору в реальній ситуації. Гіпотеза про вплив зворотного зв'язку від вчителів на прийняття дітей з синдромом Дауна була підтверджена, тому автори зробили висновок про необхідність навчати вчителів навичкам позитивного зворотного зв'язку [5, с. 13].

Таким чином, на основі аналізу літератури та даних емпіричних досліджень можна зробити висновок, що необхідними психолого-педагогічними умовами інклюзивної освіти молодших школярів з синдромом Дауна є комплексний супровід, індивідуальна підтримка, спрямована на

компенсацію інтелектуальних порушень в ситуаціях взаємодії з однолітками, участь інклюзивних дітей у спільній ігровій і рекреаційній діяльності з однокласниками, а також у навчальній діяльності на уроках.

Роль педагога полягає в плануванні та організації спільної навчальної та позанавчальної діяльності в інклюзивних класах. Крім того, будучи значущими дорослими, педагоги демонструють молодшим школярам зразок ставлення до однокласникам з ОМЗ. Для успішної реалізації інклюзивної практики педагогам необхідно володіти широким репертуаром професійних дій, оскільки від цього залежить прийняття молодших школярів з ОМЗ в колективі однолітків.

Висновки до Розділу III

Аналізуючи діяльність загальноосвітньої школи №9 м. Ізмаїл, у якій навчається 25 осіб в інклюзивних початкових класах, нами було проведено експериментальне дослідження розвитку їхніх комунікативних навичок та впливу різних вправ на уроці на формування комунікативних навичок.

Обробка закритих питань анкетування показала, що всього 16% учнів вважають можливою таку форму проведення уроку, як обговорення питань, але при цьому 37% учнів робота в парі або групі була б цікава, 47% цікаве обговорення взагалі.

Обробка відкритих питань «На яких уроках ти б хотів використовувати обговорення», «На яких уроках ви займалися обговоренням питань» методом рангового контент-аналізу показала, що 35% дітей хотіли б обговорювати і займалися обговоренням питань на уроці літературного читання (1-й ранг), 31% дітей вибрали «Навколишній світ» (2-й ранг), а 29% віддали перевагу рідній мові (3-й ранг). Решта варіантів відповідей були статистично незначні.

Обробка відкритих питань «Які питання можна обговорювати на уроці», «Що б ти хотів обговорити на уроці і розповісти потім всьому класу» методом рангового контент-аналізу показала, що 24,8% дітей хотіли б обговорити героїв різних творів (1-й ранг), 23,6% дітей вибрали тему «Випадок з життя» (2-й ранг), 21,5% віддали перевагу теми, пов'язані з побудовою світу і соціуму (3-й ранг), 20,9% учнів хвилюють питання з життя домашніх і диких тварин (4-й ранг), 9,2% молодших школярів готові до обговорення питань поведінки людей (5-й ранг).

Складання соціоматриці показало, що діти з ОМЗ є ізгоями, вони зробили вибір тільки з «групи таких же», а їх не вибрав ніхто. Індекс положення дитини в групі у дітей з ОМЗ варіюється в діапазоні 0,08-0,14, що є дуже низьким показником. Серед дітей групи «норма» індекс положення дитини в групі варіюється в діапазоні 0,20-0,48. Соціометричний індекс дітей з ОМЗ також знаходиться в діапазоні нижче середнього. Відповідно, і індекс задоволеності варіюється від 14,3% до 29,7%, тоді як діти групи «норма» мають даний показник на рівні 46,2-86,7%.

Ситуацію можливо корегувати, якщо використовувати передовий досвід сучасності, який на прикладі Норвегії було проілюстровано в дослідженні. Введення комунікативних вправ за участю усіх учнів також має позитивні наслідки: складання соціоматриці показало, що у дітей з ОМЗ значно покращився статус в класі. Індекс положення дитини в групі у дітей з ОМЗ варіюється в діапазоні 0,18-0,36, що є дуже хорошим показником.

ВИСНОВКИ

Проведене дослідження підтверджує актуальність використання комунікативних вправ для формування комунікативних знань і навичок дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивних класах початкової школи, а також загального покращення соціального статусу таких дітей у колі однолітків.

При проведенні наукового дослідження, нам вдалося послідовно розв'язати ряд поставлених завдань, а саме:

1. дослідити визначення комунікативних умінь у сучасній літературі, що призвело до розуміння таких умінь як здатність вербального і невербального оперування інформаційним потоком в процесі комунікації відповідно до ситуаційних умов спілкування.

При цьому, важливим залишається змістовне наповнення комунікативних умінь, у які більшість дослідників вкладають наступні вміння:

- вміння сприймати інформацію;
- аналізувати отриману інформацію;
- вміння моделювати власну інформацію;
- вміння передавати власну інформацію;
- коригувати спілкування зі зміною ситуації.

2. проаналізувати підходи до розуміння комунікативних умінь і їхню класифікацію, що призвело до висновків про те, що комунікативні вміння розуміються по різному і, відповідно до цього, класифікуються – в залежності від підходів різних лінгвістів та виокремлення домінанти поділу. Так, нами було проаналізовано класифікації Т. О. Ладиженської, О. В. Кома, О. Н. Щукіна та інших, що дозволило говорити про відсутність схожості у кожному окремому випадку класифікації.

У цій роботі ми керуємося класифікацією В. А. Тищенко, яка здається нам найбільш ємною та логічною. Згідно В. А. Тищенко, досліджуваний

нами феномен є «володінням розумовими і практичними діями, спрямованими на встановлення доцільних взаємин з людьми в процесі навчальної, а потім і в професійній діяльності в умовах інформатизації освіти і суспільства». Вчений перераховує 40 комунікативних умінь, умовно розділяючи їх на три групи, пов'язані з прийомом і передачею (I група), обробкою (II група) і зберіганням інформації (III група). Друга група має на увазі діяльність з пошуку (традиційні джерела, електронні бази даних і ін.) і перетворення інформації (на основі аналізу, синтезу, порівняння та ін.). Зберігання інформації здійснюється на традиційних носіях (на папері, відео, в пам'яті і ін.) і цифрових (диски, вінчестери і ін.). Дана класифікація спирається на інформаційно-комунікаційні технології і служить для характеристики міжособистісного опосередкованого спілкування.

3. визначити сутність комунікативної компетенції учнів, що стало можливим завдяки аналізу науково-методичної літератури із теми. В процесі оволодіння комунікативними прийомами та механізмами у школярів формуються три групи комунікативних здібностей: публічного виступу, міжособистісного спілкування та групової комунікації. Вони виступають базою, на основі якої відбувається становлення і розвиток вільного, адаптивного, гнучкого, рефлексивного та комунікативного мислення і поведінки. У сукупності комунікативні вміння та здібності забезпечують високий рівень комунікативної компетентності учнів, що виявляється в умінні їх співвідносити мету комунікації, умови комунікативної ситуації і комунікативні засоби; коригувати комунікативний процес з позицій прогнозованого результату; формулювати питання, резюмувати інформацію; викликати довіру у партнерів по комунікації, навички активного слухання і т.п.

Осмислення специфіки КК учнів, а також механізмів і засобів її формування в навчальному процесі дозволяє сконструювати модель комунікативної компетентності особистості учня, засновану на герменевтичному підході. З усього комплексу характеристик комунікативно-

компетентної особистості виділимо найбільш значимі: вміння вловлювати наміри адресанта (педагога) і адекватно їх інтерпретувати: сприймати звернені до нього сигнали і відповідно реагувати на них; вміння гнучко використовувати мову (вербальну, невербальну) в прагматичних цілях, тобто в ході оволодіння різними комунікативними механізмами, способами, техніками і прийомами; вміння говорити на «мові предмета»: дивитися на досліджуваний предмет (явище, подія) «зсередини предмета»; здатність зрозуміти себе і іншого (педагога, однокласника): донести до нього свою думку і у відповідь зрозуміти його думку; вміння на рівних з педагогом (адресантом висловлювання) створювати спільний комунікативний простір, ситуацію дискурсу, засновану на узгодженні, розумінні, взаєморозуміння.

4. проаналізувати вікові та індивідуальні особливості розвитку пізнавальних процесів учнів початкових класів, що дозволило стверджувати, що дитина, яка щойно вступила до 1 класу, володіє ще особливостями дошкільника. Її психічні процеси мимовільні, нестійкі, майже відсутня саморегуляція. Але учень 3-4 класу за своїми психологічними характеристиками ближче до молодшого підлітка.

Представлена у другому розділі характеристика ходу розвитку пізнавальних процесів молодших школярів з моменту надходження в перший клас і до закінчення четвертого показує, що розвиток дитини відбувається не спонтанно, а завдяки цілеспрямованій роботі, компетентності вчителя, особливої логіки побудови і характером піднесення навчального матеріалу в підручниках для початкових класів. Цей процес буде найбільш ефективний, якщо вчитель глибоко знає і в своїй роботі враховує вікові особливості своїх учнів.

5. дослідити особливості реалізації шкільної інклюзивної освіти у сучасних українських реаліях, що говорить про те, що виділення інклюзивної освіти в системі української освіти є досягненням сучасної педагогічної науки і практики. Вона розширює можливості всіх дітей, а не тільки тих, хто має відхилення в розвитку. Даний вид освіти допомагає розвивати

толерантність і у дітей, і у дорослих, що позитивно впливає на розвиток всього суспільства в бік гуманності і терпимості, робить його більш гнучким, сприяє реалізації на практиці описаних декларованих загальнолюдських та освітніх цінностей.

Для успішної реалізації інклюзивної освіти необхідно виконання ряду умов, які допоможуть трансформувати сучасну масову школу:

1. Законодавче закріплення інклюзивної освіти на різних рівнях: шкільному, регіональному, загальноукраїнському;
2. Співпраця фахівців різних профілів, залучення до інклюзивної освіти вчителів, психологів, дефектологів, спеціальних педагогів, тьюторів;
3. Наявність в масовій школі необхідного мінімального шкільного обладнання для роботи з дітьми, що мають особливі освітні потреби;
4. Поділ освітнього простору і місця для спілкування та взаємодії дітей;
5. Вибір правильної моделі інклюзивної освіти в кожному конкретному випадку;
6. Формування позитивного ставлення до інклюзивної освіти у педагогів, батьків і дітей.

Анкетування педагогів у місті Ізмаїл дозволило зрозуміти, що переважна кількість педагогів (70%) визнають за необхідне впроваджувати інклюзивну освіту на тих чи інших умовах в сучасні школи.

6. визначити психологічні особливості інклюзивної освіти, які будуються, як показало дослідження, на процесі соціалізованої освіти. Інклюзивна освіта є створенням сприятливих умов для їх якнайшвидшої соціалізації та індивідуалізації, де ці процеси розуміються в більш широкому сенсі. Соціалізація сприймається як прояв індивідуального і творчого потенціалу кожного учня. Основою такої індивідуалізації є можливість вести кожен конкретну дитину в напрямку освітнього стандарту своїм шляхом, не знижуючи в цілому рівня освіти. Такий принцип змінює не зміст, а методи та шляхи навчання. Різноманітність методів і шляхів навчання, націленість на підвищення освітнього рівня учня - ось те, до чого слід прагнути. Тільки це

дозволить гнучко вибудувувати індивідуальний освітній маршрут кожного учня, включеного в цей процес. Тому для освітнього закладу принципово необхідна взаємодія фахівців різних рівнів: вони повинні дуже точно взаємодіяти в роботі з кожним конкретним учнем.

7. встановити особливості формування комунікативної взаємодії у початкових класах з інклюзією, які, за даними проведеного дослідження, мають будуватися у формі навчання здійснювати комунікаційні акти поза залежністю від фізичних чи психічних особливостей учнів, які таким діям навчаються. Формами для навчання такої взаємодії краще за все стає комунікативний підхід, який буде спиратися на діяльнісну основу: тобто, учні будуть вчитися комунікації через власне її здійснення;

8. визначити рівень сформованості комунікативних навичок дітей з інклюзивного класу, що стало можливим завдяки опитуванню 25 учнів загальноосвітньої школи №5 у м. Ізмаїл, у якій наявні класи з інклюзією на початковому етапі навчання.

Обробка закритих питань анкетування показала, що всього 16% учнів вважають можливою таку форму проведення уроку, як обговорення питань, але при цьому 37% учнів робота в парі або групі була б цікава, 47% цікаве обговорення взагалі.

Обробка відкритих питань «На яких уроках ти б хотів використовувати обговорення», «На яких уроках ви займалися обговоренням питань» методом рангового контент-аналізу показала, що 35% дітей хотіли б обговорювати і займалися обговоренням питань на уроці літературного читання (1-й ранг), 31% дітей вибрали «Навколишній світ» (2-й ранг), а 29% віддали перевагу рідній мові (3-й ранг). Решта варіантів відповідей були статистично незначні.

Обробка відкритих питань «Які питання можна обговорювати на уроці», «Що б ти хотів обговорити на уроці і розповісти потім всьому класу» методом рангового контент-аналізу показала, що 24,8% дітей хотіли б обговорити героїв різних творів (1-й ранг), 23,6% дітей вибрали тему «Випадок з життя» (2-й ранг), 21,5% віддали перевагу теми, пов'язані з

побудовою світу і соціуму (3-й ранг), 20,9% учнів хвилюють питання з життя домашніх і диких тварин (4-й ранг), 9,2% молодших школярів готові до обговорення питань поведінки людей (5-й ранг).

Складання соціоматриці показало, що діти з ОМЗ є ізгоями, вони зробили вибір тільки з «групи таких же», а їх не вибрав ніхто. Індекс положення дитини в групі у дітей з ОМЗ варіюється в діапазоні 0,08-0,14, що є дуже низьким показником. Серед дітей групи «норма» індекс положення дитини в групі варіюється в діапазоні 0,20-0,48. Соціометричний індекс дітей з ОМЗ також знаходиться в діапазоні нижче середнього. Відповідно, і індекс задоволеності варіюється від 14,3% до 29,7%, тоді як діти групи «норма» мають даний показник на рівні 46,2-86,7%.

9. проаналізувати роль вчителя в умовах формування комунікативних умінь та навичок учнів початкових класів з інклюзією, що було здійснено на прикладі діяльності інклюзивних класів Норвегії та прикладі взаємодії із дітьми з синдромом Дауну.

Найпопулярнішими діями українських вчителів по включенню дітей з порушеннями є вираз емоційної підтримки і схвалення дітей з особливими освітніми потребами, а також питання і завдання дітям під час фронтальної роботи класу. Педагоги нерідко надавали підтримку таким дітям при вирішенні навчальних завдань у формі запитань і рекомендацій. Крім того, вони акцентували увагу класу на здібностях і успіхах дітей з синдромом Дауна, організовували на уроках парну роботу учнів за участю інклюзивної дитини, надавали підтримку дітям з синдромом Дауна в самоорганізації, викликали їх до дошки, просили однокласників допомогти таким дітям у вирішенні навчальних завдань.

Кореляційний аналіз даних продемонстрував наявність зв'язку між репертуаром професійних дій вчителів на уроках і соціально-психологічним статусом інклюзивних дітей. Виявлено, що чим ширше репертуар дій педагогів щодо включення учнів з синдромом Дауна в загальноосвітній процес, тим більше однокласників приймають цих дітей.

ДОДАТОК 1: ОПИТУВАННЯ ПЕДАГОГІВ М. ІЗМАЇЛ З ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В СУЧАСНИХ УКРАЇНСЬКИХ ШКОЛАХ

З метою виявлення готовності впровадження інклюзивної освіти в сучасній українській школі, у м. Ізмаїл було опитано 20 педагогів різних навчальних закладів.

Перелік питань:

1. Чи працюєте Ви зараз у інклюзивному класі? (Так, ні)
2. Чи є інклюзивні класи у навчальному закладі, у якому Ви працюєте? (Так, ні)
3. Чи знайомі Ви з явищем інклюзії в освітній практиці? (Так, ні)
4. Як Ви оцінюєте інклюзивну освіту? (Позитивно, негативно)
5. Чи готові Ви викладати в інклюзивному класі? (Так, ні) Відповідь аргументуйте.
6. Чи слід впроваджувати в сучасну школу інклюзивну освіту? (Так, ні)

Данні опитування:

№ учасника/№ питання	1	2	3	4	5	6
1	Ні	Ні	Ні	Позитивно	Так	Так
2	Ні	Ні	Так	Позитивно	Так	Так
3	Ні	Ні	Так	Позитивно	Ні	Так
4	Ні	Ні	Так	Позитивно	Ні	Так
5	Так	Так	Так	Позитивно	Так	Так
6	Ні	Ні	Так	Позитивно	Так	Так
7	Ні	Ні	Так	Позитивно	Так	Так
8	Ні	Ні	Так	Позитивно	Ні	Так
9	Ні	Ні	Ні	Негативно	Ні	Ні
10	Ні	Ні	Так	Позитивно	Ні	Так
11	Ні	Ні	Так	Позитивно	Ні	Так
12	Ні	Так	Так	Позитивно	Так	Так
13	Ні	Ні	Так	Негативно	Ні	Ні
14	Ні	Ні	Так	Позитивно	Так	Так
15	Ні	Ні	Так	Позитивно	Так	Так

16	Ні	Ні	Так	Позитивно	Так	Так
17	Ні	Так	Так	Позитивно	Ні	Так
18	Ні	Ні	Так	Позитивно	Так	Так
19	Ні	Ні	Так	Негативно	Ні	Ні
20	Ні	Ні	Так	Негативно	Ні	Ні

ДОДАТОК 2: ОПИТУВАЛЬНИКИ ДЛЯ ВИЯВЛЕННЯ РІВНЮ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Таблиця 1: Тест на виявлення когнітивної складової комунікативної компетенції учнів

Рівень	Питання	Відповідь	+
Фактологічний рівень	За допомогою чого можна повідомити батьків, що ти приїжджаєш завтра о 5 годині?	Електронне письмо	
		Телеграма	
		Голуб	
		СМС	
		Велосипед	
	Як найзручніше дізнатися домашнє завдання?	Питання	
		СМС	
		Лист	
		Телефонна розмова	
	Обери речення, яке ти розумієш.	На улице идёт дождь.	
		It is raining outside.	
		In der Straße geht den Schnee.	
На вулиці йде сніг.			
Описовий рівень	З чого	З повідомлення	

	починається телефонна розмова?	погоди.	
		Зі слів «ало», «так», «слухаю»	
		З привітання.	
	Скільки часу може тривати телефонна розмова?	Доки співрозмовник не наговориться.	
		Розмова повинна бути короткою.	
		Доки комусь не буде потрібен телефон.	
	Хто повинен завершити телефонну розмову?	Той, хто почав.	
		Той, кому зателефонували.	
	Чим відрізняється телефонна розмова від написання листа?	Не відрізняється.	
		Листа пишуть, а по телефону розмовляють.	
		Розмова повинна бути короткою, а лист може бути довгим.	
		Під час розмови чуєш голос співрозмовника.	
За допомогою чого можна	Букви		
	Речення		

	передати прогноз погоди?	Слова	
		Текст	
		Умовні знаки	
Доказовий рівень	Який спосіб ти обереш, щоб дізнатися, як застосовувати ліки?	Запитаю у мами	
		Прочитаю інструкцію	
		Прочитаю в Інтернеті	
	Що трапиться, якщо ти напишеш листа з великою кількістю помилок?	Нічого	
		Мама покарає	
		Той, кому адресовано лист, може його не зрозуміти	
		Той, кому адресовано лист, перестане зі мною переписуватися	
Творчий рівень	Склади повідомлення про свій день у школі.		

Учням необхідно за допомогою знаків «+» дати одну ствердну відповідь на кожне питання. Для проведення градації рівнів когнітивної складової комунікативної компетенції необхідно провести статистичну обробку отриманих даних. Для цього підраховується загальна кількість балів. Після чого отримані результати слід співвіднести зі шкалою оцінок когнітивної складової комунікативної компетенції.

Таблиця 2: шкала оцінювання когнітивної складової комунікативної компетенції

Рівень	Питання	Відповідь	+		
Фактологічний рівень	За допомогою чого можна повідомити батьків, що ти приїжджаєш завтра о 5 годині?	Електронне письмо	1		
		Телеграма	1		
		Голуб	0		
		СМС	1		
		Велосипед	0		
		Як найзручніше дізнатися домашнє завдання?	Питання	1	
	Обери речення, яке ти розумієш.	СМС	1		
		Лист	0		
		Телефонна розмова	1		
		На улице идёт дождь.	1		
	It is raining outside.	In der Straße geht den Schnee.	1		
		На вулиці йде сніг.	1		
		Описовий рівень	З чого починається телефонна розмова?	З повідомлення погоди.	0
			Зі слів «ало», «так», «слухаю»	З привітання.	2
				1	

	Скільки часу може тривати телефонна розмова?	Доки співрозмовник не наговориться.	1
		Розмова повинна бути короткою.	2
		Доки комусь не буде потрібен телефон.	0
	Хто повинен завершити телефонну розмову?	Той, хто почав.	2
		Той, кому зателефонували.	0
	Чим відрізняється телефонна розмова від написання листа?	Не відрізняється.	0
		Листа пишуть, а по телефону розмовляють.	2
		Розмова повинна бути короткою, а лист може бути довгим.	1
		Під час розмови чуєш голос співрозмовника.	2
	За допомогою чого можна передати прогноз погоди?	Букви	0
		Речення	2
		Слова	1
		Текст	2
		Умовні знаки	0
	Доказовий рівень	Який спосіб ти	Запитаю у мами

	обереш, щоб дізнатися, як застосовувати ліки?	Прочитаю інструкцію	3
		Прочитаю в Інтернеті	1
	Що трапиться, якщо ти напишеш листа з великою кількістю помилок?	Нічого	0
		Мама покарає	0
		Той, кому адресовано лист, може його не зрозуміти	2
		Той, кому адресовано лист, перестане зі мною переписуватися	1
	Творчий рівень	Склади повідомлення про свій день у школі.	Повідомлення немає
Повідомлення складається 1-3 речень, тип – емоційно-описовий.			2
Повідомлення складається з логічно-пов'язаних речень. Тип – аргументація.			3

Таблиця 3: Шкала оцінки когнітивної складової комунікативної компетенції

Рівень у тесті	Рівень когнітивної складової КК
1 рівень (0-10 балів)	Незадовільний рівень
2 рівень (10-16 балів)	Низький рівень
3 рівень (17-20 балів)	Середній рівень
4 рівень (20-23 бали)	Високий рівень

Параметри рівнів когнітивної складової комунікативної компетенції:

1-й рівень - дезадаптивний рівень. Діти не знають засобів комунікації для досягнення власних цілей.

2-йуровень - предадаптивний рівень. Діти знають і називають різні засоби комунікації. В основному правильно визначають засіб комунікації для досягнення тієї чи іншої мети комунікації: інформаційний запит, інформаційний обмін, переконання, презентація, емоційне вираження, мотивовану відмову.

3-й рівень - адаптивний рівень. Діти знають і називають різні засоби комунікації. Правильно визначають засіб комунікації для досягнення тієї чи іншої мети комунікації: інформаційний запит, інформаційний обмін, переконання, презентація, емоційне самовираження, мотивовану відмову. Виділяють етапи комунікації, називають ознаки різних способів комунікації.

4-й рівень - продуктивний рівень. Діти знають і називають різні засоби комунікації, правильно визначають засіб комунікації для досягнення тієї чи іншої мети комунікації: інформаційний запит, інформаційний обмін, переконання, презентація, емоційне самовираження, мотивовану відмову. Виділяють етапи комунікації, називають ознаки різних способів комунікації. Встановлюють причини і слідства, прогнозують зміни напрямків комунікації у відповідності з вибором засобів комунікації. Застосовують знання про способи і засоби комунікації в різних ситуаціях.

Таблиця 4: Анкета комунікативних відносин (за Головей Л.О.)

№ питання	Питання
1	У вас багато друзів, з якими ви постійно спілкуєтеся?
2	Вас довго торбує почуття образи, якщо хтось з друзів вас образив?
3	Чи маєте ви бажання знайомитися з різними новими людьми?
4	Чи правда, що вам зручніше проводити час з книгами або за іншими зайняттями, ніж з людьми?
5	Чи легко вам спілкуватися з людьми, які набагато старше за вас?
6	Чи складно для вас стати частиною нової компанії?
7	Чи легко для вас заговорити з незнайомою людиною?
8	Для вас складно пристосуватися до нового колективу?
9	Чи намагаєтеся ви при зручній можливості поспілкуватися з новою людиною?
10	Чи дратують вас оточуючі, і вам хочеться побути наодинці?
11	Чи подобається вам постійно знаходитися серед людей?
12	Чи відчуваєте ви незручності, коли знайомитися з новою людиною?
13	Чи подобається вам приймати участь у колективних справах?
14	Чи правда, що ви почуваетесь невпевнено серед незнайомих людей?
15	Чи легко вам розвеселити незнайому компанію?
16	Чи намагаєтеся ви обмежити себе колом близьких друзів?
17	Чи легко вам, коли ви опинилися у незнайомій компанії?
18	Чи правда, що ви почуваетесь невпевнено, якщо розмовляєте про щось з великою групою людей?
19	Чи правда, що у вас багато друзів?
20	Чи часто ви соромитися при розмові з незнайомцями?

21	Чи відчуваєте ви потребу у спілкуванні?
22	Під час розмови вас дратують інші люди?

Таблиця 5: Бланк відповідей на анкету комунікативних відносин

ПШБ			
Клас			
№ питання	Відповідь	№ питання	Відповідь
1		2	
3		4	
5		6	
7		8	
9		10	
11		13	
13		14	
15		16	
17		18	
19		20	
21		22	

Необхідно дати відповіді на запитання вчителя, поставивши «+» чи «-». Плюс позначає згоду, а мінус – незгоду.

Дешифратор анкети комунікативних відносин

При підрахунку відповіді з другого стовпчика вважаються негативними, якщо мають знак «-». Відповіді з першого стовпчика можуть бути як «+», так і «-».

Для проведення градації рівнів комунікативних відносин проведіть статистичну обробку отриманих даних. Для цього підрахуйте кількість збігів комунікативних відносин. Після чого підрахуйте оціночний коефіцієнт комунікативних відносин (Кв) як відношення кількості співпадаючих

відповідей за комунікативними відносинами (K_x) до максимально можливого числа збігів (22) за формулою: $K_v = K_x / 22$. Для якісної інтерпретації результатів слід співвіднести отримані коефіцієнти (K_v) зі шкалою оцінок рівня комунікативних відносин.

Таблиця 6: Шкала оцінок комунікативних відносин

Коефіцієнт комунікативних відносин	Рівень відношення до спілкування
0,10-0,45	1-й
0,46-0,55	2-й
0,56-0,65	3-й
0,66-0,75	4-й
0,76-1,00	5-й

Рівень відносини до спілкування характеризуються певними якісними параметрами:

1-й рівень - дезадаптивний. Визначається негативним ставленням до спілкування, замкнутістю, підвищеною уразливістю, дратівливістю, значними труднощами входження в новий колектив. Люди, що мають цей рівень відносини до спілкування, не прагнуть до спілкування, відчувають себе скуто в новому колективі, воліють проводити час наодинці з собою. Вони обмежують свої знайомства, відчувають труднощі у встановленні контактів з людьми і у виступах перед аудиторією, погано орієнтуються в незнайомій ситуації, не відстоюють свою думку, важко переживають образи, рідко проявляють ініціативу в спілкуванні.

2-й рівень - преадаптивний. На цьому рівні в людини відзначається прагнення до контактів з різними людьми, відстоювання своєї думки, однак їхнє ставлення до комунікації недостатньо стійке.

4-й рівень - адаптивний. На цьому рівні люди проявляють ініціативу в спілкуванні, не втрачаються в новій обстановці, швидко знаходять друзів, постійно прагнуть до розширення кола знайомств.

5-й рівень - продуктивний. Люди, що мають цей рівень відносини до спілкування, відчують потребу в спілкуванні, швидко орієнтуються у важких ситуаціях, невимушено поведуть себе у новому колективі, ініціативні, приймають самостійні рішення в складних ситуаціях, відстоюють свою думку і домагаються, щоб вона була прийнята товаришами.

ДОДАТОК 3: ПРОТОКОЛИ ПРОВЕДЕННЯ ОПИТУВАНЬ ТА АНКЕТУВАНЬ

Таблиця 1: Протокол визначення рівня сформованості когнітивного компонента комунікативної компетенції (констатуючий етап)

№ п/п	Ім'я	Рівні (кількість балів)											Кількість балів
		Фактичний			Описовий					Доказовий		Творчий	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
1	Олексій Б.	1	1	1	1	1	0	1	2	3	3	3	17
2	Олена Т.	1	1	1	0	0	2	2	1	0	1	0	9
3	Альфіна К.	1	1	1	1	0	0	2	1	1	0	0	7
4	Анастасія З.	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	6
5	Анастасія Т.	1	1	1	2	0	2	2	2	3	1	3	18
6	Андрій М.	1	0	1	1	1	2	0	0	1	1	0	8
7	Ганна Х.	1	1	1	1	1	2	1	1	3	3	0	15
8	Артем Г.	0	0	1	1	1	0	2	1	1	1	0	8
9	Артем Х.	1	1	1	1	1	0	2	2	3	3	0	16
10	Богдан Р.	1	1	1	2	2	2	2	2	1	1	0	15
11	Вадим Т.	1	1	1	1	2	2	1	1	1	3	0	14
12	Валентин Ш.	1	1	1	1	1	0	2	1	3	0	0	11
13	Василіна А.	1	1	1	2	1	2	2	2	3	0	3	18
14	Влада П.	1	1	1	1	1	0	1	2	0	3	0	11
15	Владислав А.	1	1	1	1	1	2	0	2	3	1	1	14
16	Владислав П.	1	1	1	1	1	2	2	1	1	3	0	14
17	Даря З.	1	1	1	2	1	0	2	2	1	0	1	12
18	Дарія Н.	1	0	1	1	1	0	2	0	3	1	0	10
19	Дарія Т.	1	1	1	2	1	0	1	1	3	0	0	11
20	Діана К.	1	1	1	1	1	2	0	0	1	1	0	9
21	Каріна Б.	0	1	1	1	2	2	1	0	0	0	0	8
22	Кирило В.	1	1	1	1	1	0	0	2	1	1	0	9
23	Кирило Д.	1	1	1	2	1	0	1	2	0	3	1	13
24	Кирило Л.	0	1	1	0	1	2	2	0	3	0	0	10
25	Степаніда Я.	1	1	1	2	2	2	2	2	3	3	0	19

Таблиця 2: Протокол визначення рівня сформованості когнітивного компонента комунікативної компетенції (контрольний етап)

№ п/п	Ім'я	Рівні											Кількіс ть балів
		Фактичний			Описовий					Доказовий		Товрчий	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
1	Олексій Б.	1	1	1	2	2	1	2	2	3	3	3	21
2	Олена Т.	1	1	1	1	1	2	2	1	0	1	0	11
3	Альфіна К.	1	1	1	1	1	1	2	1	1	0	0	9
4	Анастасія З.	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	8
5	Анастасія Т.	1	1	1	2	2	2	2	2	3	3	3	22
6	Андрій М.	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	0	11
7	Ганна Х.	1	1	1	1	1	2	2	2	3	3	0	17
8	Артем Г.	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	0	11
9	Артем Х.	1	1	1	1	2	1	2	2	3	3	0	18
10	Богдан Р.	1	1	1	2	2	2	2	2	3	3	1	20
11	Вадим Т.	1	1	1	1	2	2	2	2	1	3	1	17
12	Валентин Ш.	1	1	1	1	1	0	2	1	3	0	0	11
13	Василіна А.	1	1	1	2	2	2	2	2	3	3	3	21
14	Влада П.	1	1	1	1	1	1	1	2	1	3	0	13
15	Владислав А.	1	1	1	1	1	2	1	2	3	1	1	15
16	Владислав П.	1	1	1	1	1	2	2	1	1	3	0	14
17	Дарія З.	1	1	1	2	1	1	2	2	1	0	1	13
18	Дарія Н.	1	1	1	1	1	1	2	0	3	1	0	12
19	Дарія Т.	1	1	1	2	1	1	1	1	3	0	0	12
20	Діана К.	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	0	11
21	Каріна Б.	1	1	1	1	2	2	1	0	0	0	0	9
22	Кирило В.	1	1	1	1	1	0	0	2	1	1	0	9
23	Кирило Д.	1	1	1	2	1	1	1	2	1	3	1	15
24	Кирило Л.	1	1	1	0	1	2	2	0	3	0	0	11
25	Степаніда Я.	1	1	1	2	2	2	2	2	3	3	1	20

Таблиця 3: Протокол визначення аксіологічного компонента комунікативної компетенції (констатуючий етап)

№ п/п	Ім'я	Кіл-сть збігів	Коефіцієнт	Рівень
1	Олексій Б.	15	0,68	4-й
2	Олена Т.	13	0,59	3-й
3	Альфіна К.	12	0,55	2-й
4	Анастасія З.	9	0,41	1-й
5	Анастасія Т.	15	0,68	4-й
6	Андрій М.	11	0,5	2-й

7	Ганна Х.	16	0,73	4-й
8	Артем Г.	10	0,45	1-й
9	Артем Х.	16	0,73	4-й
10	Богдан Р.	15	0,68	4-й
11	Вадим Т.	16	0,73	4-й
12	Валентин Ш.	12	0,55	2-й
13	Василіна А.	16	0,73	4-й
14	Влада П.	14	0,64	3-й
15	Владислав А.	15	0,68	4-й
16	Владислав П.	16	0,73	4-й
17	Даря З.	16	0,73	4-й
18	Дар'я Н.	13	0,59	3-й
19	Дар'я Т.	13	0,59	3-й
20	Діана К.	14	0,64	3-й
21	Каріна Б.	12	0,55	2-й
22	Кирило В.	15	0,68	4-й
23	Кирило Д.	15	0,68	4-й
24	Кирило Л.	16	0,73	4-й
25	Степаніда Я.	15	0,68	4-й

Таблиця 4: Протокол визначення аксіологічного компонента комунікативної компетенції (контрольний етап)

№ п/п	Ім'я	Кіл-сть збігів	Коефіцієнт	Рівень
1	Олексій Б.	17	0,65	3-й
2	Олена Т.	14	0,64	3-й
3	Альфіна К.	12	0,55	2-й
4	Анастасія З.	11	0,5	2-й
5	Анастасія Т.	16	0,73	4-й
6	Андрій М.	12	0,55	2-й
7	Ганна Х.	18	0,69	4-й
8	Артем Г.	15	0,68	4-й
9	Артем Х.	19	0,73	4-й
10	Богдан Р.	16	0,73	4-й
11	Вадим Т.	16	0,73	4-й
12	Валентин Ш.	12	0,55	2-й
13	Василіна А.	16	0,73	4-й
14	Влада П.	15	0,68	4-й
15	Владислав А.	16	0,73	4-й
16	Владислав П.	16	0,73	4-й
17	Даря З.	16	0,73	4-й
18	Дар'я Н.	15	0,68	4-й
19	Дар'я Т.	15	0,68	4-й
20	Діана К.	19	0,73	4-й
21	Каріна Б.	13	0,59	3-й
22	Кирило В.	15	0,68	4-й
23	Кирило Д.	17	0,65	3-й

24	Кирило Л.	19	0,73	4-й
25	Степаніда Я.	20	0,76	5-й

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Al-Yagon M. & Margalit M. Loneliness, sense of coherence and perception of teachers as a secure base among children with reading difficulties. *European Journal of Special Needs Education*. 2016. 21. P. 21-37.
2. Avramidis E. Self-concept, social position and social participation of pupils with SEN in mainstream primary schools. *Research Papers in Education*. 2018. 28. P. 1-22.
3. Bagwell C. & Schmidt M. E. *Friendships in childhood and adolescence*. N. Y.; L.: Guilford, 2018.
4. Didaskalou E., Andreou E. & Vlachou A. Bullying and victimization in children with special educational needs: implications for inclusive practices. *Interactions/Interaces*- 2019. 6. P. 249-74.
5. Dolva A., Hemmingsson H., Gustavsson A., Borell L. Children with Down syndrome in mainstream schools: peer interaction in activities. *European Journal of Special Needs Education*. 2016. № 25 (3). P. 283-294.
6. Fink E., Deighton J., Humphrey N. & Wolpert M. Assessing the bullying and victimization experiences of children with special educational needs in mainstream schools: development and validation of the bullying behavior and experience Scale. *Research in Developmental Disabilities*. 2015. 36. P. 611-619.
7. Fogo B. Core practices for teaching history: The results of a Delphi panel survey. *Theory & Research in Social Education*. 2018. 42(2). P. 151-196.
8. Frederickson N. L. & Furnham A. F. Peer-assessed behavioural characteristics and sociometric rejection: differences between pupils who have moderate learning difficulties and their mainstream peers. *British Journal of Educational Psychology*. 2014 74. P. 391-410.
9. Freeman S. J. & Alkin M. C. Academic and social attainments of children with mental retardation in general education and special education settings. *Remedial and Special Education*. 2018. 21. P. 3-18.

10. Garrote A. The relationship between social participation and social skills of pupils with an intellectual disability: A study in inclusive classrooms. *Frontline Learning Research*. 2017. № 5 (1). P. 1-15.
11. Hadjioannou X. Bringing the background to the foreground: What do classroom environments that support authentic discussions look like? *American Educational Research Journal*. 2017. 44(2). P. 370-399.
12. Humphrey N. & Symes W. Responses to bullying and use of social support among pupils with autism spectrum disorders (ASDs) in mainstream schools: a qualitative study. *Journal of Research in Special Educational Needs*. 2018. 10. P. 82-90.
13. Koster M., Nakken H., Pijl S. J. and Houten van E. Being part of the peer group: a literature study focusing on the social dimension of inclusion in education // *International Journal of Inclusive Education*. 2019.13 (2). P. 117-140.
14. Kuhne M. & Wiener J. Stability of social status of children with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*. 2018. 23. P. 64-75.
15. Lindsay G., Dockrell J. E. & Mackie C. Vulnerability to bullying in children with a history of specific speech and language difficulties. *European Journal of Special Needs Education*. 2018. 23. P. 1-16.
16. McKeown M. G., Beck I. L. & Blake R. G. Rethinking reading comprehension instruction: A comparison of instruction for strategies and content approaches. *Reading Research Quarterly*. 2019. 44(3). P. 218-253.
17. Norwich B. & Kelly N. Pupils views on inclusion: moderate learning difficulties and bullying in mainstream and special schools. *British Educational Research Journal*. 2014. 30. P. 43-65.
18. Nystrand M. Research on the role of classroom discourse as it affects reading comprehension. *Research in the Teaching of English*. 2016. 40. P. 392-412.
19. Parker W. C. Public discourses in schools: Purposes, problems, possibilities. *Educational Researcher*. 2016. 35(8). P. 11-18.

20. Reisman A. Entering the historical problem space: Whole-class text-based discussion in history class. *Teachers College Record*. 2015. 117(2).
21. Resnick L. B., Michaels S. & O'Connor C. How (well structured) talk builds the mind. *Innovations in educational psychology: perspectives on learning, teaching, and human development*. N. Y., NY: Springer, 2015. P. 163-194.
22. Robinson D. Effective inclusive teacher education for special educational needs and disabilities: Some more thoughts on the way forward. *Teaching and Teacher Education*. 2017. № 61. P. 164-178.
23. Rubin K. H., Bukowski W. & Parker J. Peer Interactions, Relationships & Groups. *Handbook of Peer Interactions, Relationships and Groups*. Guilford Press, UK, 2016.
24. Salmivalli C. Peer-led intervention campaign against bullying: who considered it useful, who benefited? *Educational Research*. 2011. 43. P. 263-78.
25. Schwab S., Gebhardt M., Krammer M., Gasteiger-Klicpera B. Linking self-rated social inclusion to social behaviour. An empirical study of students with and without special education needs in secondary schools. *European Journal of Special Needs Education*. 2015. № 30 (1). P. 1-14. DOI: 10.1080/08856257.2014.933550.
26. Stevens V., De Bourdeaudhuij I. & Van Oost P. Bullying in Flemish schools: an evaluation of anti-bullying intervention in primary and secondary schools. *British Journal of Educational Psychology*. 2016. 70. P. 195-210.
27. Sun J., Anderson R. C., Lin T.-J. & Morris J. Social and cognitive development during collaborative reasoning. *Socializing intelligence through academic talk and dialogue*. Washington, DC: American Educational Research Association, 2015.
28. Szumski G., Karwowski M. School achievement of children with intellectual disability: The role of socioeconomic status, placement, and parents'

- engagement. *Research in Developmental Disabilities*. 2018. № 5. P. 1615-1625.
29. Walshaw M. & Anthony G. The teacher's role in classroom discourse: A review of recent research into mathematics classrooms. *Review of Educational Research*. 2018. 78(3). P. 516-551.
30. Webb N. M., Franke M. L., Turrou A. C. & Ing M. Exploration of teacher practices in relation to profiles of small-group dialogue. *Socializing intelligence through academic talk and dialogue*. Washington, DC: American Educational Research Association, 2015.
31. Weijerman M. E., Winter J. P. The care of children with Down syndrome. *European Journal of Pediatrics*. 2015. Vol. 169. Iss. 12. P. 1445-1452.
32. Wiener J. Friendship and social adjustment of children with learning disabilities. *The social dimensions of learning disabilities: Essays in honor of Janis Bryan*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2018. P. 93-114.
33. Woodcock S., Vialle W. An examination of pre-service teachers' attributions for students with specific learning difficulties. *Learning and Individual Differences*. 2016. № 45. P. 252-259. DOI: 10.1016/j.lindif.2015.12.021.
34. Адеева Т. Н. Проблема психологической готовности родителей различных категорий детей к инклюзивному образованию. *Сибирский педагогический журнал*. 2016. № 4. С. 112-119.
35. Алехина С. В., Алексеева М. Н., Агафонова Е. Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании. *Психологическая наука и образование*. 2016. № 1. С. 83-92.
36. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 2015.
37. Андреева Г. М. Социальная психология. Изд. 5-е, испр. и доп. М.: Аспект Пресс, 2016. 365 с.
38. Андрианова Е. И. Инклюзивное образование: характеристика, сущность, проблемы. *Вестник НовГУ*. 2016. № 2(93). С. 14-16.

- 39.Артюшенко Н. П. Организационно-педагогические условия обучения детей с ограниченными возможностями здоровья средствами инклюзивного образования: дис. ... канд. пед. наук. - Томск, 2010. 180 с.
- 40.Беленкова Л. Ю. Инновационные подходы к образованию детей с ограниченными возможностями здоровья: от интеграции к инклюзии // ИТС. 2017. № 1. С. 59-64.
- 41.Белкина И. Н., Слащинин С. А. Особенности организации взаимодействия участников в процессе инклюзивного образования школ. Проблемы педагогики. 2017. № 9(32). С. 65-68.
- 42.Бодалев, А.А. Психология общения. М.: «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 2016.
- 43.Буслаева Е. Н. Влияние образовательной политики на развитие инклюзивного образования. Педагогическое образование в России. 2017. № 10. С. 5-10.
- 44.Воробьева Г. Е., Грищенко Е. Г. Инклюзивное образование: готово ли современное общество принять «особенных» детей? Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. Т. 44. С. 224-226.
- 45.Гочошвили Н. Г. Инклюзивное образование: характеристика, сущность, принципы. Вестник науки и образования. 2019. № 12-1(66). С. 98-101.
- 46.Грайс Г. П. Логика и речевое общение. Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XVI. М, 2015.
- 47.Запятая О. В. Общие умения коммуникации как компонент содержания образования. Красноярск, 2015. С. 6.
- 48.Инклюзивное образование: инновационные проекты, методика проведения, новые идеи. Сборник научно-методических материалов. М.: Спутник+, 2015. 254 с.
- 49.Каган, М.С. Мир общения. М.: Политиздат, 2008.

50. Калинина Н. В. Социально-психологические трудности адаптации школьников в инклюзивной образовательной среде. Известия Саратовского университета. Нов. сер.: Серия Акмеология образования. Психология развития. 2014. Т. 3. Вып. 4 (12). С. 355-358.
51. Кан-Калик, В.А., Хазан В.И. Психолого-педагогические основы преподавания литературы в школе. М.: Просвещение, 2018.
52. Клюев, Е. В. Речевая коммуникация. Учебное пособие для университетов и институтов. М, 2012.
53. Кузнецова Л. В. Гармоничное развитие личности младшего школьника. М., 2013. С. 72.
54. Кулагана И.Ю. Младшие школьники: особенности развития. М.: Эксмо, 2019.
55. Кулагина Е. В. Образование детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья: тенденции и критерии регулирования. Социологические исследования. 2015. № 9. С. 94-101.
56. Лаас Н. И., Деревянная О. В. Инклюзивное образование как одно из направлений социальной защиты детей с ограниченными возможностями. Вестник ГУУ. 2017. № 2. С. 233-238.
57. Ладыженская Т.А. Система обучения сочинениям в V-VIII классах. М., 2017. С. 17.
58. Львов М. Р. Словарь-справочник по методике русского языка. М., 2018. С. 208.
59. Люблинская А.А. Учителю о психологии младшего школьника: Пособие для учителя. М.: Просвещение, 2017.
60. Малофеев Н. Н. Интегрированное обучение: задачи, проблемы и перспективы. Особый ребёнок: исследования и опыт помощи Вып. 3: Проблемы интеграции и социализации: сб. ст. М.: Центр лечебной педагогики, 2016. С. 65-73.

61. Менчинская Н.А. Проблемы обучения, воспитания и психологического развития ребёнка. М.: Издательство «Институт практической психологии», 2018.
62. Мещеряков Б. Г., Зинченко В. П. Большой психологический словарь. СПб. : Прайм-еврознак, 2014.
63. Митрофанова М. И. Инклюзивное образование в стране и за рубежом. Электронный ресурс. Режим доступа: <http://www.tcek.ru/2013-04-09-05-32-28/486-2013-04-11-09-27-45.html>. Дата звертання: 15.10.2020.
64. Новиков, Л.А. Искусство слова. М.: Педагогика, 2011.
65. Обучение и развитие: Экспериментально-педагогическое исследование. М.: Педагогика, 2015.
66. Олешкова М.Ю. Основы функциональной лингвистики: дискурсивный аспект. Нижний Тагил: Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия, 2016. 146 с.
67. Пономарева Т. А. Социокультурные аспекты инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями. Теория и практика общественного развития. 2018. № 6. С. 42-45.
68. Пугачев А.С. Инклюзивное образование. Молодой ученый. 2012. № 10. С. 374-377.
69. Сабельникова, С.И. Развитие инклюзивного образования. Справочник руководителя образовательного учреждения. Электронный ресурс. Режим доступа: <http://edu.resobr.ru/archive/year> Дата звертання: 04.10.2020.
70. Самохин И. С., Соколова Н. Л., Сергеева М. Г. Отношение к детям с инвалидностью в контексте российского инклюзивного образования. Научный диалог. 2016. № 10(58). С. 362-374.
71. Сорокоумова С.Н. Формирование эмоциональной культуры в детско-родительском взаимодействии. Психология образования: Профессионализм и культура. Докл. регион. научн.-практ. конференции. Н.Новгород, НИРО. 2015. С. 71 - 80.

72. Тищенко В. А. Классификация коммуникативных умений студентов. Электронный ресурс. Режим доступа: http://www.zpu-journal.ru/zpu/e-publications/2007/Tishchenko_VA/. Дата звертання: 20.10.2020.
73. Фролова И. Ю. Инклюзивное образование в России: проблемы и перспективы. Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2017. № 3(76). С. 347-350.
74. Хитрюк В. В., Сергеева М. Г., Соколова Н. Л. Тренинг как оптимальная форма работы с родителями обучающихся начальной школы при формировании инклюзивного образовательного пространства. Научный диалог. 2017. № 6. С. 270-286.
75. Хуснутдинова М. Р. Особенности социального взаимодействия учащихся в системе инклюзивного образования. Психологическая наука и образование. 2016. Т. 8. № 1. С. 62-75. DOI: 10.17759/psyedu.2016080106.
76. Шипицына, Л.М. Актуальные аспекты интегрированного обучения детей с проблемами развития. Интегрированное обучение: проблемы и перспективы. СПб.: 2016. С.19 - 30.
77. Шубкина, Т.Н. Коммуникативный аспект педагогического взаимодействия. Культура межличностного взаимодействия в образовательном процессе: межрегиональный сб. научн. Трудов. Новосибирск: Изд-во НИПК и ПРО, 2016.
78. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь. М., 2018. С. 278.
79. Юдина Т. А., Алехина С. В. Психолого-педагогические условия включения детей с синдромом Дауна в инклюзивные классы начальной школы. Сибирский педагогический журнал. 2018. № 1. С. 94-101.