

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ
НАЦІОНАЛЬНОЇ АКАДЕМІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ**

А. КОЛУПАЄВА, О. ТАРАНЧЕНКО

ПУТІВНИК ДЛЯ ВЧИТЕЛІВ

Київ - 2010

УДК:

Колупаєва А.А., Таранченко О.М. Путівник для вчителів: Навчально-методичний посібник. – Київ. – 2010

***Рекомендовано Міністерством освіти і науки України
(лист Міністерства освіти і науки України № 1/П-3627 від 30.04.10 р.)***

Рецензенти:

Литовченко С.В., к. пед. н., с. н. с., завідувач лабораторії сурдопедагогіки Інституту спеціальної педагогіки АПН України.

Стрижеус В.Л., директор ШДС «Паросток»,

Россе Н.Л., завуч ШДС «Паросток»,

Февчук Н.М., методист ШДС «Паросток»,

Вишняк Л.М., директор УВК «Школа-ліцей» №3 м. Сімферополя,

Азарова Н.К., заступник директора з інклюзивної освіти УВК «Школа-ліцей» №3 м. Сімферополя,

Видання здійснено в рамках виконання проекту “Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні”, що реалізується за фінансової підтримки СiDA.

Навчально-методичні матеріали висвітлюють особливості розвитку, навчання та виховання дітей з найскладнішими порушеннями психофізичного розвитку (порушеннями слуху, зору, дітей із церебральним паралічем); методичні рекомендації щодо адаптації та модифікації навчального середовища; методичні прийоми, що уможливають забезпечення навчальних потреб таких учнів в інклюзивних умовах загальноосвітнього закладу, специфіку роботи з батьками таких школярів і фахівцями; поради стосовно корисних ресурсів, що сприятимуть удосконаленню інклюзивної практики.

Посібник адресовано педагогам загальноосвітніх закладів, методичним працівникам, слухачам курсів підвищення кваліфікації педагогічних кадрів освіти, студентам педагогічних вузів, батькам дітей з особливостями психофізичного розвитку, працівникам соціальних служб.

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА.....	4
ЯК НАВЧАТИ ДІТЕЙ ІЗ ЦЕРЕБРАЛЬНИМ ПАРАЛІЧЕМ.....	5
НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ.....	28
ДІТИ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ЗАКЛАДІ.....	44
КОРИСНІ РЕСУРСИ.....	63
• <i>Роджер П'єраджелло, Джордж А. Джуліані.</i> Оцінювання у спеціальній школі. Практичний підхід.....	63
• <i>Керол Ен Томлінсон.</i> Намічаємо шлях до диференційного навчання.....	96
• <i>Чарльз Вебер.</i> Інтегрування дитини з аутизмом до навчання у масовому навчальному закладі (mainstreaming): досвід однієї школи	109
ЛІТЕРАТУРА.....	119

ПЕРЕДМОВА

Для забезпечення навчання, виховання, надання корекційної допомоги дітям з порушеннями психофізичного розвитку в Україні створена і функціонує система спеціальної освіти: спеціальні дитячі садки і школи, дошкільні групи і класи в масових закладах. Водночас, певна частина цих дітей може навчатися в колективі здорових однолітків за відповідного психолого-педагогічного супроводу (інклюзивне навчання). Реалізацію інклюзивного підходу до освіти дітей з інвалідністю і дітей з порушеннями психофізичного розвитку варто розглядати як сучасний і перспективний напрям розвитку системи спеціальної та загальної освіти. Інклюзивна освіта ефективна для багатьох дітей з відхиленнями в розвитку, однак інтегрування таких учнів в загальноосвітній простір іноді відбувається стихійно. Ця частина дитячої популяції надзвичайно різноманітна і за різних причин та обставин інтегрована в освітнє середовище, де навчаються учні з типовим розвитком. Це і діти, які не пройшли відповідного обстеження, їхні відхилення в розвитку ще не виявлені; і діти, батьки яких, знаючи про порушення розвитку у дитини, з різних причин хочуть, аби вона навчалася у звичайному освітньому закладі; і діти, які внаслідок тривалої корекційної роботи підготовлені до навчання в масових навчальних закладах; вихованці спеціальних дошкільних груп і класів у масових дитячих садках і школах (часто такі групи і класи виявляються ізольованими від колективу навчального закладу).

Цей посібник призначено для педагогів масових загальноосвітніх закладів, у групах і класах яких виховуються і навчаються діти з порушеннями психофізичного розвитку, зокрема з порушеннями слуху, порушеннями зору та діти із церебральним паралічем. Сподіваємося, що характеристика особливостей дітей з порушеннями розвитку, а також методичні рекомендації, які представлені у посібнику допоможуть педагогам масових навчальних закладів у їхній щоденній роботі.

ЯК НАВЧАТИ ДІТЕЙ ІЗ ЦЕРЕБРАЛЬНИМ ПАРАЛІЧЕМ

У нашій країні створено мережу закладів, які надають допомогу дітям із церебральним паралічем. Це спеціальні дитячі садки для дітей з порушеннями рухового апарату, логопедичні пункти і кабінети ЛФК у поліклініках за місцем проживання, реабілітаційні центри. Останнім часом дедалі частіше діти з руховими порушеннями почали відвідувати масові дошкільні заклади. Найчастіше це діти зі сколіозом, з вродженими вивихами тазостегнових суглобів, клишоногістю і з дитячим церебральним паралічем. Серед основних проявів рухових порушень – нестійка рівновага під час ходьби, уповільнений темп ходьби, неспроможність самостійно спускатися і підніматися сходами та ін. Часто таким дітям важко без допомоги дорослих одягнутися, роздягнутися, зашнурувати черевики, застібнути гудзик чи блискавку. Найбільш виражені ці труднощі у дітей із церебральним паралічем; у них може бути уражена права або ліва рука, і вони не можуть діяти нею. У таких дітей помітні порушення координації рухів: вони ходять широко розставляючи ноги, хода їх непевна, перелякавшись чи хвилюючись вони можуть впасти. Навички самообслуговування у них, здебільшого, недостатньо сформовані, предметно-практична діяльність вкрай обмежена, і вони не готові до опанування навичок малювання, письма.

У дошкільників із церебральним паралічем часто спостерігається неправильна вимова окремих звуків. Ці діти одні звуки не вимовляють зовсім, інші, як от *p*, замінюють на *л*, шиплячі і свистячі вимовляють спотворено. Іноді у таких дітей трапляється підвищена слинотеча. Порушення звуковимови часто ускладнює їхнє спілкування з однолітками. Боячись бути незрозумілими, вони неохоче контактують з іншими дітьми. Іноколи створюється враження, що дитина із церебральним паралічем за своїм розвитком помітно відстає від ровесників.

Діти, позбавлені можливості вільно пересуватися і маніпулювати з предметами, спілкуватися з однолітками, не можуть до початку шкільного навчання засвоїти той запас знань і уявлень про навколишній світ, який засвоюють їхні однолітки з типовим розвитком. Інформація про довкілля часто

має формальний характер. Діти часто лише з допомогою дорослих можуть порівняти знайомі предмети, виділити в них спільні та відмінні ознаки. У більшості дітей уповільнено формуються такі операції як порівняння, виділення істотних і несуттєвих ознак, встановлення причинно-наслідкових залежностей між предметами і явищами навколишнього світу, результатом чого є збідненість запасу знань і уявлень, неточність наявних понять, обмеженість активного і пасивного словників. Діти не знають багатьох ознак, на основі яких утворюються видові і родові поняття. Вони не можуть назвати все, що належить, наприклад, до групи овочів, фруктів, домашніх і диких тварин тощо. Крім того, у них спостерігається недиференційованість наявних понять.

Недостатність знань і уявлень про довкілля часто є наслідком того, що з багатьма життєвими об'єктами та явищами дитина не стикалася. Так, дітям буває незнайома ситуація продажу і купівлі товарів, відвідування різних заходів (театр, кіно, концерти тощо). Про багато речей вони не можуть розповісти не через мовленнєві труднощі, а лише тому, що не мають відповідних уявлень і практичного досвіду.

Діти із церебральним паралічем в дошкільних закладах потребують більшої уваги з боку педагогічного і медичного персоналу. Важливою частиною роботи вихователя є підготовка групи (дитячого колективу) до приходу дитини із церебральним паралічем. Можна спробувати застосувати такий методичний прийом. Вихователь приносить у групу велику ляльку, у якої забинтована рука або нога. Він пояснює дітям, що у ляльки болить рука і нога, їй важко пересуватися, і вона не може самостійно їсти, роздягатися, застеляти своє ліжечко. Водночас вихователь пояснює дітям, що лялька вміє добре співати, знає багато віршів і казок. Таким чином, вихователь демонструє дітям позитивні сторони ляльки.

На наступному етапі вихователь організовує і проводить з дітьми (залучаючи ляльку) різні ігри та заняття. Внаслідок подібних заходів у здорових однолітків формується дбайливе й уважне ставлення до «хворої» ляльки, бажання допомогти їй у всьому. Наприклад, діти «програють» сюжет «обід»: допомагають

ляльці сісти на стільчик, допомагають тримати чашки з компотом або чаєм. В інших випадках діти під керівництвом вихователя вчаться одягати ляльку, допомагають шнурувати черевики і зав'язувати бантик, спускатися сходами, пересуватися під час гри, разом вчаться ловити м'яч, кидати його. Поступово діти запам'ятовують, що після гри ляльці потрібно сісти і відпочити. Вихователь проводить також спеціальні заняття, у процесі яких навчає дітей допомагати ляльці тримати пензлик і олівець під час малювання, розкласти і збирати малюнки, складати з кубиків будівлі, навчає допомагати ляльці розминати пластилін, ділити його на частини. Після того, як вихователь переконається, що в дітей сформувалося уважне ставлення до ляльки і вони навчилися надавати їй посильну допомогу під час виконання всіх режимних моментів, проведення ігор та занять, до групи запрошують дитину з руховими порушеннями. Така пропедевтична робота готує здорових однолітків до появи дитини із церебральним паралічем у групі, дає змогу сформувати в них елементи рухових умінь і навичок, необхідних під час надання допомоги, проведення спільних ігор і занять. Цей етап обов'язковий і педагогічно виправданий і, як свідчить практика роботи дошкільних закладів, сприяє інтегруванню дитини з порушенням у групу здорових однолітків, а відтак – успішній інтеграції в соціум.

Американський науковець Колін Ровз під час своїх досліджень з'ясував, що переважна більшість дітей отримує в середньому шість зауважень негативного змісту і лише одне позитивне заохочення. Така ситуація ускладнює «життєвий старт» дитини. Схвалення, позитивна оцінка, похвала закріплюють у дитини віру у власні сили, підвищують її самооцінку, викликають бажання робити щось так само добре й надалі, зменшують страх можливого неуспіху в новій справі.

Вихователь, з огляду на рухові порушення в дітей з церебральним паралічем, має пам'ятати про правильну організацію рухового режиму під час ігор, занять і під час сну. Це означає, що вихователь знаходить найзручнішу для дитини позу під час роботи за столом, ігор і сну. Вихователь не повинен забувати, що ці діти швидко втомлюються, особливо під час активних дій, і тому мають

потребу у фізкультурній паузі. Наприклад, діти складають з кубиків будівлі. Вихователь зауважує, що дитина з церебральним паралічем втомилася і починає відволікатися. У цей момент вихователь підходить до неї, просить підвестися зі стільця, підійти до шафи з іграшками і взяти якусь із них. Зміна активності стане для дитини відпочинком. Після цього можна продовжувати будувати з кубиків. Або, наприклад, діти розфарбовують малюнки в альбомі. Вихователь може підійти до дитини з церебральним паралічем і провести коротку співбесіду щодо змісту малюнка, який вона розфарбовує, даючи в цей час руці дитини відпочити.

Вихователеві важливо пам'ятати, що в дітей з церебральним паралічем через захворювання не тільки не сформовані рухові навички, а й відсутні правильні уявлення про рух. Отже, у них необхідно не тільки розвивати ту чи іншу рухову навичку, але і виховувати правильне про неї уявлення через відчуття рухів.

Основними напрямками роботи вихователя з корекції рухових порушень є формування навичок самообслуговування, розвиток практичної діяльності і підготовка руки дитини до письма. Важливо пам'ятати, що опанування рухових навичок відбувається поетапно і потребує тривалого часу і терпіння з боку дорослого. Формування рухових навичок у дітей із церебральним паралічем доцільно проводити під час цікавих і зрозумілих для них ігор. При цьому всі запропоновані дитині завдання мають відповідати її руховим можливостям.

Розвиток рухових можливостей руки слід проводити поступово. На першому етапі важливо навчити дитину доволіно брати й опускати предмети, перекладати їх із руки в руку, складати у певне місце, вибирати, порівнюючи свої рухові зусилля з характеристиками предмета.

Для розвитку рухових умінь вихователеві доцільно використовувати різні набори замків, кранів, телефони: відімкнути і замкнути замок (різні види замків – різні рухи), відкривати і закривати крани, крутити телефонний диск, піднімати слухавку. За допомогою імітації можна навчати таких дій як увімкнути, вимкнути або переключити телевізор, приймач, світло тощо. Такі заняття дитині дуже цікаві, а за наявності інтересу вона швидше опановує відповідні дії.

У процес організації та проведення навчально-виховної роботи мають

залучатися батьки, аби забезпечити безперервність корекційного процесу. З допомогою батьків діти відпрацьовують і закріплюють сформовані фахівцями навички й уміння. По можливості, батьки допомагають виготовляти посібники для роботи в дитячому садку і вдома. Запропоновані логопедом і вихователем домашні завдання, мають бути чітко пояснюватися батькам. Це забезпечить ефективність корекційної роботи, прискорить процес відновлення порушених у дітей функцій.

Важливо навчити дитину самостійно їсти. Цю роботу слід починати з вироблення навички підносити свою руку до рота, потім брати хліб і підносити його до рота; брати ложку, самостійно їсти (спочатку густу їжу), тримати чашку і пити з неї. Під час навчання самостійно їсти на перших заняттях бажано використовувати чашки і тарілки, які не б'ються .

Дуже важливо навчити дитину різних дій під час одягання. Ці заняття краще проводити в ігровій формі. Спочатку треба навчити дитину розстібати великі гудзики, потім дрібні. У такій же послідовності навчити її зашнуровувати і розшнуровувати черевики. Потім навички самообслуговування закріплюють в іграх з лялькою (роздягати, одягати її) і тільки після цього переносити на саму дитину. Після таких ігор-вправ у дитини виникає прагнення до самостійної діяльності. Їй хочеться все робити самостійно; батьки або вихователі мають надавати лише необхідну допомогу. При цьому важливо враховувати можливості дитини, знати, що можна від неї вимагати і в якому обсязі (вона має обов'язково бачити результат своєї діяльності).

Розвиткові рухів руки потрібно приділяти особливу увагу вже з перших днів перебування дитини в дитячому садку, тільки в цьому випадку в неї до школи сформуються функції, що складають рухову основу маніпулятивної діяльності. Ускладнення завдань, збільшення амплітуди дій і тривалості занять відбувається поступово. Рухи можуть виконуватися дитиною не тільки в положенні сидячи за столом, а й лежачи, стоячи. Формування цілеспрямованих рухів рук можна починати з найпростіших ігор «Ладусі», «Сорока-білобока» тощо, з виконанням відповідних жестів: вказати пальцем на предмет, напрямом, підкликати пальцем

до себе, помахати рукою («до побачення»), погладити рукою по голові («гарний», «гарна»), постукати в двері одним пальцем, декількома напівзігнутими пальцями, постукати по столу одним пальцем (привернути увагу до себе), по черзі кількома пальцями («гра на фортепіано», «дощ іде»). Корисно використовувати імітаційні рухи («півник махає крилами», «у млина крутяться крила», «лісоруб рубає дрова», «тесля стукає молотком»).

Перед школою особливо важливо розвинути в дітей рухові навички, необхідні під час самообслуговування, гри, навчального і трудового процесів. У процесі навчання різних рухів рук і дій з предметами не варто поспішати. Потрібно спокійно, у повільному темпі, пропонувати кожен новий рух, показувати рукою дитини, як він виконується, потім запропонувати виконати самостійно (за необхідності допомагати і коригувати). Якщо дитина не достатньо чітко, не зовсім правильно виконує завдання, або не може взагалі з ним впоратися, у жодному разі не слід виявляти своє невдоволення. У цьому випадку потрібно повторити цей рух кількаразово. Лише терпляче ставлення, копітка робота дорослого, підбадьорення у разі невдач, заохочення за найменший успіх, ненастирлива допомога і необхідна корекція допоможуть домогтися справжнього успіху. При формуванні кожної нової схеми рухової дії необхідно домагатися від дитини чіткості виконання, вільного руху, плавності переходу від однієї дії до іншої і цілеспрямованого збільшення або зменшення амплітуди рухів. Слід навчати дітей виокремлювати елементарні рухи у плечових, ліктювих, променево-зап'ястному суглобах, і по можливості правильно, вільно виконувати їх.

Дуже складно домогтися скоординованого виконання рухів у різних суглобах, що необхідно в предметній діяльності (особливо під час письма). Дітям старшого дошкільного віку для відпрацьовування цих рухів можна рекомендувати вправи зі спортивним інвентарем (м'ячами, гантелями, гімнастичними палками, булавами) і з іграшками (пірамідками, кубиками, кільцями). Їм можна пропонувати перекладати предмети з одного місця на інше, з руки в руку, прокочувати, підкидати і ловити їх. Докладний опис цих та інших завдань можна

знайти в рекомендованій для дошкільного віку методичній літературі.

Щоб перевірити, чи може дитина ізольовано рухати правою рукою (всі інші частини тіла мають перебувати у спокої), її просять підняти руку вгору та опустити, зігнути в ліктьовому суглобі і розігнути, відвести вбік і повернути у вихідне положення, зробити кругові рухи (у плечовому суглобі) в один та в інший бік, повернути кисті долонею вгору і вниз, зігнути і розігнути кисті, стиснути пальці в кулак і розігнути, зі стиснутих у кулак пальців розігнути спочатку великий палець, потім великий і вказівний, вказівний і мізинець і т.д.

У випадках легких уражень, коли рухи пальців правої руки не ізольовані і супроводжуються подібними рухами лівої руки, рекомендується така вправа: дорослий сідає ліворуч від дитини і, м'яко притримуючи кисть лівої руки, просить виконувати рух пальцями правої.

Корисно виконувати з дитиною наступні вправи:

- розгладити аркуш паперу долонею правої руки, притримуючи його лівою, і навпаки;
- постукати по столу розслабленою кистю правої (лівої) руки;
- повернути праву руку на ребро, зігнути пальці в кулак, випрямити, покласти руку на долоню; зробити те саме лівою рукою;
- руки напівзігнуті, опираються на лікті (струшування по черзі кистями);
- руки перед собою, опора на передпліччя, по черзі змінювати положення правої і лівої кистей (зігнути-розігнути, повернути долонею до обличчя – до столу);
- зафіксувати лівою рукою праве зап'ястя, а долонею правої руки постукати по столу, погладити стіл і т.д.

Одночасно проводиться робота і з розвитку рухів пальців рук:

- з'єднати кінцеві фаланги випрямлених пальців рук;
- з'єднати променево-запястні суглоби, кисті розігнути, пальці відвести.

Необхідно звернути увагу на вироблення протиставлення великого пальця всім іншим; на вільне згинання і розгинання пальців рук без рухів кисті і передпліччя, якими вони часто заміщаються.

Для цього рекомендуються наступні завдання:

- стиснути пальці правої руки в кулак, випрямити;
- зігнути пальці одночасно і по черзі;
- торкатися по черзі всіма пальцями великого; сполучати великий палець з усіма іншими по черзі;
- постукати кожним пальцем по столу під рахунок «один, один-два, один-два-три»;
- звести і розвести пальці, зігнути і розігнути із зусиллям;
- багаторазово зігнути і розігнути пальці, легко торкаючись пучкою першого пальця інших.

Важливо сформувати в дитини різні способи утримання предметів (відповідно до їх розміру, форми, матеріалу). Необхідно пам'ятати, що недиференційований захват і зміни в положенні великого і вказівного пальців ускладнюють предметну діяльність і письмо. Саме тому педагоги мають розвивати у дітей правильні способи захвату іграшок і рухових дій з ними. Наприклад, совком можна пересипати пісок, перемішувати, пригладжувати. Багато рухів можна опрацьовувати під час гри з кубиками: перекладати з одного місця на інше, перевертати, пересувати, ставити один на другий, будувати, знімати по одному кубіку з побудованої вежі тощо.

Не менш цікавими і важливими для розвитку рухів можуть бути завдання з використанням паперу. Потрібно вчити дітей складати і розгортати, скочувати, скручувати, перегортати, розривати, м'яти і розгладжувати простий газетний папір. Необхідно пояснити, що папір можна різати, клеїти, робити з нього аплікації і різні вироби. Для розвитку рухів рук доцільно навчати дитину перемотувати з клубка в клубок мотузку, шнур, нитки.

Часто у дитини, котра тримає олівець чи ручку, спостерігається млявість пальців або, навпаки, надмірна напруга й обмежена рухливість. Для дітей, яким важко згинати і розгинати великий, вказівний і середній пальці, можна запропонувати наступні вправи (вони корисні й усім іншим дітям):

- руки лежать на столі, дорослий фіксує передпліччя. Дитина

намагається взяти великим, вказівним і середнім пальцями паличку, крейду, олівець, ручку, підняти на 10-12 см над столом, а потім покласти;

- перед дитиною на столі ставиться відкрита коробочка з рахунковими паличками (сірниками чи іншими дрібними предметами). Дитина бере палички з коробочки і складає їх під рукою (рука лежить близько до коробочки), намагаючись не зрушити руку з місця, а тільки розгинати і згинати великий, вказівний і середній пальці, а потім так само складає все в коробку;

Малі діти часто із силою згинають пальці, напружують м'язи всієї руки, на обличчі з'являється гримаса. Тому їм потрібно пояснити, як треба виконувати рухи, показати, як зробити правильно, повторити кілька разів перед дзеркалом, щоб дитина могла самостійно виконувати ці рухи, дотримуючись вимог дорослого.

- розкатати на дошці вказівним і середнім пальцями одночасно і по черзі грудочки пластиліну; розкатати у висячому положенні грудочку пластиліну великим і вказівним пальцями (великим і середній; великим, вказівним і середнім);

- міцно утримувати сірник у горизонтальному положенні великим і вказівним пальцями лівої руки. Одночасно вказівним і середнім пальцями правої руки підтягувати його до себе;

- прокочувати, обертати сірник (олівець) між великим і вказівним; великим і середнім; великим, вказівним і середнім пальцями правої руки;

- дорослий натягує між вказівним і середнім пальцями тонку круглу резинку, що звичайно використовується для пакування аптечних товарів. Дитина перебирає її як струни гітари вказівним і середнім пальцями, підтягує її до себе, згинаючи вказівний і середній пальці; захоплює трьома (вказівним, середнім і великим) пальцями.

Нижче у певній послідовності наводимо вправи, які можна виконувати з олівцями. На столі, за яким сидить дитина, кладуть кілька олівців з ребристою поверхнею. Вихователь сідає праворуч від дитини, показує, як потрібно правильно тримати олівець (встановити руку в потрібне положення, вкласти

олівець у руку дитини і допомогти їй його утримати). Потім дитина виконує те саме самостійно, вихователь поправляє руку і пальці; потім задане положення пальців відтворюється без олівця. Дитина бере олівець і міцно утримує його пальцями («Так міцно, щоб я не міг його витягти»), вихователь тягне олівець вгору, вниз, праворуч, ліворуч, з одного й іншого кінця.

Відпрацьовуються рухи пальців при захваті олівця, коли дорослий перешкоджає. Наприклад, якщо дитина слабо утримує олівець вказівним пальцем, необхідно підтримувати праву руку і пропонувати підняти й опустити вказівний палець. При цьому палець дорослого перешкоджає рухові пальця дитини вгору і вниз, а дитина має подолати опір.

Заняття з малювання та письма рекомендується проводити в такій послідовності:

- перевірити, чи правильно стоїть стілець, чи зручно сидіти дитині;
- правильно розташувати на столі альбом (зошит);
- пишучу руку (праву чи ліву) покласти у положення для письма і зберігати його якийсь час, змінюючи положення голови, тулуба (дорослий коригує позу і допомагає дитині її утримувати);
- вкласти лівою рукою у праву кольоровий олівець; при виконанні цього завдання важливо стежити, щоб дитина не напружувалася, не згинала, не відводила вбік обличчя й очі, не рухала і не згинала праву руку, не знімала її зі столу;
- виконати правою рукою кілька рухів, дотримуючись правильної для письма пози;
- поставити кілька крапок на аркуші паперу, не рухаючи рукою і не напружуючи її;
- провести лінію зверху вниз (до себе) на максимально можливу відстань, кисть при цьому не рухається;
- покласти олівець на стіл, розслабити праву руку.

Всі завдання повторюються кілька разів у такій самій послідовності, дорослий змінює лише колір олівця. Щоразу треба стежити за правильністю

виконання всіх перерахованих завдань.

Почавши з розміщення на папері на різній відстані крапок, проведення вертикальних, горизонтальних, похилих ліній, вправи поступово ускладнюються. Дитині корисно малювати різні фігури: овали, кола, півкола різних розмірів, оскільки в цьому процесі будуть задіяні передпліччя, кисть, пальці. Можна малювати «равлика»: почати з об'ємного завитка максимального розміру; далі, не відриваючи олівця, зменшувати розміри завитків і закінчити крапкою; «розкрутити равлика»: почати з крапки і поступово збільшити завитки до максимального розмаху.

Дитина має усвідомити, що лінії креслять пальцями згори донизу (до себе), знизу вгору (від себе); ламані лінії, півкола, зигзаги – рухами пальців, кисті, передпліччя; дуги, овали великих розмірів, «равлики» – рухами пальців, кисті, передпліччя. Для розвитку координації рухів передпліччя, кисті і пальців доцільно пропонувати дітям малювати різнокольорові квадрати один в одному (від великого до крапки), кола (один в одному до крапки), квіти з пелюстками, прапорці, будинки тощо. Малюнки мають бути невеликими, щоб їх виконання потребувало рухів пальців.

Рухові навички та вміння складають основу ігрової, навчальної і трудової діяльності, тож описані завдання корисно виконувати всім дітям групи/класу, а не лише вихованцям з порушеннями розвитку.

Розвиток мовлення, уявлень про довкілля, математичних уявлень, конструктивної діяльності і музичних здібностей у дітей відбувається в міру засвоєння матеріалу програми для дитячого садка. Вихователь має пам'ятати, що формування уявлень і понять у дітей із церебральним паралічем відбувається в уповільненому темпі, потребує більшої кількості занять і більшої допомоги з боку дорослого. Цілеспрямована робота вихователя у групі – один зі шляхів інтеграції дитини із церебральним паралічем у середовище здорових однолітків.

Донедавна більшість дітей з порушеннями психофізичного розвитку, зокрема діти із церебральним паралічем, навчалися і виховувалися у спеціальних дошкільних і шкільних закладах. Наразі чимало батьків дітей із церебральним

паралічем прагнуть навчати їх у масових загальноосвітніх закладах.

Для успішної організації навчального процесу учнів із церебральним паралічем учителям необхідні знання щодо особливостей їхнього психофізичного розвитку, а також стосовно типових труднощів, зумовлених характером порушення, які спостерігаються під час опанування навчального матеріалу. Педагогові важливо розуміти, чому виникли певні труднощі, на якому етапі, і як вони впливають на засвоєння програмового матеріалу.

Ми охарактеризуємо основні особливості психічного, мовленнєвого і рухового розвитку школярів із церебральним паралічем, труднощі, які найчастіше ускладнюють процес навчання та запропонуємо певні способи їх подолання.

До початку навчання вчителю необхідно провести докладну бесіду з батьками про уподобання дитини, її інтереси, улюблені заняття, ігри, з'ясувати, які рухові навички у неї розвинені, і під час якої діяльності вона їх активізує. Наприклад, дитина любить малювати на папері великого формату, сидячи за столом (лежачи на підлозі) тощо. Крім того, вчитель з'ясовує позитивні риси характеру, які можна використати у навчальній діяльності.

Налагодження тісного контакту і співпраці вчителя та батьків є обов'язковою умовою успішної адаптації дитини із церебральним паралічем до масової школи. Батьки мають брати посильну участь у виготовленні дидактичних матеріалів, унаочнень, спеціальних пристосувань, що полегшують опанування їхньою дитиною навичок письма і читання. Варто звернути увагу на те, що паралельно з навчанням у масовій школі учень із церебральним паралічем може продовжувати одержувати спеціальний комплекс необхідних лікувально-відновлювальних заходів у районній поліклініці, проходити курси лікування у спеціалізованих медичних закладах тощо.

Перед приходом дитини з руховими порушеннями в масовий клас необхідно провести попередню роботу зі здоровими однолітками. Вчитель розповідає про сильні сторони характеру, позитивні якості особистості дитини із церебральним паралічем, її захоплення. Одночасно в тактовній формі педагог має пояснити учням, що не можна зосереджувати увагу на «хворобі» однокласника, дражнити і

кривдити його. Навпаки, потрібно надавати йому посильну допомогу (допомагати спускатися сходами, пересуватися приміщенням школи та ін.), виявляти терпіння під час повільних відповідей, письма тощо.

Основними проявами дитячого церебрального паралічу є сповільненість і несформованість рухових навичок і вмінь, необхідних у навчальній та ігровій діяльності. У деяких учнів, особливо на перших етапах навчання, спостерігається нестійка рівновага під час ходьби, погана координація рухів, несформованість реакцій рівноваги, незвичайні положення тіла, кінцівок і голови. В окремих дітей порушення моторики ускладнюються мимовільними рухами (гіперкінезами) голови, рук, плечей, гримасами обличчя тощо, які особливо посилюються під час хвилювання, переляку, несподіваного звертання до дитини, а також при спробах виконувати цілеспрямовані дії.

Зупинимося докладніше на тих труднощах, з якими діти можуть стикатися під час опанування навичок письма, самообслуговування і праці.

Труднощі при оволодінні письмом пов'язані, насамперед, із несформованістю або порушенням в учнів із церебральним паралічем хапальної функції кисті. Акт письма, що потребує плавного руху кисті, порушений внаслідок слабкості м'язів, розладів м'язового тонуусу в кисті, мимовільних рухів, відсутності можливості послідовного скорочення і розслаблення м'язів кисті. Такі учні під час письма, зазвичай тримають ручку неправильно, часто стиснену в кулак, письмо виконується за рахунок рухів кисті, а іноді й усієї руки. Пальці при цьому дуже напружені і міцно стискають ручку. Це призводить до того, що діти пишуть дуже повільно, нерозбірливо, букви різні за розміром, «стрибають», плавність письма порушена. Особливо важко їм дається з'єднання окремих елементів букв. Можна виокремити два основні типи неправильного письма у таких дітей. В одному випадку учень починає писати нібито з достатньою силою і нормальними за розміром буквами, потім їх розмір змінюється, рядки спускаються вниз, розбірливість письма помітно зменшується. В другому – навпаки, учень починає писати дрібними буквами майже без натиску, потім розміри букв і сила натиску збільшуються.

Нерівномірність письма особливо виражена в учнів з гіперкінезом, оскільки мимовільні рухи перешкоджають роботі пальців у момент письма. Саме тому у цих дітей при гарному початку рядка раптово письмо обривається і йде хвиляста, переривчаста лінія вгору або вниз, часто з проривом сторінки зошита.

Вчителеві необхідно враховувати, що акт письма у дітей із церебральним паралічем формується вкрай повільно. Водночас, навіть при вже сформованому акті письма значні обсяги письмових робіт у старших класах, збільшення швидкості письма призводять до посилення порушення моторики руки.

Розлади моторики рук виявляються у процесі формування трудових і побутових навичок. На уроках праці таким дітям без спеціальної корекції важко працювати з пластиліном: вони не можуть його розкатати, розділити на частини, зліпити фігурки. Несформованість функції диференціації захвата й утримання предмета, мимовільні рухи і неможливість вільно співвідносити м'язові зусилля з руховим завданням перешкоджають виконанню трудових операцій із природним матеріалом і папером.

Особливості рухових порушень в учнів із церебральним паралічем виявляються і на уроках фізичної культури. Виконання фізичних вправ ускладнене, оскільки учні не можуть правильно відтворити вихідні положення, зберегти стійкість у статичній позі, виконати вправи з потрібною амплітудою, здійснити рухи в потрібному темпі, узгодити рухи рук, тулуба і ніг.

У цих учнів можуть виникати труднощі під час виконання вправ з різними предметами: утруднені захват й утримання предметів різної форми та величини, порушена точність передачі і кидка та ін. Порушення рухової сфери ускладнює, а часом робить неможливими біг, стрибки, лазіння тощо. Часто у дітей із церебральним паралічем під час виконання вправ спостерігається порушення дихання; воно стає поверховим, аритмічним, що ще більше заважає фізичній діяльності. На початкових етапах навчання виокремлюється значна група учнів, котрі внаслідок рухових порушень не можуть у заданому темпі пройти залом в загальній шерензі, виконати елементарні вправи з предметами, на швидкість і координацію рухів.

У деяких дітей особливості навчальної діяльності можуть бути зумовлені несформованістю зорово-моторної координації (неузгодженою роботою рук і очей). Наприклад, дитина стежить очима за рухами рук і контролює їх поглядом під час застібання гудзиків, шнурування черевиків, конструювання, малювання, письма. Зорово-моторна координація особливо важлива на початковому етапі навчання читання, коли дитина стежить очима за пальцем, яким визначає послідовність букв, складів, слів. Учні із церебральним паралічем не утримують робочий рядок у зошиті або під час читання, оскільки «зісковзують» з одного рядка на інший, внаслідок чого не можуть зрозуміти зміст прочитаного або перевірити своє письмо.

Несформованість зорово-моторної координації може виявлятися не тільки під час читання і письма, а й під час опанування навичок самообслуговування, трудових і навчальних умінь. Так, наприклад, на уроках праці таким учням надзвичайно складно правильно розташувати і розмістити матеріал, прикріпити лекало.

З цієї ж причини сповільнений і процес формування навичок самообслуговування. Неможливість простежити очима за діями своїх рук, скоординувати рухи рук та очей призводить до недостатньої організації довільного рухового акта на уроках фізкультури: діти не можуть утримати ціль, їм важко виконати кидок і зловити м'яч, опанувати вміння і навички в інших спортивних іграх.

У деяких дітей спостерігається недостатність просторового аналізу і синтезу, що виявляється під час оволодіння конструюванням, навичками самообслуговування, а також під час читання, письма, на уроках фізичної культури. Такі діти відчують труднощі в диференціюванні лівої та правої сторін, у складанні цілого з частин. Вони не можуть дотримуватися рядка в зошитах, розрізняти його праву і ліву частини, можуть почати писати, малювати в будь-якому місці зошита чи альбому, читати із середини сторінки. Ступінь прояву таких труднощів значно збільшується при поєднанні несформованості просторового аналізу і синтезу з недостатністю зорово-моторної координації. Такі

діти із запізненням опановують більшість вмінь і навичок самообслуговування (шнурування черевиків, застібання гудзиків, прибирання ліжка тощо). Їм складно розрізнити правий і лівий черевик, визначити правий і лівий рукав піджака, плаття, знайти верх і низ.

Зазвичай на уроках трудового навчання їм непросто відтворити ціле з окремих частин (склеїти, скласти з конструктора будиночок тощо). У старших класах ці труднощі проявляються під час виготовлення виробів на уроках столярної, слюсарної, швейної та картонажної справи.

На уроках фізичної культури просторові порушення виявляються під час шикування в шеренгу, повороту кругом, виконання команди «ліворуч», «праворуч», перешикування в колону.

Несформованість просторових уявлень позначається на засвоєнні початкових математичних знань. Під час вивчення складу числа діти не можуть розташувати або уявити його у вигляді окремих груп предметів. Однак, особливо складний для них процес оволодіння матеріалом з геометрії і тригонометрії, що передбачає вміння уявляти окремі геометричні фігури і креслити їх.

У деяких учнів труднощі під час засвоєння програмового матеріалу з географії (розташування частин світу, напрямок течії рік тощо) можуть бути спричинені недостатньою сформованістю просторової уяви та пам'яті, найяскравіше це проявляється під час роботи з контурними картами.

Таким чином, рухові порушення визначають специфіку навчальної діяльності учнів цієї групи. Несформованість рухових навичок і умінь – результат не лише порушеної моторики, а й недостатності більш складних функцій, в основі яких – рух (зорово-моторна координація, просторовий аналіз і синтез).

Особливості навчальної діяльності учнів із церебральним паралічем також значною мірою визначаються різними порушеннями мовлення. Зупинимося на тих, що найбільше впливають на засвоєння програмового матеріалу і найчастіше спостерігаються у дітей із церебральним паралічем.

Характерними проявами мовленнєвих розладів є різноманітні порушення звуковимови. У деяких випадках окремі звуки взагалі не вимовляються, у інших –

вимовляються перекручено чи замінюються іншими. Ось чому мовлення цих дітей невиразне і мало зрозуміле для оточуючих. Складність порушень звуковимови посилюється за рахунок розладів дихання: мовленнєвий видих скорочений, під час мовлення дитина робить окремі вдихи, тому воно втрачає плавність і виразність. Часто спостерігаються різні порушення голосу; він відрізняється монотонністю, немодульованістю, іноді має гугнявий відтінок.

У деяких дітей помітні мимовільні рухи в мовленнєвому апараті, що особливо яскраво проявляються під час усних відповідей і можуть спричинювати неприродну посмішку, гримаси, мимовільне відкривання рота, викидання язика вперед. Іноді ці прояви разом із посиленою слинотечею, незрозумілим мовленням, неадекватною мімікою, неприродним сміхом ускладнюють визначення міри засвоєння програмового матеріалу та оцінки знань учня. В усних відповідях такі учні намагаються висловлювати свою думку ощадливо, стисло, вони відповідають мовними штампами і лише на запитання вчителя. Трапляється, що дітям важко одразу відповісти на запитання, їм потрібний певний час для підготовки до відповіді; вони можуть взагалі відмовитися відповідати. Підготовка до відповіді потребує певного налаштування мовленнєвого апарату (подолання мимовільних рухів, підготовка дихання тощо).

Часто порушення звуковимови поєднується з труднощами розрізнення звуків на слух. У цих випадках діти плутають близькі за звучанням звуки, наприклад, свистячі і шиплячі, тверді і м'які, дзвінки і глухі, тож роблять помилки під час написання подібних слів на слух.

Словниковий запас цих дітей обмежений, особливо помітне недостатнє розуміння значень багатьох слів і понять, що є у навчальному матеріалі. У дітей обмежено розуміння багатозначності слів, розрізнення (залежно від контексту) відтінків значення окремих висловів. Це призводить до того, що в усному мовленні діти користуються короткими, стереотипними шаблонними фразами, а іноді воліють спілкуватися окремими словами. У більшості випадків недорозвинення мовлення не первинне, воно лише віддзеркалює специфіку основного розладу. Ми не зупинятимемося на докладній характеристиці

мовленнєвих порушень, розуміння яких потребує спеціальної логопедичної підготовки. Ми описуємо ті розлади, які спостерігаються у більшості дітей із церебральним паралічем і впливають на процес засвоєння навчального матеріалу.

У письмовому мовленні виявляються змішування, заміни і пропуски звуків, що спотворюються під час вимови. Варто зазначити, що ці труднощі під час письма часто не відповідають станові усного мовлення. В окремих дітей грубі порушення звуковимови жодною мірою не позначаються на письмі. І, навпаки, у деяких випадках навіть незначне порушення звуковимови може спричинювати труднощі під час письма. Найскладніше вчителеві працювати з дітьми, у яких при написанні виникають помилки, пов'язані з недоліками диференціювання звуків подібних за звучанням. Прикладом таких помилок можуть бути зміщення і заміни дзвінких і глухих, шиплячих і свистячих, м'яких і твердих. Ці помилки можуть зумовлюватися як порушенням фонематичного слуху, загальним зниженням слуху і порушенням слухового сприйняття, так і порушенням уваги, працездатності і невмінням виконати мисленнєві операції, необхідні для порівняння слова зі слуховими і зоровими образами.

Своєрідність формування лексико-граматичного мовлення часто відображається на письмі. Найчастіше це проявляється в помилках, що пов'язані з порушенням морфологічної структури слова. Таким дітям притаманне неправильне вживання префіксів, суфіксів для утворення споріднених слів. У письмових роботах учні часто використовуються слова, словосполучення, які їм зрозумілі. Внаслідок недостатнього розуміння змісту слів учні роблять пропуски, перестановки слів, повторення. Під час письма учні плутають префікси і прийменники, відривають префікс від слова, а прийменники можуть написати разом. Найчастіше вчителеві доводиться стикатися зі збідненням і деякою шаблонністю письмової мови таких учнів. Якщо вчитель бачить, що учень пропускає слова, помиляється в узгодженні слів у реченні, у написанні слів, то обов'язково слід проконсультуватися з логопедом, котрий зможе визначити причину цих порушень і дати педагогові конкретні рекомендації.

Описуючи труднощі таких дітей при засвоєнні програмного матеріалу, не

можна не зупинитися на особливостях їхньої психічної діяльності. Зустрічаються діти, які повільно «входять» у завдання. У таких випадках потрібен індивідуальний підхід з боку вчителя, котрий має повторити завдання, загостривши увагу на складних місцях, спокійним голосом спонукати дитину до роботи. Якщо дитина важко переключається з одного виду роботи на інший, їй треба дати час перепочити перед виконанням нового завдання. Для таких дітей характерні низька, нестійка працездатність і значна виснаженість, знижена увага, що призводять до помилок (пропуски букв, складів, слів, їх перестановка, недописування слів тощо). Такі учні можуть у різний час ті самі завдання виконати краще або гірше, тобто кількість і якість їхніх помилок мінливі (залежать від самопочуття, стану дитини).

Особливості навчальної діяльності учнів з церебральним паралічем можуть зумовлюватися недостатньою сформованістю контрольних дій, внаслідок чого діти часто не «бачать» своїх помилок, не вміють перевіряти власні роботи.

У значної частини дітей труднощі у засвоєнні програмового матеріалу залежать від порушень мовлення та особливостей психічної діяльності. Вище були описані основні труднощі, з якими може стикатися вчитель під час навчання дітей із церебральним паралічем. Звертаємо увагу, що всі вони можуть бути притаманні кожному учневі, але проявляються по різному.

Зупинимося на деяких рекомендаціях, якими може скористатися вчитель для подолання труднощів, спричинених руховими порушеннями.

Насамперед учитель має облаштувати робоче місце учня із церебральним паралічем в тому місці і за тією партою, де дитина може вільно стояти або виходити із-за столу; простір на столі чи парті має бути достатнім для вільної маніпуляції навчальним приладдям, підручниками та ін. Поспостерігавши за учнем певний час, учитель має зрозуміти, у якій позі йому легше виконувати письмові роботи, як зручніше відповідати: сидячи чи стоячи.

Несформованість рухової навички письма в учня потребує раціонального визначення дозування виконання письмових і контрольних робіт. Маючи за мету – виявлення знань чи засвоєння програмового матеріалу – вчитель індивідуально

добирає обсяг і способи виконання завдань у кожному конкретному випадку. Наприклад, для виявлення того, наскільки учень засвоїв правила правопису ненаголошених голосних, його просять написати окремі слова, словосполучення з тексту, речень.

З огляду на рухові особливості учнів із церебральним паралічем, їх швидко втоми, необхідно варіювати форми виконання письмових завдань. Так, наприклад, одним учням пропонується вставити в слова (або числа), написані на картці, пропущену букву (або цифру), іншим надається можливість писати не в зошиті, а в розліняному альбомі, можна також запропонувати дитині писати крейдою на загальній або індивідуальній дошці. У найбільш складних випадках дитина може викладати слова і речення на спеціальних магнітних дошках. За наявності комп'ютера в окремих випадках можливе виконання дитиною завдання на комп'ютері.

Уповільнений темп письма в учнів із церебральним паралічем визначає необхідність надання більшої кількості часу для виконання письмових робіт, а в деяких випадках дитина частково може відповідати усно. Таким чином, під час проведення письмових робіт і оцінювання знань учнів, учитель має продумувати умови їх виконання, навчальний матеріал, його обсяг і спосіб виконання завдань.

За наявності просторових порушень і несформованості зорово-моторної координації вчитель має спеціально вказати (ручкою або олівцем) рядок і місце, з яких потрібно починати писати або малювати, позначити необхідну відстань між рядками або частинами завдання. Особлива увага вчителя необхідна під час написання цифр у стовпчик, оскільки неправильне написання може привести до помилкового результату. Можна рекомендувати розфарбувати клітинки різнокольоровими олівцями (наприклад, для сотень – зеленим, для десятків – червоним, для одиниць – блакитним). Також доцільно використовувати індивідуальні картки з прорізами для вставки цифр, що стоять на місці одиниць, десятків, сотень.

Під час навчання дітей читання рекомендується використовувати спеціальні закладки з прорізами, що дають змогу фіксувати слово, словосполучення або

речення і перешкоджають «сповзанню» погляду з рядка.

Отже, вчитель може скористатися такими прийомами як виділення (маркірування) початку рядка, початок фрази тексту, з якої учневі пропонується читати або писати, обмеження потрібного слова, тексту, речення спеціальними прорізами тощо.

На уроках малювання труднощі просторового орієнтування можуть виявлятися значною мірою, тому вчителеві необхідно попередньо обговорювати розташування предмета на аркуші, називати його основні частини, а також послідовність їх зображення.

У тих випадках, коли у дітей із церебральним паралічем спостерігається неправильна вимова звуків, а також спазми при вимові слів і фраз, або їм дуже важко почати усне висловлювання, учитель має дати учням час для підготовки до мовного акту. Спочатку краще звернутися із запитанням до всього класу, заслухати відповідь здорового однолітка, заздалегідь попередивши, що наступним відповідатиме учень із церебральним паралічем.

Під час оцінювання усної відповіді і читання вчитель обов'язково має враховувати особливості мовлення учня і в жодному разі не знижувати оцінки (особливо на початкових етапах навчання) за недостатню інтонаційну виразність, уповільнений темп і відсутність плавності, скандування.

Для адекватної оцінки вчитель має дотримуватися індивідуального, диференційованого підходу при перевірці знань із читання. При оцінці результатів письмових робіт не слід знижувати оцінку за наступне:

- неправильне написання рядків (зубчастість, вигнутість, увігнутість, похиле розташування букв, недотримання і пропуск рядка, недотримання полів),
- випадання елементів букв або їх незакінченість, зайві доповнення букв, їх неоднаковий нахил,
- порушення розмірів букв і співвідношення їх за висотою і шириною,
- змішування подібних за накресленням букв,
- переривчастість письма або повторення окремих його елементів за рахунок довільних рухів.

При оцінюванні знань складно рахувати помилки, пов'язані з фонетико-фонематичним і загальним недорозвиненням мовленням. Вважаємо за необхідне зазначити, що стрижнем більшості труднощів під час письма є недостатня сформованість фонематичного сприйняття і розрізнення звуків мовлення. Це виявляється в акустичних помилках. Якщо діти на письмі змішують ті звуки, що вони неправильно вимовляють, то на першому році навчання вчитель їх відносить до не грубих специфічних помилок. Однак змішання дзвінких-глухих у слові є грубою орфографічною помилкою. Всі помилки, які допущені через незнання орфографічних правил, відносять до грубих.

Практика свідчить, що вчителів важко визначити, які помилки специфічні для даної групи учнів, а які пов'язані з незасвоєнням орфографічних правил. У таких випадках педагог після виконання контрольного диктанту разом з логопедом визначає характер помилок і намічає шляхи їх подолання.

Під час написання переказів і творів учителям варто звертати увагу на формування в учнів із церебральним паралічем уміння зв'язно, самостійно, послідовно і грамотно переказувати текст, правильно будувати речення і граматичні конструкції. Для викладу беруться тексти, за змістом, обсягом, словниковими і синтаксичними конструкціями доступні учням із церебральним паралічем.

Оцінку знань учнів з різних предметів необхідно здійснювати за наступними підставами:

- повнота і глибина знань,
- оперативність і гнучкість знань,
- ступінь узагальненості і систематичності знань.

Одним із аспектів перевірки знань учнів є виявлення в них умінь раціональної навчальної діяльності. Це особливо важливо для дітей із церебральним паралічем, оскільки дає змогу сформувати вміння цілеспрямовано планувати, організовувати, контролювати і коригувати свою навчальну діяльність, а також вчить самостійно здобувати знання.

Під час вивчення кожної теми вчитель має знати, які вміння є основними,

які мають бути сформовані саме на матеріалі даного уроку. Одне із завдань навчання – формування в учнів уміння стисло викласти основний зміст теми. Наприклад: скласти план прочитаного, відповісти на запитання, зробити малюнок, короткий запис тощо. Оволодіння цими вміннями сприяє корекції порушених функцій, формуванню внутрішнього мовлення. Крім того, за тим, як учень справляється із завданням, можна судити про рівень його знань.

Вважаємо за необхідне наголосити на важливості формування у дітей із церебральним паралічем уміння пов'язувати новий матеріал з раніше пройденим, вибирати зі старого матеріалу ті відомості, які необхідні для засвоєння нового, що, поряд із завданнями більш міцного засвоєння знань, сприяє встановленню і зміцненню причинно-наслідкових зв'язків.

Діти із церебральним паралічем повинні вміти працювати зі схемами, малюнками, картинами та іншим наочним матеріалом. Це уміння використовується в різних формах у різноманітних видах навчальної діяльності. Воно допомагає вчителю проводити опитування учнів і виявляти рівень засвоєння знань. При цьому вчителю слід визначити, чи може учень:

- розповісти про те, що зображено на малюнку або схемі;
- порівняти різні об'єкти на малюнку, зробити відповідні висновки;
- відповісти на поставлене запитання, використовуючи як сам малюнок, так і текстівки до нього;
- позначити на малюнку окремі об'єкти або частини та ін.

Значущість таких завдань для корекції порушених функцій в учнів із церебральним паралічем очевидна.

Запропоновані рекомендації з навчання дітей з церебральним паралічем у колективі здорових однолітків побудовані з урахуванням труднощів, обумовлених основним захворюванням. Цей матеріал буде корисний, насамперед, вчителям загальноосвітніх закладів, які працюють з дітьми цієї категорії та у практиці роботи вчителів спеціальних шкіл.

НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ

Наразі освіта сліпих і дітей зі зниженим зором здійснюється в різноманітних школах для дітей з порушенням зору. Це школи-інтернати для сліпих дітей, що мають у своєму складі класи для слабозорих, і школи-інтернати для слабозорих дітей з окремими класами для сліпих дітей. Діти, котрі крім сліпоти і зниження зору мають розумову недостатність, навчаються за особливими програмами у цих самих школах. У більшості шкіл є дошкільне відділення. Однак, не всі діти з порушенням зору навчаються у спеціальних школах і дитячих садках, хоча спеціальні заклади забезпечують умови для одержання повноцінної середньої освіти, лікування і корекції зорових порушень, оскільки мають необхідне технічне устаткування і дидактичні засоби і тому комфортні для дітей, котрі мають глибокі порушення зору.

Причини навчання дітей з порушенням зору в масових закладах:

- батьки хочуть бачити своїх дітей щодня, спілкуватися з ними, впливати на їхнє виховання і навчання;
- багато родин не одержують фінансову допомогу для направлення до спеціального заклади, що знаходиться в іншому регіоні країни;
- батьки не хочуть, щоб їхніх дітей вважали інвалідами, котрі різко відрізняються від дітей, які бачать нормально .

Сьогодні постала необхідність у створенні умов для одержання дітьми з порушеннями зору освіти в умовах масових навчальних закладів. На жаль, і масова школа, і самі діти з порушенням зору виявилися мало підготовлені до інклюзивного навчання. Інтегрування цих дітей у систему загальної освіти має здійснюватися у кількох напрямках.

Має унормуватися відповідне нормативно-правове поле, що дозволить навчання дітей із глибокими порушеннями зору в масовій школі, оскільки й досі тягаря прийом таких дітей у масові заклади здійснюється неохоче і часто за особистою домовленістю з директорами і вчителями. У класі, де перебуватиме

така дитина, необхідно забезпечити диференційований і індивідуалізований підхід до дитини.

У класах має бути забезпечена підвищена загальна освітленість (не менш 1000 люкс) або місцеве освітлення на робочому місці не менш 400–500 люкс.

У школах необхідно організувати спеціальний куточок тифлопедагогіки з необхідними матеріалами для вивчення шрифту Брайля, аудіо обладнання для прослуховування «книг, які розмовляють» у бібліотеці, спеціальні підручники, книги, рельєфно-графічні посібники з предметів, що вивчаються і для проведення корекційних занять з орієнтування, розвитку зору, дотику та ін. Особливе місце має бути відведене оптичним засобам (лупи, телевізійні збільшувачі, спеціальні пристрої для використання комп'ютера тощо).

Найважливішими і найбільш трудомісткими є організація і проведення тифлопедагогічних методичних консультацій для учителів, учнів і батьків, які вони можуть одержати в спеціальних школах, центрах, дитячих садках для дітей з порушенням зору, а також у школах відновлення працездатності сліпих при товариствах сліпих.

Умови, які мають бути створені в масових школах, визначаються особливостями розвитку дітей з порушенням зору і їхніми можливостями використовувати порушений зоровий аналізатор у процесі навчання. Сліпі і слабозорі діти дуже відрізняються між собою за станом зору, працездатністю, стомлюваністю і темпом засвоєння матеріалу. Значною мірою це обумовлено характером ураження зору, причиною дефекту й індивідуальними особливостями дітей.

Направляючи дитину до навчально-виховного закладу важливо з'ясувати, як проводитиметься її навчання та виховання: на основі дотикового сприйняття чи порушеного зору. Офтальмологічні і психологічні дані дають відповідь на це запитання.

Діти, котрі мають нульову гостроту зору, або тотально сліпі, безумовно будуть використовувати в одержанні навчальної інформації дотик і слух. Однак, є діти сліпі із залишковим зором, тобто з гостротою зору від світловідчуття до 0,04,

які також основну навчальну інформацію одержуватимуть через дотик і слух, оскільки за наявності такого тяжкого ураження використання зору протягом тривалого часу негативно впливає на його подальший розвиток. Однак у процесі навчання і виховання він не ігнорується, бо дає дітям додаткову інформацію про довкілля, яка сприяє ефективнішій реабілітації.

Слабозорі діти з гостротою зору від 0,05 до 0,2 можуть працювати з допомогою зору. Проте у процесі навчання безперервне зорове навантаження не має перевищувати 15–20 хвилин

Нещодавні дослідження учнів шкіл для дітей з порушенням зору засвідчило, що серед сліпих зростає кількість дітей із залишковим зором (до 90%). Крім того, у дітей спостерігаються складні порушення (розумова відсталість, затримка психічного розвитку, дитячий церебральний параліч та ін.). Таку тенденцію підтверджує світова наукова спільнота.

Ці дані свідчать, що в масові школи для спільного навчання із зрячими готові піти небагато дітей. Нині у масових школах навчаються лише ті сліпі і слабозорі діти, які добре справляються з програмою спеціальної школи і достатньо соціально адаптовані.

Досвід інтегрування дітей з порушеннями зору у масову школу виявляє кілька напрямів, за якими необхідно працювати. 1. Створення психологічного настрою сліпого учня (зі зниженим зором) на подолання труднощів. 2. Колектив учнів слід ознайомити з особливостями однокласника з порушеннями зору. 3. Необхідно створити доброзичливу обстановку і сформувані добре ставлення до такого учня.

Одне з важливих завдань вчителя – залучення сліпого або слабозорого учня до роботи класу. При цьому вчителю та учням варто пам'ятати, що темп письма і читання сліпого і слабозорого нижчий. Він не зможе встигати за класом. З огляду на це поряд із приладом Брайля використовуються диктофони, на які записуються фрагменти уроку. Мовлення вчителя має бути виразним і чітким, необхідно проговорювати все, що він робить, пише, малює або коли проводить досліди. Сліпому і слабозорому учневі на уроках математики, де передбачаються великі за

обсягом письмові роботи, необхідно використовувати, з одного боку, компенсаторні механізми пам'яті (усний рахунок), з іншого – прилад прямого читання, що, безумовно, сприятиме підтримці темпу уроку на рівні масової школи. Також необхідно пам'ятати про обмеження часу зорової роботи. Учитель має навчити сліпого чи слабозорого аналізувати літературні твори на слух, виділяючи лише опорні слова і речення .

Особливу увагу варто звернути на фронтальну роботу в класі. Щоб діти з порушеннями зору могли взяти участь у фронтальній роботі, необхідні індивідуальні картки, тексти, карти та інше унаочнення.

Словникову роботу варто проводити на кожному занятті, а не лише на уроках рідної мови, оскільки багатьом сліпим і слабозорим притаманний вербалізм (більшою мірою, ніж учням масової школи). Вербалізм у дітей з порушеннями зору пояснюється збідненим досвідом і відсутністю за словом конкретних уявлень, оскільки вони знайомі з багатьма об'єктами зовнішнього світу лише словесно. Наприклад, вони не уявляють, як падає сніг, струмок бігти серед каміння тощо.

Безумовно, наявність на уроці спеціальних дидактичних посібників, розрахованих на дотикове або на зорово-дотичне сприйняття сліпого і слабозорого, надзвичайно важлива. Однак, враховуючи те, що багато об'єктів, яких діти ніколи не тримали в руках і бачили розмито, їм незрозумілі. Необхідно проводити індивідуальну роботу з реальними об'єктами, направляючи руки і погляд на об'єкт, який досліджується, або ж виділити досліджуване фломастером або якимось іншим чином.

Значні труднощі можуть бути пов'язані з орієнтацією в класі, школі. Під час перерв і після занять діти з порушеннями зору повинні мати змогу познайомитися ближче з однокласниками, можливо, навіть обмацати їх. Варто вчити впізнавати своїх товаришів по голосу або ході.

Діти часом бувають жорстокі і можуть дражнити і знущатися зі сліпої або слабозорої дитини. Вчителів варто показати багато позитивних сторін своїх незрячих учнів, наприклад, швидкий рахунок, знання великої кількості віршів,

оповідань, уміння співати, бути винахідливими, спритними під час вікторин, для того, щоб викликати повагу до них з боку зрячих учнів. Однак не можна замовчувати і їхні недоліки, навіть ті, що пов'язані з поганим зором. Наприклад, невміння знайти свій підручник, сторінку у підручнику, погане виконання фізичних вправ – це стимулюватиме дітей до подолання труднощів.

Контроль за роботою сліпих і слабозорих учнів, об'єктивність оцінки також мають стати нормою роботи вчителя, що дасть дітям змогу почуватися на рівних зі зрячими дітьми.

Для сліпих і слабозорих в оточенні багато невідомого і непізнаного, і це часом викликає страх. Цей природний стан може бути подоланий, якщо учні заздалегідь знатимуть про майбутню подію або знайомство з новим предметом. Особливо багато несподіваного для сліпого і, слабозорого на вулиці, шкільному дворі. Тому з ним необхідно проводити спеціальну роботу щодо орієнтування, і в цьому може допомагати тифлопедагог школи сліпих або слабозорих.

Для сліпої і слабозорої дитини дотикове знайомство з новим об'єктом також має бути особливим: їй потрібно допомогти виділити, вичленувати і відокремити головне від другорядного.

Складніше зі спілкуванням. Все залежить від того, екстраверт (товариська, котра легко вступає в контакт людина) або інтроверт (замкнута, нетовариська людина) ця дитина. Нажаль, багато сліпих і слабозорих не вміють спілкуватися, вони не слухають співрозмовника, а відтак і діалогу в спілкуванні не виходить.

Людина, яка говорить хоче показати, що вона багато що знає, але така поведінка не викликає відповідного емоційного відгуку у слухача. Це може бути пов'язано і з недостатнім досвідом спілкування: хоче спілкуватися, але не знає як це здійснити, і тому виступає з монологом. У таких випадках необхідна делікатна допомога шкільного психолога, який організовує дискусії, диспути, зустрічі, бесіди.

Таким чином, учителям необхідний тісний контакт і зі шкільним психологом, і з тифлопедагогом, і з батьками, для того, щоб допомогти сліпій і слабозорій дитині адаптуватися у шкільному соціумі.

Дуже важливим напрямом роботи вчителя масової школи є залучення учня до позакласних і позашкільних заходів. Спільний похід до музею, у театр і можливий, і необхідний, але для його успішного здійснення має бути проведена значна попередня підготовка: ознайомлення з картинною галереєю за ілюстраціями, літературою та ін. А якщо підготувати незрячу дитину як гіда, то це сприяє і її самоствердженню, і визнанню з боку однокласників, що вже є інтеграцією у світ зрячих. Сліпому і слабозрячим, аби він міг увійти повноправним членом у світ зрячих, важливо продемонструвати, що і зрячим є чого в нього повчитися (працьовитості, наполегливості тощо).

Коли дитина, яка має порушення зору (різного ступеня), приходить у дитячий садок чи школу, вихователь або вчитель має розуміти його індивідуальні можливості та потреби і те, чим вони відрізняються від потреб і можливостей його однолітків з нормальним зором.

Інтеграція в масову школу або дитячий садок потребує глибокого й уважного вивчення дитини і вибору стратегії адаптації в нових умовах і новому колективі як дітей, так і дорослих. В процесі адаптації сліпих і слабозорих значна роль належить дорослим, оскільки одним зі специфічних дидактичних принципів роботи є посилення педагогічного керівництва поведінкою не лише дитини з порушенням зору, а й усіх оточуючих людей.

Для дитини з порушенням зору в будь-якому віці ситуація переходу в нові соціальні умови є стресовою. У цей час дитина дуже ранима, і, коли відбувається адаптація до нових умов, учителеві треба уважно стежити за тим, щоб дитина з порушенням зору не була емоційно травмована зрячими учнями. У перші місяці перебування в новому колективі потрібно створити йому атмосферу максимального психологічного комфорту як з боку вчителів, так і з боку вихованців. Однак дії, спрямовані на досягнення цієї мети, мають бути обдумані і тактовні, бо зайва опіка і надмірна турбота можуть підкреслити «винятковість» нового учня і розвину в нього егоїстичні установки, а в решти дітей – поблажливе ставлення. Проблема вирішення стресової ситуації виникає навіть у стабільному дитячому колективі, наприклад, на початку лікування амбліопії оклюзією, тобто

при закриванні (заклеюванні) ока, що добре бачить з метою підвищення працездатності амбліопічного ока. У багатьох випадках дитина при цьому втрачає свою активність, перестає брати участь в іграх, заняттях, або, навпаки, різко протестує проти оклюзії чи намагається знайти можливість підглядати здоровим оком під час роботи.

Крім створення сприятливого психологічного клімату в колективі, куди приходять або прийшла дитина з порушенням зору, і вчитель, і вихователь мають знати індивідуальні особливості функціонування зорової системи учня. Слабозорість або глибоке зниження зору часто супроводжується додатковими зоровими порушеннями, такими, як звуження периферичного зору, поява сліпих плям у полі зору, висока чутливість до нормального освітлення, труднощі у розпізнанні кольорів і контрасту або комбінація цих порушень. Діти з порушенням зору за однакового стану зорового аналізатора (при однаковій гостроті і полі зору) відрізняються один від одного можливостями його використання: один може виконувати завдання з опорою на зір, інший – на дотик, третій – на дотик і зір.

З огляду на те, що сліпі діти із залишковим зором і слабозорі, спираючись тільки на ослаблений зір, не можуть створити чіткі і точні уявлення про навколишні предмети, дуже важливо з дошкільного віку вчити всіх дітей з порушенням зору методів і способів дотикового сприйняття, використовувати його разом із зором, а в сутінковий час дня спиратися лише на дотик рук і ніг.

На стан зору дитини тимчасово можуть впливати такі фактори, як освітленість, втома, емоційне збудження або пригніченість настрою. Щоб дитина могла швидше адаптуватися в умовах масової школи чи дитячого садка, необхідно, щоб вона почувалася таким же членом групи, як і всі інші вихованці й учні. Як і зрячі однолітки, вона має свої індивідуальні особливості, якості і потреби. Педагог має продемонструвати це всьому колективі.

Під час спілкування зі сліпою і слабозорою дитиною, потрібно не соромлячись використовувати такі дієслова, як бачити, дивитися, розглядати, називати якості об'єктів, які сприймаються зором, оскільки ці слова є такою же

частиною їхнього словника, як і зрячих дітей. Діти з порушенням зору за допомогою зазначених слів позначають свої методи ознайомлення з довкіллям (дотик, обмацування, розглядання або послідовний зоровий аналіз).

Деякі діти з порушенням зору намагаються «приховати» або заперечувати свій дефект, інші ж, знаючи про поінформованість своїх однокласників про недоліки їхнього зору, почуваються скуто, неприродно і дискомфортно при публічному виявленні їхніх проблем. Тому краще підготувати дітей у групі заздалегідь, щоб не викликати підвищеного інтересу і некоректних висловлювань. Зробити це потрібно тактовно, з урахуванням особистісних особливостей незрячого, а також психологічного настрою своїх підопічних. Тоді процес адаптації дітей з порушенням зору буде більш успішним та ефективним.

Необхідно залучати новачка в усі сфери діяльності – фізкультурні заходи, художню самодіяльність, до доступної праці. Тифлопедагог найближчої школи або дитячого садка для дітей з порушенням зору дасть необхідні рекомендації щодо використання допоміжних засобів, які допоможуть дитині нарівні з усіма брати участь у діяльності колективу.

Для створення і зміцнення свого соціального статусу в новому колективі зрячих дитині з порушенням зору доводиться долати низку комплексів і фобій (страх простору і нових людей, невпевненість у собі тощо). У цьому їй треба допомогти, надавши можливість побути лідером однієї з груп, наприклад, капітаном команди, ведучим вікторини. Заохочуючи прагнення учня з порушенням зору зайняти гідну позицію в колективі зрячих дітей, не можна забувати, що він має дотримуватися тих самих норм і правил поведінки, що й інші діти. Однак, його треба заохочувати під час успішного проходження певних етапів.

Усмішка або кивок головою як спосіб заохочення не завжди доступні дитині з порушенням зору. Краще покласти руку на плече або погладити її, словесна похвала ще важливіше, бо її чують і інші діти.

Найскладніша проблема для незрячого – це орієнтування у просторі. Роботу з навчання орієнтуватися варто проводити на всіх заняттях, де матеріал дозволяє

засвоїти і закріпити відповідні знання. Це можливо під час роботи з книгою, із планом, на заняттях з малювання і фізичної культури. При цьому важливо використовувати всі збережені й порушений аналізатори. У спеціальній літературі описані зміст і методи орієнтування з урахуванням віку дітей. Потрібно вибрати те, що підходить конкретній дитині: починаючи від простого обстеження руками об'єктів приміщення з виділенням постійних орієнтирів до використання макетів, схем пересування, планів руху, карт.

Однак, незалежно від методів, обраних вихователем, дитина має знати основні орієнтири кімнати, де проводяться заняття, шлях до свого місця. Хотілося б порадити не змінювати обстановку і місце дитини, особливо спочатку, поки вона не звикне до приміщення і не набуде автоматизму пересування у знайомому приміщенні.

Діти люблять дивитися фільми і відеозаписи. Сліпих і слабозорих також необхідно залучати до їх перегляду. Однак, показ варто супроводжувати словесними поясненнями ситуації, обстановки, поведінки героїв. Це непросто, тому краще, якщо пояснення надаватиме педагог або вихователь, оскільки для розуміння змісту сюжету, наприклад, важливий вираз обличчя або рух руки, на що діти не завжди можуть звернути увагу.

Дитині з порушенням зору необхідно виділити спеціальну шафку, де вона могла б зберігати свої книги, рельєфні дидактичні матеріали, брайлівський прилад, диктофон, касети, оптичні пристрої, прилад прямого письма і малювання. У процесі адаптації новачка в масовій школі у зрячих дітей можуть виникнути різні запитання про особливості і причини втрати зору в їхнього незрячого однокласника. Необхідну інформацію про порушення зору і методи компенсації можна надати під час вивчення різних предметів. Так, наприклад, на уроках фізики – у розділах «Оптика» і «Світло», у курсі анатомії – аналізуючи будову ока і всього зорового аналізатора, у курсі біології – під час ознайомлення із законами спадковості тощо. У класі мають використовуватися різні адаптивні пристрої і тифлотехнічні прилади, що сприяють засвоєнню програмового матеріалу, швидкій техніці письма і математичних обчислень. На запитання, що можуть

виникнути у зрячих однолітків з цього приводу, варто давати короткі і точні відповіді.

Деякі діти з порушенням зору через наявні комплекси намагаються не привертати уваги до своїх проблем і соромляться попросити допомоги в дорослого або в однокласників, вважаючи за краще самотужки переживати свої труднощі. У таких випадках потрібно постійно тримати дитину в полі свого зору і намагатися побачити та відчути, коли їй потрібна допомога. Не чекаючи прохання самого учня, варто виявити ініціативу. Водночас необхідно стимулювати дитину до подолання сором'язливості і повідомляти, про свої проблеми.

Коли сліпий знаходиться серед незнайомих йому людей, то йому слід назвати своє ім'я. Зрячі повинні представлятися першими.

Деякі тотально сліпі діти або діти із глибоким порушенням зору мають нав'язливі рухи. Вони надавлюють пальцями очі, щоб одержати відчуття світла, розгойдуються, видають стереотипні звуки. Часто це виникає через надмірну збудливість або обмаль рухової активності. У таких випадках варто проконсультуватися з тифлопедагогом, психологом або психоневрологом. Корисно також змінити діяльність дитини, стимулювати її рухову активність.

На основі індивідуальних спостережень за тим, як учні з порушенням зору справляються із завданнями і пристосовуються до спільної зі зрячими роботи, потрібно змінювати робоче навантаження, збільшувати або зменшувати час розв'язання завдань для того, щоб їхній темп і якість роботи могли зрівнятися з аналогічними показниками дітей, котрі нормально бачать.

У процесі адаптації до нових умов дитина має навчитися запитувати і приймати допомогу однолітків. Важливо, щоб у цій ситуації дитина зберігала почуття власної гідності і прагнула сама допомагати іншим в ситуації, яка відповідає її можливостям.

Учитель масової школи має створювати умови для проведення психологічної інтеграції сліпого і слабозорого. Перехід із закритого спеціального навчального закладу, у якому всі діти мають ті чи інші порушення зору, у середовище зрячих однолітків потребує від учня особистої мужності. Найчастіше

такий перехід супроводжується зміною особистісної позиції і соціальної ролі. Так, якщо у своєму колі учень був лідером, займав позицію сильного, здатного допомагати тому, хто потребував допомоги, то в умовах масової школи спочатку йому доводиться «опановувати» роль «залежного новачка», стати на позицію «того, хто просить», що може ранили почуття власної гідності. На початку новому учневі потрібна психологічна підтримка і розуміння його особливих потреб.

Практика свідчить, що, на жаль, зрячі однолітки не завжди готові тактовно і коректно прийти на допомогу в різних навчальних і життєвих ситуаціях. Часом і сам учитель забуває про присутність на уроці учня з глибоким порушенням зору, наприклад, не проговорює матеріал, що записувався на дошці, або не розповідає про лабораторний експеримент, який демонструється. У цей час учень з порушенням зору почувається дуже дискомфортно, соромлячись запитати сусіда по парті або перервати роз'яснення вчителя.

Шкільне життя не обмежується спілкуванням у класі, воно виходить далеко за межі навчання. І якщо під час навчання спілкування може бути вимушеним, то поза нього воно відбувається на основі дружніх симпатій.

Вирішенню проблеми участі сліпих і слабозорих у житті зрячого колективу міг би допомогти куратор, який узяв би шефство над учнем з порушенням зору і зробив би так, щоб на шкільних заходах і класних вечірках він не тільки був присутній, лише здогадуючись про те, що відбувається навколо, а був би в курсі подій. Куратор може описати те, що відбувається, передати емоційне забарвлення ситуації, залучати до події що відбуваються. Однак, в умовах подібної залежності від зрячих, успіх буде визначатися тактовною, невимушеною манерою спілкування, оскільки багато дітей з порушенням зору дуже ранимі, чутливі до зауважень і критики. Куратор або помічник незамінний для дітей з порушенням зору на початку, коли сліпі діти незнайомі з розташуванням приміщень у школі. Згодом дитина з порушенням зору може навчитися уникати перешкод у шкільних коридорах. Куратор має застерегти учня з порушенням зору, якщо виникнуть якісь перешкоди (сходи, камінець, вибоїна), що можуть створити проблеми для пересування. Куратор знайомить дитину з порушенням зору з класною

кімнатою і прилеглими приміщеннями, він також консультує, як без перешкод увійти і вийти з класної кімнати.

У незнайомому місці дитина може потребувати зрячого поводиря. Рух сліпого зі зрячим потребує дотримання певних правил, що полегшують і синхронізують їхній спільний рух. Зрячий завжди має йти трохи попереду сліпої або слабозорого дитини, яка тоді зможе задалегідь відчувати зміни руху зрячого. Для полегшення руху дитина має взятися вище ліктя супроводжуючого, молодші діти, прогулюючись з дорослими, можуть триматися за зап'ястя дорослого так, щоб великий палець руки знаходився на зовнішньому боці, а пальці – на внутрішньому боці руки поводиря. Також важливі вербальні команди супроводжуючого, котрий інформуватиме, де сходинки, край тротуару, треба підніматися чи спускатися. Залежно від того, як поводитир і дитина ближче пізнають один одного, навіть пауза в русі супроводжуючого може означати для сліпого зміну поверхні або наявність перешкоди. При підйомі і спуску широкими сходами краще вести ними сліпого не навскіс, а підійти до нього, стати обличчям і підніматися по прямій лінії.

Доброзичлива участь, допомога з боку вчителів і зрячих однокласників щодо вирішення проблем, які виникають у дітей з порушенням зору, допоможе завоювати їхню довіру і дружбу. Однак опіка не має бути надмірною, оскільки вона може пригнічувати активність самих учнів з порушенням зору, а також формувати в них негативні якості – безініціативність та егоїзм. Зауважуючи, що для учнів із порушенням зору ситуація інтегрування спочатку психологічно важка, не можна забувати і про зрячих однокласників, які також мають бути психологічно готові до прийняття сліпих дітей у свій колектив.

Не секрет, що учні в масовій школі по-різному ставляться до сліпих однокласників. Якщо слабозора дитина зовні і манерою поведінки не відрізняється від зрячих, то тотально сліпий або дитина з глибоким порушенням зору може викликати небажання й острах спілкування з ним. Зрячі діти будуть насторожені стосовно сліпого. Вчитель, шкільний психолог мають приділити значну увагу формуванню адекватного ставлення до тотально сліпого і дітей із

глибоким порушення зору.

Діти, до класу яких збираються прийняти сліпого новачка, мають бути обстежені шкільним психологом, оскільки агресивна поведінка, відкрите демонстративне неприйняття можуть завдати непоправної душевної травми дитині з порушенням зору. Звичайно, ніяка дитина не цілковито не захищена від агресії з боку оточуючих та все ж педагогічний колектив має прагнути до того, щоб взаємини в класі були доброзичливими, або хоча б нейтральними.

Хотілося б, щоб ті негативні емоції, які можуть виникнути в учня з порушенням зору в зв'язку з переходом до масової школи, не стали перепорою, а розвинули соціальні навички, необхідні дитині в дорослому житті.

Приймаючи дитину з порушенням зору у свій клас, учитель має ретельно обміркувати, де посадити нового учня. На вибір місця для дитини з порушенням зору впливає, насамперед, офтальмологічний діагноз і ступінь зниження зору. Якщо дитина слабозора, тобто гострота зору більша 0,05, і не має вираженої світлобоязні, її треба посадити на першу парту, бажано в середньому ряду; якщо дитина зберегла частковий зір, їй також необхідно сидіти за першою партою і в середньому ряду. Тотально сліпа дитина або дитина з глибоким зниженням зору, використовує у своїй роботі дотик і слух, може працювати за будь-якою партою, на розсуд учителя, котрий має однак враховувати, чи добре чути з цього місця. У випадку, якщо в дитини немає світлобоязні, і вона потребує в додаткового освітлення, робоче місце має бути обладнане настільною лампою з регулятором, оскільки кількість світла, яке необхідне для нормального функціонування зору, залежить як від загальної освітленості класної кімнати, так і від функціонального стану зорового аналізатора учня. Якщо в учня спостерігається сильна світлобоязнь, його потрібно посадити спиною до вікна або закрити вікно шторою. За наявності світлобоязні на одному оці, дитині треба сидіти так, щоб світло падало з протилежного боку.

Під час уроку, особливо у процесі виконання письмової роботи, необхідно стежити за поставою учнів з порушенням зору, насамперед у молодших класах. Необхідно пам'ятати також і про охорону та гігієну зору цієї категорії учнів.

Відстань від очей учня до робочої поверхні має бути не менша 30 см. Для читання можна використовувати підставки.

Оптимальне навантаження на зір у слабозорих учнів складають не більше 15–20 хвилин безперервної роботи, для учнів із глибоким порушенням зору, залежно від індивідуальних особливостей, воно не має перевищувати 10–20 хвилин. Якщо є змога працювати з опорою на дотик або слух, необхідно це використовувати. Як уже йшлося вище, деякі діти з порушенням зору соромляться виказувати свої проблеми і тому працюють, спираючись тільки на свій неповноцінний зір. Використання дотику у процесі навчання сприяє запобіганню перевтоми дітей, збереженню їхнього зору. Тотально сліпі і діти з глибоким порушенням зору записують на диктофон матеріал уроків. Учитель і учні мають стежити за чіткістю мовлення, не створювати додаткових шумів. Відомо, що близько 80% всієї інформації людина одержує за допомогою зору. Цей факт, зазвичай, зрочими не усвідомлюється, і багато операцій і дії, що відбуваються в класі, вербально не позначаються. Тому велика кількість інформації може пройти повз незрячого учня. Вчитель і учні повинні чітко проговорювати все те, що записується на дошці або демонструється. Крім того, незрячим учням має бути надана можливість дотикового вивчити матеріал, що демонструється. Якщо слабозора дитина працює з опорою на зір, то при використанні дошки записи повинні бути насичені й контрастні, букви великими.

У процесі навчання діти з глибокими порушеннями зору і тотально сліпі, як уже йшлося, використовують дотик і слух. Зміст підручників, видрукованих Брайлем, відмінний від змісту звичайних книг, тому учні з порушенням зору, інтегровані в масову школу, можуть користуватися озвученими підручниками, що по суті є магнітофонними записами текстів підручників загальноосвітніх шкіл. Однак, доки не налагоджений випуск таких «озвучених підручників», їх можуть створювати батьки чи вчителі.

У випадку, якщо у дитини є залишковий зір або вона слабозора, то може використовувати спеціальні адаптивні пристрої: оптичні та неоптичні. До оптичних корекційних пристроїв належать окуляри зі спеціальними

приспосовуваннями, біфокалі, призми, контактні лінзи. Вони пропонуються дитині з порушенням зору як для постійного, так і для тимчасового користування. Затемнені або темні лінзи рекомендуються дітям зі світлобоязню. Іноді учні з порушенням зору використовують невеликі телескопи, що прикріплюються до руки або ж до стекол окулярів. Телескопічні окуляри використовуються для розглядання об'єктів на відстані, наприклад, написів на дошці, в магазині, під час прогулянок. Коли дитина надягає телескопічні окуляри, щоб прочитати напис на дошці, їй необхідно сісти в центрі або ж у тій позиції, яка дасть змогу оптимально їх використати. До неоптичних пристроїв належить фломастери, бажано чорного кольору, зі змінною шириною стержнів, що дасть змогу робити чіткі, контрастні записи; кольорові маркери, що допомагають учням виділити найважливіше в записах, аби не напружувати зір, читаючи записи в зошиті. До адаптивних пристосувань можна віднести і плоскодруківані книги з крупним шрифтом, хоча учні старших класів воліють використовувати книги зі звичайним шрифтом, які читають за допомогою різних оптичних пристроїв.

Чітко розліняний папір може знадобитися тим дітям, яким важко розрізняти рядки на звичайному папері. Для дітей, котрі страждають світлобоязню, на партах можна встановити світлозатемнювачі, щоб пом'якшити відблиск робочої поверхні столу. Вимірювальні прилади (лінійки, транспортири) розраховані для сприйняття як на дотик, так і зором. Тотально сліпі діти або діти з глибоким зниженням зору можуть використовувати диктофони, а також дублювати звуковий запис записом Брайля за допомогою брайлівського приладу (дошка і грифель).

Учитель масової школи, в клас до якого прийшов учень з порушенням зору, має постійно працювати з батьками. Їм випало складне життєве випробування – виховання дитини, яка має фізичне порушення. Виховання такої дитини потребує значних фізичних і матеріальних витрат. Не лише дитина стає «аутсайдером» у звичайному дитячому середовищі, а й самі батьки, замикаючись у своєму горі, дедалі більше віддаляються від суспільства. Ця категорія батьків дуже чутлива навіть до найменшої критики на адресу своєї дитини, а її образи і душевні травми

сприймаються ними, як власні. У багатьох батьків виникає комплекс провини стосовно власної дитини, яка має фізичний недолік від народження або набутий пізніше. Почуття провини формує певний стиль батьківського виховання – гіперопіку. Такі батьки оберігають дитину від можливих проблем, потурають її примхам і бажанням. Подібне виховання призводить до викривлень особистісного розвитку дитини, з якої може вирости споживач з егоцентриськими установками. У процесі співпраці цим батькам необхідно демонструвати наявність великих можливостей розвитку їхньої дитини, створювати в них відповідні педагогічні установки. Батьки мають знати, що саме в даний момент їхній дитині під силу, а що без сторонньої допомоги вона зробити не зможе, необхідно також намітити перспективу розвитку, академічного (навчального) і фізичного навантаження дитини.

Зустрічаються батьки, які відкрито або приховано не приймають дитини, котра має фізичний недолік. Діти, які ростуть у таких родинах, зазвичай, схильні до невротичних реакцій, що ускладнюють їхню фізичну недугу.

До дітей з порушенням зору необхідно виявляти максимум терпіння й уваги. Батьки, яким властива гіпоопіка, байдужі до своєї дитини. Цих батьків доводиться переконувати в тому, що любов, ласка й увага до дитини – необхідна умова її ефективного просування в розвитку і найкраща допомога у подоланні труднощів, пов'язаних зі сліпотою. Найпродуктивніше виховання дитини з порушенням зору, коли батьки приймають свою дитину з фізичним недоліком. Приймаючи дитину такою, якою вона є, батьки об'єктивно її оцінюють, не ставлячи їй ні завищених, ні занижених вимог. Це сприяє формуванню в дитини адекватної самооцінки, особистісних установок і прогнозів на майбутнє.

Переходу дитини з порушенням зору зі спеціальної в масову школу – значне випробовування, яке вона може не витримати, не впоравшись з інтелектуальними і психологічними навантаженнями. Якщо вчитель масової школи бачить, що новачок не встигає за загальною програмою і не приживається в новому колективі, потрібно з допомогою тифлопсихолога виявити причини труднощів, що виникли і потім спробувати їх усунути.

ДІТИ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ЗАКЛАДІ

Порушення слуху різного ступеня спостерігаються як у дорослих, так і у дітей різного віку. При запаленні середнього вуха (отитах), застудах, утворенні сірчаних пробок, аномальній будові зовнішнього і середнього вуха, ексудативних отитах такі порушення слуху можуть бути тимчасовими. Їх називають кондуктивними. Зазвичай, внаслідок лікування слух відновлюється.

Розлади слуху зумовлюють і стійкі порушення, пов'язані з ураженням внутрішнього вуха (зниження слуху, глухота). Сучасна медицина поки що не в змозі відновити нормальний слух за таких порушень. Йдеться лише про підтримуючу терапію, певні профілактичні заходи, слухопротезування (добір індивідуальних слухових апаратів) і тривалу систематичну педагогічну корекцію.

Причинами зниження слуху і глухоти також можуть бути захворювання матері під час вагітності (особливо небезпечні краснуха, грип), різноманітні пологові травми, дитячі інфекції, наприклад, кір, скарлатина, паротит (свинка), інші захворювання (дифтерія, менінгіт, пневмонія та ін.), застосування ототоксичних антибіотиків, травми. Існує ймовірність виникнення стійкого зниження слуху, якщо дитина народилася ослабленою, з маленькою вагою, недоношеною, якщо у її батьків або родичів є порушення слуху.

Навіть незначне зниження слуху в ранньому віці негативно позначається на формуванні мовлення дитини. За значного зниження слуху та при глухоті дитина може взагалі не опанувати мовлення без спеціального навчання. Це відбувається внаслідок того, що малюк не чує власного голосу і мовлення оточуючих а, отже, не може його наслідувати. Значне недорозвинення мовлення або його відсутність ускладнюють контакти такої дитини з навколишнім світом, порушують процес формування пізнавальної діяльності та загалом становлення її особистості. За умови відповідного раннього корекційного впливу ці наслідки можуть зменшуватися або навіть долатися.

В Україні створена система сурдопедагогічної допомоги дітям з порушеннями слуху. За першої ж підозри щодо зниження слуху дитину необхідно

обстежити у спеціальній медичній установі (сурдологічному кабінеті, відділенні, центрі). Тут уточнюється стан слухової функції дитини, плануються і проводяться необхідні медичні заходи (лікування, слухопротезування), визначаються можливі шляхи спеціальної педагогічної допомоги з урахуванням віку дитини, стану її слуху і мовлення, рівня психофізичного розвитку, місця проживання і можливостей родини.

Упродовж перших 2–3 років життя корекційна робота може проводитися вдома, а сурдопедагог надає батькам необхідні консультації стосовно виховання і навчання малюка. Діти дошкільного віку можуть виховуватися у спеціальних дитячих садках і спеціальних групах при масових дошкільних закладах. Зазвичай практикується диференційоване навчання для глухих і слабочуючих дітей (в одній групі перебувають діти одного віку, які мають подібний стан слуху і мовлення). За бажанням батьків дошкільники можуть виховуватися і вдома. У цьому випадку корекційна робота проводиться під керівництвом фахівця-сурдопедагога або педагога спеціального дошкільного закладу. Головне завдання у спеціальному навчанні дошкільників з порушеним слухом полягає у повноцінному розвитку дитини відповідно до її віку, формування у неї словесного усного і письмового мовлення (йдеться про вміння читати друкованими літерами слова, окремі словосполучення, писати друкованими літерами прості слова), підготовка до навчання у школі.

Для дітей з порушеннями слуху шкільного віку існують спеціальні школи, школи-інтернати для глухих дітей та для дітей зі зниженим слухом. При багатьох спеціальних школах відкриті дошкільні відділення для вихованців 5–6 років. У спеціальних школах учні одержують цензову освіту. Робота у всіх спеціальних школах спрямована на всебічний розвиток особистості дитини, подолання наслідків, спричинених ураженням слухового аналізатора, насамперед, відставання у мовленнєвому розвитку.

Серед педагогів масових освітніх закладів побутує думка, що дитину з порушенням слуху слід навчати у спеціальному закладі. Однак, зарубіжний і вітчизняний практичний досвід свідчить про непоодинокі випадки успішного

навчання глухих і слабочуючих дітей в масових загальноосвітніх закладах серед чуючих однолітків.

Дедалі частіше батьки дітей з порушеннями слуху висловлюються на користь інклюзивного навчання. Масові дитячі садки і школи, зазвичай, знаходяться поблизу помешкання дитина, тому, щодня відвідуючи ці заклади, вона не відірвана від родини, друзів у дворі, сусідів. Водночас, варто зауважити, що оскільки стійкі порушення слуху у дітей зустрічаються приблизно в 0,2% випадків, кожна область має не більше двох-трьох закладів для цієї категорії дітей, які розташовані переважно у великих містах. Відповідно, більшість дітей проживає далеко від них. Тому практично всі спеціальні заклади для глухих і слабочуючих дітей є інтернатними і батьки забирають дітей додому лише на вихідні дні. Часто, з огляду на віддаленість закладу та незручне транспортне сполучення дитина приїжджає додому на зимові та літні канікули.

Відтак, навчання у спеціальному закладі надовго відриває дитину від родини, люблячих батьків, родичів, звичного соціуму. Крім цього, дитина упродовж тривалого часу змушена постійно перебувати серед дітей, котрі так само розвиваються уповільнено. Тільки-но дитина починає опановувати словесне мовлення, вона має нагальну потребу у спеціально організованому мовленнєвому середовищі, що цілеспрямовано створюється у спеціальному закладі. Якщо ж рівень мовленнєвого розвитку дитини вищий, аніж у дітей її групи чи класу, то це певною мірою стримує, гальмує розвиток повноцінного усного мовлення. Зрозуміло, чому багато батьків не хочуть віддавати своїх дітей до інтернатного закладу. Це одна з причин приходу учня з порушеннями слуху у звичайний освітній заклад. Бувають й інші сімейні обставини, коли батьки не можуть віддати дітей в інтернат; або коли за станом здоров'я дитина не може жити в умовах інтернату.

Тож наразі в масових освітніх закладах доволі часто навчаються діти з порушеннями слуху, і вихователеві або вчителю класу важливо якнайбільше знати про особливості цих учнів, про своєрідність розвитку їхнього мовлення, усвідомлювати труднощі, з якими нечуюча людина стикається в житті, розуміти,

чим вони зумовлені, мати змогу допомогти учневі їх подолати.

У дошкільний період батьки постають перед дилемою: чи віддати дитину до спеціального навчального закладу, чи ж займатися з нею вдома. Про порушення слуху у малюка батьки починають здогадуватися, коли помічають, що в дитини не розвивається мовлення або затримується розвиток. Так, слова вона вимовляє не в рік-півтора, а в два-три роки; фразове мовлення починає опановувати ще пізніше, при цьому його граматична структура порушена. Звучання мовлення у таких дітей часто відрізняється від мовлення їхніх чуючи однолітків (навіть тих, котрі погано говорять), воно дуже специфічне, оскільки проявляється не вікова фізіологічна недорікуватість, а порушення, спричинене розладом слухової функції.

Батьки частіше звертають увагу на те, що малюк не говорить сам, аніж на те, що він погано розуміє звернене до нього мовлення. Це пояснюється тим, що спілкування з маленькою дитиною завжди відбувається в конкретній ситуації, зазвичай знайомій для неї, супроводжується природними жестами, показом предметів. У цих умовах створюється враження, що дитина розуміє звернене до неї мовлення (але часто дитина здогадується про сказане дорослими з контексту ситуації).

Переконавшись, що в дитини дійсно порушений слух, батьки купують їй індивідуальний слуховий апарат, рекомендований лікарем-сурдологом, і вважають, що тепер для нормального розвитку мовлення їхній дитині лише необхідно спілкуватися з однолітками, які добре розмовляють. Відтак, дитину віддають у масовий дитячий садок. Але дитина як і раніше не розуміє мовлення ні вихователів, ні дітей, а дорослі та однолітки не розуміють її. У неї формується і поступово закріплюється неправильна мовленнєва поведінка: дитина усміхається і киває у відповідь на будь-яке звертання або, навпаки, відвертається від співрозмовника, намагається уникнути контактів; не намагаючись зрозуміти вербальну інструкцію, дивиться на те, чим зайняті інші діти, і наслідує їх. У таких умовах дитина, звичайно, опановує певні норми соціальної поведінки, але все це не сприяє нормалізації процесу розвитку мовлення. Дошкільник із порушенням слуху потребує правильного мовленнєвого спілкування з урахуванням його

обмежених можливостей, спеціальної корекційної роботи з розвитку мовлення і слуху, що сприятиме його нормальному психічному розвитку. Це передбачає створення спеціальних умов навчання і використання специфічних сурдопедагогічних методів і прийомів. Ось чому на початковому етапі навчання з такою дитиною необхідно працювати під керівництвом учителя-дефектолога (сурдопедагога).

Залежно від того, наскільки успішно й у якому темпі дитина опановує фразове мовлення, вирішується питання щодо вибору організаційних форм подальшого навчання: чи продовжувати його в домашніх умовах, у спеціальному навчальному закладі, в масовому закладі з обов'язковою спеціальною корекційною роботою. Вибір форми навчання визначається не лише відповідним мовленнєвим розвитком дитини, а й рівнем розвитку її пізнавальної діяльності, станом здоров'я, особистісними якостями (зокрема, як сприймає власне порушення), бажанням батьків та їхніми можливостями брати активну участь у корекційній роботі.

Виховання у масовому дитячому садку доцільно рекомендувати для дітей з високим рівнем розвитку пізнавальної діяльності, які вже певною мірою володіють мовленням, добре розуміють звернене до них мовлення дорослих і дітей, виразно (зрозуміло для оточуючих) розмовляють. Важливо враховувати психофізичний статус дитини, оскільки засвоєння навчальної програми та додаткові корекційні заняття пов'язані зі значним психофізичним навантаженням.

До 7 років перед батьками гостро постає питання, де навчати дитину далі: у спеціальній школі-інтернаті чи в масовому навчальному закладі поблизу дому. До початку шкільного навчання всі діти підходять з різним рівнем загального і мовленнєвого розвитку. Ці відмінності визначаються не лише індивідуальними особливостями дитини, рисами її особистості, а й станом слухової функції, початком корекційної роботи, її адекватністю та ефективністю, наявністю додаткових відхилень у розвитку тощо.

Все ж таки, частина дітей з порушеннями слуху виявляється підготовленою до навчання у масовій школі. Серед них: діти з незначним зниженням слуху, які з

труднощами сприймають шепітне мовлення (до школи відвідували масовий дитячий садок або виховувалися вдома); діти, які незалежно від ступеня зниження слуху, внаслідок ранньої систематичної корекційної роботи добре розмовляють, не відчують значних труднощів у спілкуванні з чуючими людьми, вміють читати і пишуть друкованими літерами (в дошкільний період могли виховуватися як удома, так і в спеціальному дитячому садку); діти, які втратили слух у віці 5–6 років (або пізніше) і їхнє усне мовлення практично не відрізняється ні за структурою, ні за звучанням від мовлення однолітків, які чуять, оскільки воно формувалося на повноцінній слуховій основі (за умови вчасно розпочатої роботи з відновлення вербального спілкування ці діти можуть успішно навчатися разом із чуючими). Всі ці діти можуть навчатися в інклюзивних навчальних закладах за умов систематичної допомоги з боку сурдопедагога та участі в корекційній роботі батьків.

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

Зауважимо, що до вступу до масового дитячого садка або школи діти з порушеннями слуху мають певною мірою володіти рідною мовою і за рівнем розвитку наближатися до вікової норми.

Коротко охарактеризуємо мовлення дитини з порушенням слуху, яку можна вважати підготовленою до інтегрування в загальноосвітній заклад. У дитини накопичений запас побутово-розмовних слів, достатній для спілкування. Здебільшого, вона точно відтворює звуковий (звуко-буквенний) і морфемний

склад цих слів. Уміє з'єднувати слова за правилами української граматики і будувати синтаксично правильні речення. Дитині доступне розуміння нескладних текстів, казок, віршів, розповідей. Вона сама може зв'язно переказати прочитане, скласти розповідь за малюнком, передати зміст побаченого, самостійно розповісти про події з власного життя. Мовленнєві вміння і навички дають змогу дитині вступати в діалог, відповідати на репліки співрозмовника, запитувати, підтримувати бесіду. Мовлення цілком виразне, розбірливе, співрозмовник розуміє його. Дитина сприймає слова співрозмовника на слухо-зоровій основі (використовуючи свої слухові можливості і, водночас, стежить очима за рухами губ співрозмовника, «зчитуючи» його мовлення (читання з губ)).

Проте слід зауважити: навіть відповідаючи в цілому перерахованим вимогам, мовлення більшості дітей з порушеннями слуху відрізняється низкою особливостей, що іноді набувають характеру стійких відхилень від норми і зберігаються тривалий час. Про них мають знати педагоги масових освітніх закладів, де навчаються діти з порушеннями слуху.

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

У словнику цих дітей часто відсутні слова з абстрактним значенням, які не так часто зустрічаються в розмовно-побутовому мовленні, але які відомі чуючій дитині такого ж віку. Дитина не завжди знає слова, що позначають у чомусь подібні об'єкти. Для неї також можуть виявитися незнайомими слова, що є синонімами до добре знайомого слова. У словнику дитини з порушеннями слуху може бракувати багатьох слів. Учитель часто виявлятиме це в усних і письмових висловлюваннях дітей, під час переказу прочитаного.

Мовлення дітей з порушеннями слуху вирізняється не лише кількісною недостатністю словника, а й якісною своєрідністю. Характерними для них є

порушення звуко-буквенної будови слів. Такі помилки найтипівіші для слабочуючих дітей, здатних частково сприймати на слух розмовне мовлення. Одні звуки дитина не чує зовсім, інші сприймає неправильно. Крім цього, вона чітко чує лише наголошені частини слова. Тому префікси, закінчення, які в українській мові, зазвичай, ненаголошені, вона розрізняє на слух недостатньо чітко. Дитина спотворено чує слово, спотворено запам'ятовує його і тому так само спотворено вимовляє та пише. Це спостерігається навіть у тих випадках, коли діти вміють правильно вимовляти звуки. Якщо в усному мовленні такі помилки можуть залишитися непоміченими, то на письмі вони проявляються обов'язково. Зокрема: змішування звуків; пропуск звуків при збігові кількох приголосних; перестановка і додавання окремих звуків; пропуски ненаголошених частин слова.

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

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

Серед найтипівіших особливостей мовленнєвого розвитку дітей з порушеннями слуху – труднощі опанування лексичного значення слова. У таких дітей значення слів, особливо рідко уживаних, можуть бути недостатньо точними і диференційованими. В одних випадках слову надається надто широке значення, в інших, навпаки, занадто вузьке. Внаслідок цього слова можуть використовуватися не у тому значенні, у якому вони вживаються чуючими людьми. Діти замінюють слова не довільно, а за певними ознаками: за зовнішньою подібністю об'єктів, за їх функціональною подібністю, за приналежністю до однієї ситуації, за відношенням «ціле – частини» тощо. Ці

заміни пояснюються відсутністю в лексиці дитини відповідного слова. Замість відсутнього вона «підставляє» інше, діючи цілком логічно, у відповідності до своїх уявлень про реальні об'єкти. Такі заміни завжди можна пояснити певним зв'язком, що існує між тим словом, яке вжито, і тим, замість якого воно використано.

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

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

Працюючи з дитиною з розладами слуху, педагог стикається з такими специфічними порушеннями граматичної мови, що ніколи не спостерігаються у дітей з нормальним слухом. Ці помилки є наслідком недостатнього засвоєння граматичного ладу мови, що зумовлено збідненим мовленнєвим досвідом, обмеженим словниковим запасом, тим, що дитина недочуває початкову і кінцеву частини слів, у яких найбільше виражені граматичні характеристики. Подібні помилки називаються аграматизмами.

До найтипівіших помилок граматичного оформлення мови належать і порушення синтаксичних зв'язків узгодження і відмінювання. Найчастіше це трапляється під час відмінювання дієслів. Діти обирають не ту відмінкову форму іменника, що вимагає дієслово. Випадки відмінювання прийменників викликають у дітей особливі труднощі. Досить часто спостерігаються порушення узгодження.

До поширених явищ варто віднести: заміни прийменників; пропуски прийменників; введення зайвих прийменників. Помітну групу помилок морфологічного рівня складають неправильні вживання частин мови або їхніх форм. Наприклад, дитина замінює іменник дієсловом, плутає розряди займенників, обирає не ту вищо-часову форму дієслова, яка необхідна за контекстом, помиляється у виборі особової форми дієслова тощо.

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

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

Розглянемо особливості розуміння мовлення дітьми з порушеннями слуху. Сприймаючи усне мовлення на слухо-зоровій основі, дитина може неадекватно зрозуміти зміст: внаслідок поганого слуху і неточного зчитування з губ, певних недоліків володіння мовою. Однак, у спілкуванні дитині допомагає і життєва ситуація за якої відбувається розмова, і природні жести співрозмовника, і його емоційні прояви.

Під час читання тексту дитина позбавлена такої підтримки, тож труднощі розуміння суттєво зростають. Вона погано розуміє слова, оскільки стикається з ними вперше, знає їх значення дуже приблизно, плутає зі схожим за звуко-буквеним складом, не розпізнає їх граматичну форму. Дитина може зустріти в тексті стійкі фразеологічні словосполучення з відповідним змістом, а їй знайомі лише значення кожного слова окремо. Дитина може знати лексичне значення

кожного зі слів, що входять у певне речення, але водночас неправильно розуміти граматичні зв'язки між ними. При цьому порушується контекстне розуміння слів і, таким чином, речення залишається в цілому незрозумілим.

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

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

Тож, глухі і слабочуючі діти (навіть з високим рівнем мовленнєвого розвитку) стикаються зі значними труднощами опанування мовлення, з якими не в змозі впоратися самотійно, без спеціальних корекційних занять і відповідного супроводу. В умовах інклюзивного навчання фахівцям (вчителям-дефектологам, сурдопедагогам) необхідно постійно надавати корекційну допомогу такій дитині. Форма цієї допомоги залежить від того, наскільки далеко від масового дитячого садка чи школи і місця проживання родини знаходиться заклад, співробітники якого могли б надавати необхідну допомогу дитині і консультувати вихователів, учителів і батьків (сурдологічний кабінет, спеціальний дитячий садок і школа для дітей з порушеннями слуху). Заняття сурдопедагога з дитиною можуть проводитися систематично (один-два рази на тиждень) або епізодично (в канікулярний час упродовж одного-двох тижнів). Важливо, щоб учитель-дефектолог постійно контактував з масовим закладом, відвідував заняття в дитячому садку та уроки у школі, знав з якими труднощами стикається педагогічний колектив під час навчання дитини і допомагав їх подолати.

Масовий заклад, приймаючи дитину з порушеним слухом, має бути готовим розділити відповідальність за долю, навчання і виховання дитини з її батьками, з фахівцями, які рекомендували для неї інклюзивне навчання, з учителями-дефектологами, котрі надають їй корекційну допомогу. Наявність у дошкільній

групі чи класі глухої дитини, потребує особливого ставлення до неї з боку педагога під час заняття.

Наприклад: не повертатися спиною до учня під час усних пояснень, намагатися контролювати розуміння дитиною завдань та інструкцій щодо їх виконання; продумати, де посадити дитину з порушеним слухом, щоб вона могла бачити не лише педагога і дошку, а й більшість дітей класу тощо.

Інклюзивне навчання дитини з порушеннями слуху неможливе без активної повсякденної участі у цьому процесі батьків. Саме на них покладається відповідальність за ефективність корекційних занять з дитиною вдома з наступним контролем фахівця (учителя-дефектолога, сурдопедагога); постійний контроль щодо засвоєння навчальної програми і надання, у разі потреби, допомога дитині. Надзвичайно важливо, щоб між батьками і педагогами склалися довірливі стосунки, щоб батьки мали за обов'язок виконувати вимоги освітнього закладу. При певних непорозуміннях варто приймати компромісне рішення (під час спільного обговорення за участі вчителя-дефектолога, фахівців, які рекомендували дитину, сурдопедагога, психолога та ін.).

При виборі місця навчання (спеціальний або масовий заклад) варто враховувати психологічну готовність і бажання самої дитини навчатися разом із чуючими ровесниками. Особливо це важливо для дітей шкільного віку. Іноді глуха дитина з досить високим рівнем загального і мовленнєвого розвитку виявляється психологічно не готовою до інклюзивного навчання. Це може бути зумовлено різними чинниками. Одні діти, лідери, кращі учні у спеціальних школах, болісно переживають втрату лідерських позицій у колективі чуючих дітей. Другі вкрай гостро реагують на своє порушення, намагаються всіляко його приховати, внаслідок чого постійно перебувають у стресовому стані. Треті звикли до щохвилиної опіки батьків, до більшої уваги з боку вихователя чи педагога в спеціальній школі, де група (клас), зазвичай, складається з 6–8 дітей. Ці діти губляться у великому колективі. Деякі діти, переважно, з родин, в яких батьки не чують, мало орієнтовані на спілкування з чуючими і тому не прагнуть контактувати з ними.

Таким чином, вирішення питання про інклюзивне навчання в кожному окремому випадку потребує попереднього урахування багатьох чинників у комплексі: різнобічну готовність дитини до навчання у школі і її бажання; можливість організації спеціальної корекційної допомоги; згода масового закладу прийняти на навчання дитину з порушеним слухом; реальні можливості родини надавати дитині постійну необхідну допомогу.

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

Звичайно, і навчати дитину з порушеним слухом разом з дітьми, якічують, складно, і їй самій навчатися непросто. Від того, як ставиться педагогічний колектив закладу до появи дитини з порушенням слуху залежить її подальша доля та успішність навчання. Основну роль у її адаптації до життя в колективі дітей, якічують, відіграє вихователь/вчитель. Вони мають знати особливості такої дитини і володіти певними спеціальними прийомами, що полегшують дитині спілкування і процес навчання.

Педагог має допомогти дитині освоїтися в колективі дітей, котрічують, спробувати подружити його з однолітками. Наявність у групі (класі) товариша, який не чує, вчить дітей з типовим розвитком співчувати іншій людині, сприймати його як рівного, допомагати йому, не принижуючи (не через жалість, за необхідності). Проте важливо уникати гіперопіки: не допомагати там, де глуха дитина може і має впоратися сама.

Варто постійно пам'ятати, що у групі чи класі є дитина з порушеним слухом, яка має завжди бачити педагога, навіть у тих випадках, коли той ходить класом, пише на дошці, організовує роботу школярів з таблицями, картиною,

картою тощо. Тому таку дитину потрібно посадити за першу парту збоку від педагога (праворуч від нього), по можливості спиною до вікна. З цього місця добре видно обличчя більшості однокласників, учителя, дошку, того, хто відповідає біля дошки. Не треба боятися, що таке розташування парт порушує «порядок» і «виділяє» одного з учнів. Навпаки, однокласники мають розуміти, що це зроблено для того, аби їхній товариш, бачив весь клас і міг активно брати участь у колективній роботі на уроках.

Заняття в дитячому садку проводяться у більш вільній формі, аніж уроки в школі. У тому випадку, якщо діти сидять за столами, вимоги до розміщення дошкільника з порушеннями слуху такі самі, як і в школі. Однак, у дитячому садку частина дітей, котрі чують, можуть опинитися спиною до педагога. Дитина з порушенням слуху не має бути в такому положенні. Її треба посадити так, щоб вона добре бачила вихователя, посібники, якими користуються, обличчя всіх дітей за своїм столом і якнайбільше інших дітей групи. Якщо дозволяють умови, столи у груповій кімнаті доцільно поставити півколом, а дитину з порушенням слуху посадити у центрі обличчям до педагога.

Якщо вихованці на занятті не сидять за столами, важливо пам'ятати, що дитина з порушеним слухом не повинна опинитися за спинами дітей, котрі чують: їй необхідно бачити не лише обличчя вихователя (хоча б у профіль), а й обличчя дітей. Тому її доцільно посадити збоку від педагога і дітей.

Необхідно домагатися, щоб дитини з порушеним слухом завжди дивилася і на педагога, і на дитину, яка відповідає. Важливо стежити за тим, щоб дитина з порушеним слухом швидко реагувала на того, хто говорить і переводила погляд з одного мовця на іншого. Це має стати усвідомленою необхідністю для дитини. Для цього корисно частіше контролювати учня з порушенням слуху, наприклад: «Повтори, що я сказала», «Повтори, про що розповіла Оля», «Що сказав Сашко?», «Продовж, будь ласка» тощо. Дитині в цьому випадку доводиться уважно стежити за усім, що відбувається.

Дитина з порушеним слухом має брати активну участь у роботі класу (групи), але не затримувати темп проведення уроку. Водночас не можна

допускати, аби що-небудь важливе залишилося для неї незрозумілим. Залишене без уваги хоча б невелике нерозуміння нового матеріалу призводить до цілковитого нерозуміння наступних розділів і т.д. І дошкільника, і школяра з порушенням слуху потрібно контролювати на кожному занятті. Будь-який педагог може за допомогою одного-двох запитань з'ясувати, чи зрозуміла дитина найголовніше з теми або ті деталі, без засвоєння яких не можна рухатися далі. При цьому не можна забувати, що запитання мають бути зрозумілими (сприйнятими) дитиною. Щоб перевірити це, варто пропонувати повторити запитання.

Коли вперше пропонується новий вид роботи і дитина з порушення слуху не зрозуміла, що треба робити, педагог (якщо в нього обмаль часу, аби повторювати пояснення) може дати йому змогу самостійно розібратися в завданні, спостерігаючи за тим, як виконують цей вид роботи інші діти. У цій ситуації дитину з порушенням слухом не можна викликати для відповіді першою.

У школі учневі з порушенням слухом часто пропонують виконувати письмову самостійну роботу, в той час, коли клас працює усно. Така практика має три наслідки: дитина «випадає» з певного виду роботи і може навіть не знати, чим займалися в цей час однокласники; вона не вдосконалює своїх умінь і навичок у фронтальній усній роботі; поступово вчителю доводиться дедалі частіше створювати для учня з порушенням слуху «особливі» умови. Все це може призвести до того, що він не зможе навчатися у класі, як усі, і, отже, втратиться сенс його навчання в масовій школі, суть інклюзивного навчання.

Дитина з порушенням слухом, навчаючись разом з однолітками, якічують, звичайно одержує додатково корекційну допомогу з боку вчителя-дефектолога (постійну або консультативну). У цій публікації ми не мали на меті зупинитися на приватних методиках корекційних занять з такими дітьми і тому відсилаємо читача до спеціальної літератури. Перед нами стоїть інше завдання – звернути увагу «масового» педагога на «незвичайний» характер помилок, яких припускаються діти з порушеннями слуху. Знаючи про такі помилки, вчителі матимуть змогу попередити їх.

Успішність навчання глухої чи слабочуючої дитини в масовій школі значною мірою залежить від того, наскільки ефективно вона залучиться до навчальної діяльності безпосередньо на уроці. А це зумовлено тим, як педагог масової школи під час уроку зуміє організувати ефективну, дієву допомогу такому школяреві. Пропонуємо окремі загальні рекомендації з урахуванням особливостей мовлення молодших школярів.

На уроках української мови, поряд з традиційними завданнями, мають розв'язуватися і завдання власне корекційної спрямованості. Насамперед, на уроках можна працювати над граматичною правильністю мовлення. Слід певним чином змінити звичайні мовні вправи, які учні виконують за підручником. Наприклад, якщо у вправі пропонується підкреслити у реченнях іменники в давальному відмінку, то для учня з порушенням слуху це завдання краще трансформувати таким чином: вписати з тексту словосполучення «дієслово + іменник у давальному відмінку»; придумати нові словосполучення з підкресленими іменниками; вибрати дієслова при іменниках у давальному відмінку і придумати з ними нові словосполучення з іменниками в інших відмінках тощо. Такі зміни корисні для учня з порушенням слуху, оскільки в нього ще не усталилися конструкції з давальним відмінком, не склався стереотип граматичної сполучуваності слів. Щоб стереотип став міцним, потрібен час. Тому упродовж перших років навчання вчитель має змінювати або доповнювати інструкції до вправ з підручника саме під таким кутом зору (зрозуміло, якщо дозволяє матеріал). Учень може виконувати ці завдання і як класні, і як домашні.

Загалом рекомендації для уроків української мови можна узагальнити таким чином: молодшого школяра недоцільно перевантажувати формально-мовними вправами (пошуки орфограм у словах, граматичний розбір за членами речень і частинами мови, зазубрювання правил, підкреслення готових словоформ або морфем у слові та ін.); учитель має прагнути до того, аби спонукати таку дитину якнайбільше вправлятися у складанні словосполучень, речень, коротких текстів у межах теми за допомогою індивідуальних завдань. Це сприятиме впорядкуванню, коригуванню і закріпленню у школяра зі зниженим слухом навичок граматично

правильного мовлення. Без міцного мовного підґрунтя виконання багатьох вправ з підручника може перетворитися на малопродуктивне механічне заняття.

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

Зупинимося на тому, як діти з порушеннями слуху можуть працювати під час традиційних для уроків української мови видах робіт: написання диктантів і переказів.

Якщо дитина через стан слуху неспроможна сприймати текст, що диктується, її краще звільнити від загального диктанту, запропонувавши на цей час якесь інше завдання. У деяких випадках для такого учня можна провести диктант окремо, після уроків, забезпечивши комфортні умови сприйняття тексту, що диктується, на слухо-зоровій основі. Сам текст, можливо, доведеться дещо адаптувати.

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

Дітям зі значною втратою слуху треба дати текст переказу для одноразового читання «про себе». Потім вони слухатимуть його вдруге, разом з усіма. Якщо текст для читання «про себе» не дається, необхідно, принаймні, досить докладно ознайомити дитину з темою переказу. Слова в тексті переказу, які, за припущенням вчителя, учень може не знати, пояснюються заздалегідь. Особливо

варто зупинитися на ключових словах, що утворюють змістове ядро тексту. Так само напередодні можна ознайомити дитину з найскладнішими граматичними конструкціями тексту. Якщо дитина має труднощі вже під час письмового переказу, рекомендується дати їй попередньо підготовлені запитання до тексту.

На уроках читання робота з учнями з порушеннями слуху теж має бути досить гнучкою. Така дитина не завжди може одразу продуктивно «увійти» в роботу над літературним твором, особливо великим за обсягом. У неї виникають як мовні проблеми (незрозумілі слова і граматичні конструкції), так і проблеми щодо розуміння змісту окремих частин тексту, діалогів, описів тощо.

Щоб уникнути цих труднощів на уроці, дитині треба забезпечити випереджувальну підготовку вдома. Однак розбирати за підручником оповідання з допомогою батьків напередодні уроку навряд чи доцільно, оскільки в школі вона нудьгуватиме. Корисно читати в яскравих ілюстрованих книжках казки, вірші, оповідання, які потім зустрінуться в підручнику.

Якщо дитина ніколи раніше не читала, не слухала або не бачила екранізацію казки, з якою працюватиме в класі, її треба ще до початку роботи ознайомити зі змістом, зосередивши увагу на ключових словах і характерних мовних зворотах. Так само слід працювати з великими за обсягом оповіданнями, уривками повістей, особливо в тих випадках, коли теми літературних текстів далекі від життя сучасних дітей. Дитину «вводять» в історичний контекст: розповідають, коли це було, що це за час, що для нього характерно. На цьому тлі дитина краще розуміє події відтворені в оповіданні.

Зміст такої справи полягає в тому, щоб підготувати дітей до більш точного розуміння тексту у процесі безпосереднього читання на уроці. Це забезпечує участь дитини в загальній роботі класу над оповіданням чи казкою, коли учень з порушенням слуху разом з усіма вчиться сприймати й оцінювати моральний, емоційний, художній аспекти літературного твору.

Вчитель має пам'ятати, що не можна зводити роботу з такою дитиною до послівного тлумачення тексту. Дитину треба вчити контекстного розуміння, коли вона вловлює загальний зміст не стільки з окремих слів, скільки з їхніх зв'язків

один з одним, з їх повторення в наступних реченнях.

На уроках математики для дітей з порушеннями слуху традиційно складним є розуміння словесної умови задачі. Яким чином допомогти дитині? Не треба розбирати і розв'язувати задачу заздалегідь. Дитина буде це робити на уроці разом з усіма. А от перевірити, як вона розуміє ситуацію, описану в задачі (не математичну, а життєву) іноді необхідно. Вона може не зрозуміти саме «життєвого» змісту тексту і тому неправильно розв'язувати задачу. Досить часто дитині доводиться стикатися з текстом задачі, у якому є неповні речення з пропущеними членами. У цьому випадку теж спочатку треба переконатися, чи все дитині зрозуміло в такому тексті.

Особливо варто звернути увагу на слова і словосполучення задачі, що несуть математичне навантаження (дали по..., роздали кожному, більше на..., менше на... та ін.). Ці поняття досить складні, тому краще почати їх опрацювання учнем до того, як весь клас розпочне розв'язування відповідних текстових задач. Опрацювати їх доцільно не шляхом випереджального розв'язування, а за допомогою наочно-діючих вправ.

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

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

Педагогові варто частіше зустрічатися з батьками дитини, яка має порушений слух, інформуючи їх як про успіхи, так і про труднощі. У спеціальній зошит доцільно записувати завдання, з якими дитина не впоралася, слова і фрази, значення і зміст яких вона не знає, не зрозуміла або вимовляє неправильно. Ці записи батьки використовують під час занять з дитиною вдома.

У масовій школі чи дитячому садку з різних причин можуть опинитися різні діти: підготовлені до занять у колективі чуючих дітей, і ті, котрі не готові до такого навчання. Часто в масовій школі (дитячому садку) можна зустріти дітей, котрі нечують, не володіють фразовим мовленням, які невиразно говорять, погано розуміють звернене до них мовлення. Ці діти потрапляють до масового закладу без рекомендацій фахівців. Відбувається це найчастіше тому, що батьки не можуть або не хочуть віддати дитину до спеціального інтернатного закладу. Така дитина потребує особливої уваги педагогічного колективу. З одного боку, необхідно надати їй корекційну допомогу в максимально можливому обсязі (із залученням учителів-дефектологів, організацією додаткових занять, спільною роботою з батьками), з іншого боку – об'єктивно оцінювати можливість її подальшого навчання в умовах масової школи. У випадку, якщо, незважаючи на допомогу, яка надається, такий школяр чи дошкільник все ж не може впоратися з програмою, потрібно вчасно обговорити з батьками питання щодо доцільності навчання дитини у спеціальному закладі, де забезпечуватиметься належна корекційна допомога та індивідуальна робота.

КОРИСНІ РЕСУРСИ

Видання третє

ОЦІНЮВАННЯ У СПЕЦІАЛЬНІЙ ОСВІТІ

Практичний підхід

Роджер П'єранджело

Університет Лонг Айленду

Джордж А. Джуліані

Університет Хофстра

PEARSON

Аппер Седл Рівер,

Нью Джерсі Колумбус, Огайо

Library of Congress Cataloging-in-Publication Data

Pierangelo, Roger.

Assessment in special education : a practical approach / Roger Pierangelo George A Giuliani. – 3rd ed.

p. cm. Includes bibliographical references and index. ISBN-13: 978-0-205-60835-5 (pbk.) ISBN-10: 0-205-60835-3 (pbk.)

1. Children with disabilities – Education – United States. 2. Disability evaluation United States. 3. Educational tests and measurements – United States. 4. Special education – United States. I. Giuliani, George A. II. Title. LC4031.P483 2009 371.90973 – dc22 2008010213

Series Editor: *Ann Davis*

Series Editorial Assistant: *Penny Burlison*

Director of Marketing: *Quinn Perkson*

Marketing Manager: *Erica DeLuca*

Editorial Production Service: *Omegatype Typography, Inc.*

Composition Buyer: *Linda Cox*

Manufacturing Manager: *Megan Cochran*

Cover Administrator: *Linda Knowles*

This book was set in Palatino by Omegatype Typography, Inc. It was printed and bound by Hamilton Printing Company/Castleton. The cover was printed by Phoenix Color Corporation/Hagerstown.

Copyright © 2009, 2006, 2002, by Pearson Education, Inc., Upper Saddle River, New Jersey 07458.

Pearson. All rights reserved. Printed in the United States of America. This publication is protected by Copyright and permission should be obtained from the publisher prior to any prohibited reproduction, storage in a retrieval system, or transmission in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording, or likewise. For information regarding permission(s), write to: Rights and Permissions Department, 501 Boylston Street, Suite 900, Boston, MA 02116, or fax your request to 617-671-2290.

Pearson® is a registered trademark of Pearson pic

Merrill® is a registered trademark of Pearson Education, Inc.

Pearson Education Ltd. Pearson Education Singapore Pte. Ltd. Pearson Education Canada, Ltd. Pearson Education-Japan

Pearson Education Australia Pty Limited Pearson Education North Asia Ltd. Pearson Educacion de Mexico, S. A. de C. V. Pearson Education Malaysia Pte. Ltd.

The protocols appearing on pp. 123, 125, 131, 136, 137, 141, 146, 148, 149, 177, 211, 219, 220, and 241 are copyright © PRO-ED. Used with permission. The protocols appearing on pp. 129, 175, and 259 are copyright © Slosson Educational Publications. Reprinted with permission.

Merrill is an imprint

of

www.pearsonhighered.com

PEARSON

МЕТОДИ ОЦІНЮВАННЯ ТА МІРКУВАННЯ СТОСОВНО ТЕСТІВ

Ключові терміни

Автентичне /натуралістичне/ засноване на досягненнях оцінювання

Аналіз завдань

Вимірювання на основі навчальної програми

Група норми

Динамічне оцінювання

Екологічне оцінювання

Зразкове портфоліо учня

Критерій

Найвищий (максимальний) рівень тесту

Найнижчий (базовий) рівень тесту

Неформальний облік навичок читання

Неформальні (неофіційні) тести

Обмеження, властиві тестуванню

Оцінювання за допомогою портфоліо

Оцінювання на основі кінцевих результатів

Оцінювання на основі навчальної програми

Оцінювання учнівських підходів до навчання (стилів навчання)

Портфоліо або облік, які веде вчитель

Портфоліо учня

Робоче портфоліо

Стандартизація

Стандартизовані тести

Тести, орієнтовані на зміст

Тести, орієнтовані на критерії

Тести, орієнтовані на норму (нормативні тести)

Тести, орієнтовані на стандарти

ЗАВДАННЯ РОЗДІЛУ

У цьому розділі порівнюються формальні та неформальні методи оцінювання. Після ознайомлення з цим розділом у вас має сформуватися розуміння про:

Тести, орієнтовані на норму (нормативні тести)

Очікувані цілі нормативних тестів

Стандартизація

Проблеми стандартизованого тестування

Тести, орієнтовані на критерії

Тести, орієнтовані на стандарти

Екологічне оцінювання

Тести на основі навчальної програми

Вимірювання на основі навчальної програми

Динамічне оцінювання

Оцінювання за допомогою портфоліо

Автентичне /натуралістичне/ засноване на досягненнях оцінювання

Аналіз завдань

Оцінювання на основі кінцевих результатів

Оцінювання на основі кінцевих результатів

Вибір відповідного інструментарію оцінювання

Вибір змістового наповнення тесту

Інтерпретація тесту

Обмеження, властиві тестуванню

ДО ПИТАННЯ ПРО ОЦІНЮВАННЯ ТА ТЕСТУВАННЯ

Оцінювання дітей і підлітків у спеціальній педагогіці відрізняється в кожному окремому випадку. Методи оцінювання необхідно визначати індивідуально. Однак, для отримання найбільш валідної (значимої) і точної картини сильних та слабких сторін учня застосовують всебічне оцінювання із використанням як формальних, так і неформальних методів оцінювання.

Формальні та неформальні методи не є технічними психометричними термінами, отже, не існує загальноприйнятих уніфікованих дефініцій. Формальні тести передбачають наявність однакового переліку очікувань для усіх учнів і включають передбачені критерії для обрахування результатів та інтерпретації. Поняття «неформальні тести» застосовується тут для позначення технік (методів), які легко можуть бути поєднані зі стандартною навчальною діяльністю та рутинними процедурами у класі. Техніки неформального оцінювання можна застосовувати у будь-який час без змін у навчальному розкладі. Їх результати висновуються із діяльності та показників учня у процесі опанування навичок. На відміну від стандартизованих тестів, під час неформального оцінювання не ставлять за мету порівняти учнів однієї групи із ширшою групою або передбачення майбутніх успіхів (McLoughlin and Lewis, 2005).

Це не означає, що неформальне оцінювання є безсистемним або позбавленим правил. Насправді, воно потребує чіткого розуміння рівнів можливостей, які характерні для певних учнів. Лише у цьому випадку можна підібрати такі види оцінювання, які будуть доцільними для учнів. Неформальне оцінювання спрямоване на виявлення сильних сторін та потреб окремих учнів без посилання на ступені навчання (класи) чи вікові норми.

Результати тестів, **орієнтованих на норму (нормативних тестів, ТОН)** (norm-referenced tests), не інтерпретуються відповідно до абсолютних стандартів чи критеріїв (наприклад, коли зазначається, що «8 з 10 відповідей є правильними»), а радше відповідно до того, як досягнення конкретного учня

можна порівняти з досягненнями конкретної групи осіб (Salvia and Ysseldyke, 2007). Для того, щоб таке порівняння мало сенс, слід визначити валідну групу для порівняння – так звану *групу норми*. Група норми – це велика кількість дітей, які є репрезентативними стосовно усіх дітей певної вікової групи. Таку групу можна отримати, добираючи дітей, які за своїми характеристиками репрезентують усю дитячу популяцію певної країни – тобто, певний відсоток має представляти кожен стать, етнічну групу (у випадку Північної Америки, це, наприклад, – вихідці з Кавказу, Африки, Америки, американські індіанці, азіати, іспанці та ін.), кожен географічний регіон (Схід, Захід тощо) та кожен соціоекономічний прошарок.

Після тестування дітей усіх таких типів, укладач тестів може надати інформацію про те, які були отримані результати серед різних груп. (Ця інформація – що за типи дітей входили до групи норми та які результати тесту були у кожного типу дітей – зазвичай подається у посібниках, які додаються до тестів). Школа порівнює результати тестів серед дітей, які підлягають оцінюванню, із результатами тестів серед дітей, які належать до групи норми (Taylor, 2006). Це має допомогти тим, хто визначатиме, чи результати конкретної дитини є типовими, нижчими чи вищими того рівня, який очікується для дітей певної етнічної групи, соціоекономічного статусу, віку або рівня навчальної групи (класу).

Таким чином, перед тим, як робити припущення про здібності дитини на основі результатів тесту, важливо щось дізнатися про ту групу, із якою цю дитину порівнюють. Особливо важливо знати, чи порівнюють учня з дітьми такої ж етнічної приналежності, соціоекономічного статусу тощо. Загалом, результати тестів мають менше цінності, чим більше відмінностей має дитина від групи норми. Це саме та сфера, де стандартизовані тести піддають значній критиці. Часто розробники тестів належним чином не застосовують дані про групу норми, або ж до групи норми не належать діти, подібні до тих, які підлягають тестуванню. Більше того, чимало тестів розроблено певний час

тому, і опис груп норми в інструкціях до тесту може зовсім не відповідати характеристикам тих груп дітей, які проходять тестування сьогодні.

Нормативні тести містять найнижчий (базовий) (basal) та найвищий (ceiling) рівні, щоб у разі використання цих тестів звільнити інструктора від необхідності опрацьовувати всі пункти кожного тесту. **Найнижчий (базовий) рівень** є «точкою відліку». Він представляє такий рівень вміння виконувати завдання, нижче якого учень здатний правильно відповісти на всі запитання тесту. Пункти завдань, розташовані нижче базового рівня, учневі не надають, оскільки вважають, що ці пункти явно є правильними. Наприклад, у тесті на коефіцієнт інтелекту інструктор може розпочати тестування з пункту 14, зважаючи на вік учня. Це і є базовим рівнем. У такому випадку тестування учня розпочинається з кредиту в 13 балів за перші запитання тесту (Overton, 2006). Коли визначено базовий рівень, дослідник опрацьовує всі пункти до досягнення учнем найвищих (максимальних) результатів. **Найвищий (максимальний) рівень** – це той рівень, на якому учень робить передбачувану кількість помилок. Тож тестування припиняють, бо припускають, що учень продовжуватиме давати неправильні відповіді. Максимальні результати є «кінцевим пунктом». Він представляє такий рівень завдання, складніші за яке учень виконуватиме зі стало хибними відповідями на всі наступні пункти тесту. Наприклад, якщо під час виконання завдання «вимовити слова по буквах» дитина неправильно промовила від 15 до 24 слів (максимальна кількість неправильних відповідей при цьому – 10 у рядку), то це означає, що дослідник має припинити тестування, оскільки досягнуто максимуму (Cohen and Spenciner, 2007).

Передбачувані цілі нормативних тестів

Нормативні тести порівнюють кількість балів, набрану певною особою, із кількістю балів у групі людей, котрі вже склали такий самий іспит. Подібну групу називають *нормативною групою (групою норми)*. Тобто, якщо подано шкали вимірювання у документі, що містить звіт про шкільну успішність у відсотках – наприклад, «школа Лінкольна має 49-й перцентиль» – або коли Вам

Розробку та видання посібника здійснено в рамках проекту «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні»

подають звіт про успішність Вашої дитини, викладений, наприклад, у такий спосіб: «Ямал має 63-й процентиль», то такий тест, зазвичай, є нормативним. Тест, орієнтований на норму, має на меті «розташувати по порядку» тих, хто пройшов тест – тобто порівняти отримані учнями бали. Типовий нормативний тест не порівнює усіх учнів, котрі проходили його у певний рік. Натомість, автори тесту вибирають зразок із цільової учнівської популяції (наприклад, дев'ятикласників). Тест «нормується» за цим зразком, який, як очікується, правильно представляє усю цільову популяцію (всіх дев'ятикласників у країні). Відтак, звіт містить відомості про кількість балів учнів у порівнянні зі шкалою нормативної групи. Для спрощення порівняння результатів автори тесту розробляють іспити, кінцеві результати яких подають у вигляді кривої, що має форму дзвіночка (нормальна крива). Розробники тесту формують його таким чином, аби більшість учнів мали кількість балів, наближену до середини, і лише кілька матимуть нижчу (лівий бік кривої) або вищу (правий бік кривої) кількість балів.

Головна причина застосування тестів, орієнтованих на норму (ТОН), – це потреба класифікації учнів. ТОН спрямовані на висвітлення відмінності між учнями для вироблення надійного ранжування школярів за континуумом досягнень (від високих до низьких результатів). Шкільні системи можуть прагнути класифікувати учнів таким чином для того, аби належним чином розподілити школярів до програм для обдарованих чи до програм спеціальної школи. Тести такого типу також застосовують, щоб допомогти вчителям розподіляти учнів у навчальні групи різного рівня здібностей (з математики або гуманітарних предметів).

Тести нормують із використанням «національних зразкових екземплярів учнів». Оскільки нормування тесту – це копіткий та коштовний процес, зазвичай, укладачі тестів використовують норми упродовж 7 років. Всі учні, котрі проходять тестування за цей 7-річний період, мають результати у балах, які визначаються у порівнянні з групою норми.

Стандартизація

Усі орієнтовані на норму тести передбачають процедуру стандартизації.

Стандартизація належить до структурування тестових матеріалів, процедури адміністрування, методів обрахування балів (шкал) і технік для інтерпретації результатів (Venn, 2006). **Стандартизовані тести** мають деталізовані процедури для адміністрування, розрахунку часу, обрахування балів, а також процедури інтерпретації результатів, яких слід ретельно дотримуватися для отримання валідних і надійних результатів.

Стандартизовані тести відіграють значну роль у навчальному процесі. Більшість із нас пройшли безліч таких тестів упродовж життя. Існує широке розмаїття стандартизованих тестів для оцінки різних груп навичок. У царині спеціальної освіти до них належать тести на визначення інтелекту, тести з математики, читання, правопису, написання творів, сприйняття тощо. Насправді стандартизовані тести є важливим джерелом інформації для оцінки дитини (McLoughlin and Lewis, 2005).

Проблемні аспекти стандартизованого тестування

Водночас, схоже, що критика стандартизованих тестів зростає пропорційно частоті їх використання та стосовно цілей їх застосування (Pierangelo and Giuliani, 2006). Місцеві органи освіти наразі адмініструють такі тести на кожному році навчання, виявляють успіхи чи поразки навчальних програм шляхом визначення тестових балів (і навіть пов'язують розмір заробітної плати вчителів та адміністраторів, а також дані безпеки праці із показниками успішності учнів за даними стандартизованих тестів).

Критиці піддають три проблемні аспекти застосування стандартизованих тестів: зміст, формулювання тестових завдань та наявні у тестових завданнях упередження. Стандартизовані тести мають на меті знайти найкращу відповідність передбачуваній типовій програмі на певному році навчання. Проте, для таких програм як «Двомовна освіта», що мають на меті виконання завдань, заснованих на унікальних потребах учнів, багато пунктів у стандартизованих тестах неспроможні вимірювати завдання чи зміст таких

програм. Отже, стандартизовані тести можуть мати низьку валідність(достовірність) змісту для специфічних двомовних освітніх програм. У таких ситуаціях тест може не відповідати реальному прогресу учня. Отже, програма, що вимірюється таким тестом, може виявитися неефективною.

Стандартизовані тести успішності учнів переважно складаються із завдань, де з багатьох варіантів обирають одну відповідь. Такий формат завдань тесту дає змогу ширше охопити зміст, а також об'єктивно та ефективно підраховувати бали. Очікувана відповідь при такому форматі запитань – розпізнати правильний варіант відповіді. Проте, такий тип відповіді не обов'язково збігається з тими відповідями, які учні зазвичай дають у класі, наприклад, під час продукування або синтезу інформації. Якщо учні не мають звички відповідати у тому форматі, до якого спонукає формулювання завдань у тесті, може постраждати загальний результат такого тесту. З іншого боку, учні можуть розпізнавати правильну форму відповіді, коли вона представлена як відокремлена частина у форматі тесту, але можуть не застосовувати правильно таку форму у реальному комунікаційному контексті. У такому випадку стандартизований тест може створити враження, що учень виглядає вмілішим, аніж можна судити з його успіхів у класі.

Також деякі тести піддають критиці за завдання, які містять упередження стосовно окремих груп учнів (наприклад, етнічних меншин, тих, хто виявив обмежене володіння державною мовою, мешканців сільської місцевості або міста). Підставою для такої критики є переконання, що завдання тестів відображають мовлення, культуру та/або стилі навчання пересічної більшості осіб середнього класу (Sfandardizedtests 101.com, 2007). Коли ж компанії-розробники тестів намагалися вносити завдання без культурного контексту, ізолювати запитання від значимого контексту виявилось проблематичним для учнів із числа національних меншин.

Отже, існують вагомні аргументи на підтримку тих освітян, котрі пропонують застосовувати альтернативні форми оцінювання для доповнення інформації, отриманої шляхом проходження стандартизованих тестів. Такі

альтернативні форми оцінювання мають відбуватися вчасно, без значних затрат часу, бути дійсно репрезентативними з точки зору навчальної програми, і бути відчутно значимими для вчителя та учня. Методи неформального оцінювання можуть відповідати як названим критеріям, так і програмним вимогам до поточних та прикінцевих оцінювань.

Валідність (значимість) (validity) та надійність (reliability) не є виключними характеристиками формальних, орієнтованих на норму тестів. Неформальні методи також є валідними, якщо вони вимірюють навички та знання, яких набувають у процесі навчання; вони є надійними, якщо вимірювання відбувається послідовно й точно.

Згідно із дослідником Хартом (Hart , 1994, с. 7/ Цит. за: Taylor, 2006), стандартизовані тести критикують переважно за таке:

- Надто великого значення надається пригадуванню та механічному заучуванню за рахунок розуміння та усвідомлення.
- Виробляється оманливе враження, що існує єдине правильне рішення для майже будь-якої проблеми або питання.
- Учні перетворюють у пасивних слухачів, котрим треба лише розпізнавати, а не самим конструювати відповіді та рішення.
- Вчителів змушують більше зосереджуватися на тому, що можна легко перевірити тестом, а не на тому, що учням важливо вивчати.
- Опанування змісту та розвиток навичок стає тривіальним (trivialized), коли все, що вивчається зводиться до формату «обвести колом правильну відповідь».

Для того, щоб якнайкраще підготувати учнів до стандартних, орієнтованих на досягнення тестів, учителі, зазвичай, присвячують багато часу викладанню тієї інформації, яка міститься у цих тестах. Особливо це стосується ситуацій, коли стандартизовані тести також стають мірилом педагогічних можливостей самих вчителів. А якщо спеціалісти з розробки освітніх програм та керівники у галузі освітньої політики будуть постійно вимагати навичок

дедалі вищого рівня, такі тести можуть спричинювати зворотній вплив на щоденну практику викладання у школі.

НЕФОРМАЛЬНЕ ОЦІНЮВАННЯ

Тести, орієнтовані на критерії (Criterion-Referenced Tests)

Багато освітян та пересічних людей не розуміють відмінності між тестами, орієнтованими на критерії, та тестами, орієнтованими на норму. Часто можна почути, як назви цих двох типів тестів вживають таким чином, ніби вони слугують однаковим цілям або мають однакові характеристики. Проте, багато непорозумінь зникає, якщо усвідомити головну відмінність між цими двома видами тестів. Тоді як **тести, орієнтовані на норму (ТОН)**, встановлюють ранжування учнів, **тести, орієнтовані на критерії (ТОК)** виявляють, якою є успішність учня у порівнянні із заздалегідь визначеним рівнем успішності при досягненні конкретних навчальних цілей або результатів, передбачених програмою школи, району або штату.

Фахівці або управлінці в галузі освіти застосовують ТОК, щоб з'ясувати, наскільки добре учні опанували знання і навички – ті знання і навички, володіння якими передбачалося певною програмою. Цю інформацію можна використовувати як один із показників того, як учень засвоює програму, а також як у певній школі викладають цю програму.

ТОК обраховують у балах згідно з певним стандартом, або **критерієм**, який (за рішенням вчителя, школи або автора тесту) репрезентує прийнятний рівень засвоєння знань. Прикладом тесту, орієнтованого на критерії, може бути розроблений вчителем тест із правопису, що містить 20 слів, які необхідно правильно написати. Вчитель визначив, що «прийнятним рівнем знань» є 16 правильних відповідей (або 80%). Такі тести, які іноді називають **орієнтованими на зміст тестами**, пов'язані з опануванням конкретних навичок. Результати виконання учнем тесту вказують, оволодів школяр чи ні певними навичками. Можна навести такі приклади орієнтованих на критерії запитань:

- Чи правильно Джон прочитав слово *щасливий*?
- Чи дійсно Джейн розв'язала завдання на математичні обчислювання за 8 клас з 85-відсотковою точністю?
- Чи надав Джо 90% правильних відповідей на запитання в іспиті із соціології?

Як бачимо, під час орієнтованого на критерії оцінювання увага фокусується на певному відсотку правильних відповідей на серію запитань. Адміністратора тесту більше цікавить, що може робити і чого не може робити конкретний учень, аніж порівняння його успішності з успішністю інших (Salvia and Ysseldyke, 2007, p. 30).

Неформальний облік навичок читання (НОЧ) (informal reading inventory) є прикладом орієнтованого на критерії тесту. НОЧ загалом складається з двох основних частин: розпізнавання слів та читання уривку тексту. На думку таких дослідників як Бігге і Стамп (Bigge and Stump, 1999),

інтерпретація НОЧ базується на критеріях або рівнях успішності та виявляє три рівні читання – незалежний, навчальний та незадовільний. Незалежний рівень читання – це такий рівень, коли учень читає вільно та із задоволенням (правильне розпізнавання слів на 96 - 99% поєднується із правильним розумінням на 75 - 90%). Навчальний рівень читання – це такий рівень, коли учень може досягати успіху за наявності допомоги (правильне розпізнавання слів на 92% - 95% поєднується із правильним розумінням змісту на 60% - 75%). Незадовільний рівень читання – це рівень, коли процес читання для учня ускладнений (правильне розпізнавання слів на 90% - 92% або менше, при правильному розумінні змісту на 60% - 75%), про що свідчать знижене розуміння та труднощі з розпізнаванням слів (с. 197)».

Тести, орієнтовані на стандарти

Нещодавньою варіацією тестів, орієнтованих на критерії стали тести, **орієнтовані на стандарти**, або ж оцінювання, засноване на стандартах. Багато штатів і районів прийняли стандарти навчального змісту (або «рамки

навчальних програм»), які описують, що саме учні мають знати та вміти виконувати з різних дисциплін, навчаючись у певному класі. Вони також містять стандарти успішності, які визначають, скільком стандартам навчального змісту учні мають відповідати, щоб досягти «базового»/«впевненого» або «поглибленого» рівня з певного предмета. Такі тести потім базуються на стандартах, а результати визначаються відповідно до цих «рівнів», які, зазвичай, представляють судження. У деяких штатах стандарти успішності учнів неухильно підвищували так, що школярам доводиться знати дедалі більше й більше, щоб відповідати тому ж самому рівневі.

Освітняни часто не можуть дійти спільної думки щодо якості певного набору стандартів. Очікується, що стандарти мають охоплювати важливі знання та навички, які повинні опанувати учні – щоб визначити «загальну картину». Державні стандарти мають бути раціональні та добре виписані. Деякі державні стандарти піддають критиці за те, що вони надмірно великі за обсягом, що вони розмиті, що вони надзвичайно складні, що вони протистоять місцевим програмам більш високого рівня та впливають на процес викладання, а також за те, що вони підтримують одну зі сторін у випадку освітнього чи політичного протистояння. Якщо стандарти некоректні або обмежені, такими ж будуть і засновані на них тести. У будь-якому випадку, стандарти, підсилені державними тестами, будуть мати – і спрямовані на те – значний вплив на місцеві навчальні програми та процес навчання.

Екологічне оцінювання

Екологічне оцінювання передбачає пряме (безпосереднє) спостереження та оцінювання дитини у різному середовищі, у якому вона, зазвичай, функціонує. Мета такого оцінювання – з'ясувати, як різне оточення впливає на учня та його досягнення у школі.

У процесі екологічного оцінювання постають, зокрема, такі найважливіші запитання:

- У якому оточенні в учня проявляються труднощі?
- Чи трапляються випадки, коли він функціонує належним чином?

- Чого очікують від учня у середовищі такого типу з точки зору академічних досягнень та поведінки?

- Які відмінності існують у різних видах оточення, коли учень виявляє найбільші та найменші труднощі?

- Які наслідки мають такі відмінності у різних видах оточення для планування методичної роботи?

На думку Овертон (Overton, 2006), екологічне оцінювання має аналізувати «повне навчальне середовище учня» (с. 208). Ретельне екологічне оцінювання має охоплювати:

- Взаємодію між учнями, вчителями та іншими особами у класі й інших типах шкільного середовища.

- Презентацію матеріалів та ідей.

- Вибір та використання матеріалу для викладання.

- Фізичне оточення та облаштування класної кімнати або визначення цілей.

- Взаємодію серед учнів в інших типах середовища.

Екологічне оцінювання також може поширюватися на:

- Культуру та переконання дитини.

- Стиль викладання вчителя.

- Те, яким чином використовується час у класі.

- Очікування щодо навчання, поведінки та соціалізації у певному навчальному середовищі.

Компоненти екологічного оцінювання засвідчують, що воно охоплює багато аспектів життя учня для того, щоб отримати детальний опис ситуації.

Оцінювання на основі навчальної програми

Пряме оцінювання академічних навичок є однією з альтернатив, яка останнім часом набула популярності. Хоча існує низка моделей прямого оцінювання, вони всі однаково передбачають, що оцінювання має бути безпосередньо пов'язане із навчальною програмою.

Тоді як стандартизовані тести успішності вимірюють широкі розділи навчальної програми та/чи навички, **оцінювання на основі навчальної програми (ООНП)**, вимірює конкретні навички, яких наразі навчають у класі, зазвичай – базові навички. Було розроблено кілька підходів до ООНП (Hall and Mengel, 2002). Для них спільними є чотири характеристики:

- Процедурами оцінювання безпосередньо оцінюють учнів, використовуючи матеріали, за якими їх навчали. Це передбачає використання зразків із навчальної програми.
- Адміністрування кожної частини вимірювання, зазвичай, триває короткий час (1-5 хвилин).
- Оцінювання побудоване таким чином, що можливі часті й повторювані вимірювання, а самі вимірювання легко піддаються змінам.
- Дані звичайно представляють у графічному вигляді, що уможлиблює моніторинг успішності учня.

«Тести успішності» у цьому випадку безпосередньо базуються на навчальній програмі. Наприклад, дитину можуть попросити почитати з її читанки упродовж однієї хвилини. Так можна отримати дані про правильність і швидкість читання та порівняти їх з іншими учнями класу або району. ООНП проводиться швидко і надає конкретну інформацію про те, як учень може відрізнятись від своїх однолітків. Оскільки оцінювання пов'язане зі змістом навчальної програми, вчитель отримує змогу добирати викладання відповідно до поточних здібностей учня та виокремлювати розділи, в яких необхідні адаптація або модифікація навчальної програми.

ООНП також забезпечує інформацією про точність та ефективність (швидкість) засвоєння навичок виконувати завдання. Про останнє часто забувають, коли оцінюють засвоєння учнем програми, хоча це є важливою інформацією для розробки стратегій втручання. ООНП також є корисним для оцінювання короткострокового прогресу у навчанні (Wright, 2007).

Вимірювання на основі навчальної програми

Вимірювання на основі навчальної програми (ВОНП) є методом оцінювання, який передбачає виконання завдань упродовж заданого часу, а потім вибудовування графічних схем досягнень учня. ВОНП найбільше стосується вільного володіння матеріалом. Це означає, що ми беремо до уваги швидкість, з якою учень здатний виконати запропоноване завдання. Після оцінки швидкості виконання завдання учнем ми будуємо графік виконання завдань через відрізки часу. Таким чином на графіку можна побачити прогрес школяра (або зниження результатів). Прикладом вимірювання на основі навчальної програми може бути визначення кількості правильно прочитаних слів із книги за 5 хвилин, а потім фіксація за допомогою графіка прогресу учня упродовж навчального року, причому кінцевою метою може бути заздалегідь визначений показник (наприклад, 150 слів).

Динамічне оцінювання

Динамічне оцінювання належить до кількох різних, однак схожих підходів до оцінювання навчання учнів. Однією із провідних характеристик динамічного оцінювання є наявність діалогу або взаємодії між екзаменатором та учнем. Взаємодія дає екзаменатору змогу робити висновки про прогрес у мисленні учня (тобто чому він дає саме таку відповідь), а також про його реакцію на якусь навчальну ситуацію (тобто чи може учень з підказкою, зворотним зв'язком чи за наслідуванням дати правильну відповідь, і які конкретно методичні прийоми формують та підтримують позитивні зміни у когнітивній поведінці учня).

Динамічне оцінювання можна представити як конструктивістський підхід до оцінювання. Тобто його мета – визначити, що учень виконує, може виконувати самостійно, і що може виконувати з чиеюсь допомогою. Відповідно, менше часу й уваги приділяється порівнянню досягнень учня зі встановленими стандартами чи результатами групи норми у намаганні виявити слабкі сторони школяра. При динамічному оцінюванні «оцінювання сконцентроване на навчанні та успішності учня за період часу, а порівняння

роблять між теперішніми та колишніми досягненнями учня. Крім того, динамічне оцінювання стосується того, що учень здатен зробити за умови підтримки (підказки, команди, фізичної підтримки). Деякі з них є природними для звичайного середовища учня (Bigge and Stump, 1999, с. 182).

Зазвичай, динамічне оцінювання передбачає таку послідовність: тест – навчання – повторне тестування. Екзаменатор починає із визначення здатності учня виконати завдання чи вирішувати проблему без допомоги. Потім учневі пропонують аналогічне завдання чи проблему, а екзаменатор моделює, як це завдання чи проблема вирішується учнем або дає підказки, щоб допомогти. У моделі динамічного оцінювання Фейєрштейна (Feuerstein, 1979) екзаменатора заохочують постійно взаємодіяти з учнем; таку взаємодію називають *медіацією* (*посередництвом*), і вважається, що вона максимально збільшує вірогідність вирішення учнем проблеми.

Динамічне оцінювання є перспективним додатком до сучасних методів оцінки. Оскільки тут до процесу оцінювання залучено аспект викладання, то оцінювання такого типу може бути особливо корисним для учнів з тими чи іншими особливими потребами, котрі, можливо, не стикалися із розв'язанням завдань чи проблем, введених до стандартизованих тестів. Аспект взаємодії може мати велике значення для глибшого розуміння процесу мислення в учнів, а також підходів щодо вирішення проблем та відповідних навичок. Звичайно, отримання детальної інформації про те, як учень підходить до виконання завдання та як реагує на різноманітні методи навчання, може бути вкрай необхідним для планування методики навчання.

Оцінювання за допомогою портфоліо

Напевне, найважливішим для вчителя типом внутрішнього оцінювання у класі є **оцінювання за допомогою портфоліо**. Згідно з Овертон (Overton, 2006), **портфоліо** – це «зібрання робіт учня, що забезпечує цілісне бачення сильних та слабких сторін школяра» (с. 179). Таке зібрання має передбачати участь учня у виборі змісту, критеріїв для відбору, критеріїв для визначення цінності робіт, свідчення саморефлексії учня. Добірка у портфоліо охоплює

зразки робіт, поточні вироби учня, результати тестів із використанням різноманітних інструментів та вимірювань. Наприклад, портфоліо з читання може охоплювати «результати тестування учня за тестами, розробленими самим вчителем, включно з оцінюванням на основі програми, зразки робіт з числа тих, що виконуються щоденно, та з домашніх робіт, а також аналіз помилок у поточних роботах і тестах, результати неформального обліку навичок читання із занотованими та проаналізованими помилками під час читання» (Overton, 2006; с. 181).

Дослідники Батзл, Бігге і Стамп (Batzle, 1992; цит. за: Bigge and Stump, 1999) визначають три загальні типи портфоліо учня:

- **Робоче портфоліо:** до його створення долучаються усі: вчитель, учень та батьки. Включаються як поточні роботи, так і зразки підсумкових робіт.

- **Показове портфоліо:** портфоліо містить лише найкращі роботи учня і загалом не включає поточних робіт. Учень сам формує таке портфоліо й вирішує, що туди вкладати.

- **Портфоліо або облік, що веде вчитель.** Таке портфоліо містить контрольні (тестові) завдання учня і зразки робіт, запропоновані вчителем. Сюди вміщені роботи, не відібрані учнем до показового портфоліо.

Запровадження портфоліо у класі дає вчителю змогу ґрунтовніше оцінити прогрес учня упродовж певного часу, допомагає педагогам та батькам у процесі обговорення успішності учня, сприяє оцінці навчальної програми і забезпечує можливість активної участі учня разом з учителями в процесі оцінювання (Salvia and Ysseldyke, 2007).

Є певне протиріччя в тому, що слід вносити до портфоліо, враховуючи, що воно може відігравати дуже важливу роль у майбутній освіті дитини. Вчителів спонукають створювати портфоліо та структурувати їх так, щоб у майбутньому це допомагало ухвалювати рішення щодо учнів. Втім, література з питань оцінювання за допомогою портфоліо пропонує мало практичних рекомендацій стосовно: (1) видів рішень, які в майбутньому повинні ухвалювати вчителі, (2) характерних ознак вмісту, потрібного для прийняття

конкретних рішень і (3) критеріїв, за якими слід ухвалювати рішення щодо ранжування, виявлення слабких сторін у навчанні, покращення методики навчання, відповідності певним програмам, оцінювання результатів навчання, а також освітніх реформ (Salvia and Ysseldyke, 2007). Відповідно, для того, щоб оцінювання за допомогою портфоліо приносило більше користі (у галузі спеціальної освіти), потрібно провести більше досліджень та запропонувати достатньо практичної інформації.

Автентичне/натуралістичне/ засноване на досягненнях оцінювання Authentic/Naturalistic/ Performance -Based Assessment

Ще один метод, що набуває дедалі більшої популярності серед учителів-практиків для оцінки шкільних досягнень, – автентичне оцінювання (authentic assessment). Цей метод, заснований на досягненнях індивіда, передбачає застосування знань щодо діяльності, яка реально відбувається, реального оточення або симуляції такого оточення за допомогою реального життя, – того, що відбувається в реальному світі (Taylor, 2006). Наприклад, коли людину оцінюють на предмет художніх здібностей, зазвичай, вона презентує художню роботу, яку оцінюють відповідно до різних критеріїв. Це не просто оцінка знань індивіда про мистецтво, доступні матеріали, художників минулого чи історію мистецтва. Автентичне оцінювання іноді називають оцінюванням, що ґрунтується на природних даних чи оцінюванням, заснованим на досягненнях індивіда. Ці терміни можна вважати взаємозамінними. Кожен із цих методів у рамках автентичного/натуралістичного/заснованого на досягненнях оцінювання має спільні характеристики. Вони (за даними Хермана і співавторів (Herman et al., 1992, с. 6; цит. за: Bigge and Stump, 1999, с. 183)) охоплюють:

- Прохання до учнів виконати, створити або зробити щось.
- Виявлення мислення на вищому рівні та навичок вирішення проблем.
- Використання завдань, які презентують значимі види навчальної діяльності.
- Використання реальних ситуацій.

■ Залучення людей, а не машини, до обрахування кількості балів, використовуючи здатність людини до судження.

■ Вимога до вчителів засвоювати нові методичні ролі та ролі у процесі оцінювання.

Цей новий різновид оцінювання все ще розвивається, і тому узгодження відповідної термінології для його опису – справа майбутнього.

Аналіз завдань

Аналіз завдань є дуже детальним процесом; він передбачає розбиття конкретного завдання на головні послідовні кроки, компоненти чи навички, необхідні для виконання даного завдання. Аналіз завдання – це «процедура виявлення складових, які утворюють конкретну навичку або різновид поведінки, щоб допомогти учневі опанувати цю навичку чи поведінку. Поведінку, якої треба набути або яку треба усунути, називають цільовою поведінкою» (Cohen and Spenciner, 2007, с. 316).

Його застосування надає вчителю кілька переваг. По-перше, цей процес виявляє, що потрібно для виконання конкретного завдання. Він також дає вчителю знати, чи може учень виконати певне завдання, яка частина завдання або навичка є перешкодою, а також порядок, у якому треба навчати навичок, аби допомогти учневі навчитися виконувати певне завдання.

Аналіз завдання – це підхід до оцінювання, який сягає набагато далі потреби ухвалення рішення про відповідність певного учня певній програмі або вибір тієї чи іншої програми для учня. Аналіз завдання може стати невід’ємною складовою планування роботи у класі та прийняття методичних рішень.

Оцінювання на основі кінцевих результатів

Оцінювання на основі кінцевих результатів було розроблено, принаймні частково, у відповідь на пересторогу, що освіта, аби бути значимою, має безпосередньо пов’язуватися з тим, чого батьки та освітяни хочуть досягти наприкінці. Оцінювання на основі кінцевих результатів охоплює розгляд, навчання (викладання) та оцінку навичок, які є важливими у реальних життєвих ситуаціях. Набуття таких навичок допоможе учневі стати активною дорослою

людиною. З цієї точки зору, оцінювання розпочинається із виявлення того, які кінцеві результати бажані для даного учня (наприклад, бути в змозі користуватися громадським транспортом). Крок за кроком, аналогічно, як під час аналізу завдання, команда фахівців визначає, які види компетенції необхідні для отримання певних кінцевих результатів (наприклад, ті кроки або допоміжні навички, якими має оволодіти учень для досягнення бажаного кінцевого результату) та виявляє, які допоміжні навички уже засвоєні учнем, а які він ще має опанувати. Тоді можуть бути точно окреслені необхідні методичні підходи та розпочатися навчання.

Оцінювання учнівських підходів до навчання (стилів навчання)

Learning Styles Assessment

Теорія учнівських підходів до навчання (стилів навчання) передбачає, що учні можуть вчитися і вирішувати проблеми у різні способи, і що деякі з цих способів для них природніші, аніж інші. Тому, коли їх навчають або просять щось виконати у спосіб, відмінний від їхнього природного, створюється враження, що вони гірше виконують завдання.

Деякі спільні елементи, які можна ввести в оцінювання стилів навчання, – це типовий спосіб представлення матеріалу у класі (візуальний, звуковий, тактильний), зовнішні умови у класній кімнаті (жарко, холодно, шумно, добре освітлено, темно), особистісні характеристики учнів, очікування щодо успіху, якими наділена сама дитина та оточуючі її люди, зворотний зв'язок, який отримує дитина, занурюючись у навчальний процес (наприклад, похвала або критика), а також тип мислення, який дитина загалом застосовує для вирішення проблем (наприклад, шляхом проб та помилок, аналізу). Виявлення чинників, які позитивно впливають на навчання дитини, може бути дуже цінним для розробки ефективних стратегій втручання.

ДЕЯКІ МІРКУВАННЯ ЩОДО ТЕСТІВ

Вибір відповідного інструментарію

Вибір тесту, який би відповідав конкретному учневі, потребує дослідження. Вкрай важливо щоб ті, хто несе відповідальність за вибір тесту, використовували не лише наявні тести або ті, що «завжди використовувалися» адміністрацією району чи школи. Результати тестування дитини безперечно впливатимуть на рішення щодо придатності навчальної програми для дитини, на методичні рішення, на рішення про направлення дитини до певного закладу. І все це має надзвичайно важливі наслідки для дитини. Якщо дитину оцінюють із застосуванням інструменту, невідповідного для неї, ймовірно, що зібрані дані будуть неточними і призведуть до неправильних висновків, що, відповідно, зумовить неправильні рішення стосовно навчальної програми для цієї дитини. Це одна з причин, чому освітяни гаряче протестують проти стандартизованого тестування як підстави для ухвали рішень про сильні та слабкі сторони учня. Таким чином, ретельний вибір інструменту оцінювання є життєво важливим, як і потреба поєднання будь-якої інформації, зібраної у процесі тестування, з інформацією, отриманою в інший спосіб. Але, враховуючи кількість наявних стандартизованих тестів, постає питання: як фахівцеві у галузі спеціальної освіти вибрати правильний інструмент, що відповідав би конкретному учневі? Нижче подано кілька рекомендацій:

- Розгляньте, які саме групи навичок слід оцінювати, та визначте низку тестів, що вимірюють саме ці групи навичок. Низка книг може допомогти педагогові з'ясувати, які тести взагалі існують. Одна з рекомендованих книг – авторів П'єранджело і Джуліані «Загальний довідник про 301 тест для фахівця зі спеціальної педагогіки» (Pierangelo and Giuliani (2007), *Special Educator's Comprehensive Guide to 301 Diagnostic Tests*). Ця книга описує, що має на меті виміряти кожен із поданих тестів, для якої вікової групи він підходить, чи проводять його індивідуально, чи у групі (всі тести для дітей, у яких підозрюють порушення розвитку, мають бути індивідуалізовані), скільки часу триває проведення того чи іншого тесту та багато інших питань.

- Вивчіть, наскільки відповідає кожен зі знайдених тестів учневі, якого треба протестувати, і виберіть найвідповідніші. Так, цінним джерелом порад для оцінки тестів у США є «Чотирнадцята щорічна книга з питань виміру розумових здібностей» (*The Fourteenth Mental Measurements Yearbook* (Plake and Impara, 2001), у якій детально описані тести та міститься експертний огляд багатьох з них. Цей щорічний довідник, зазвичай, можна знайти у спеціалізованих бібліотеках для педагогів, в університетських бібліотеках, та у довідникових відділах публічних бібліотек. Видавці тестів сприяють доступу до відповідної літератури, щоб допомогти фахівцям визначитися, чи підходить певний тест конкретному учневі. Така література містить зразки тестових запитань, інформацію про те, як розроблялися тести, опис тих груп осіб (наприклад, етнічних, різновікових та навчальних груп), яких було залучено до групи норми, а також містить загальні рекомендації щодо проведення тестів та інтерпретації результатів.

Далі подано окремі питання, які фахівці мають брати до уваги, обираючи тести.

- Згідно з описом укладачів або експертів, що конкретно даний тест має вимірювати? Чи те, на чому сконцентровано тест, безпосередньо відповідає сфері навчок, які необхідно оцінити? Чи відповідатимуть результати учня на ті педагогічні запитання, які потребують відповіді? (Іншими словами, чи забезпечить тест тією інформацією про навчання, у якій виникла потреба?). Якщо ні, тест не підходить для конкретного учня і не має використовуватися.

- Чи валідний і надійний цей тест? Це два важливі аспекти будь-якого оцінювання (див: Розділ 5). Достовірність стосується ступеня, до якого тест здатний виявити те, що він покликаний виявити. Наприклад, якщо тест має на меті визначити ступінь тривоги, результати учня мають бути вищими у ситуації стресу, ніж у вільній від стресу ситуації. Надійність стосується того, наскільки результати дитини залишаються однаковими або подібними при

повторних тестуваннях. Якщо тест не є надійним або якщо його надійність непевна – він не демонструватиме подібні результати при повторному тестуванні учня – його не слід використовувати. Розробники тестів надають низку зразків, які в цілому свідчать про надійність і валідність певного тесту.

- Чи той зміст/ сфера навичок, яку планують оцінювати тестом, відповідає певному учневі, враховуючи його вік та рік навчання? Якщо ні, немає сенсу використовувати такий тест.

- Якщо тест є орієнтованим на норму, чи відповідає група норми особливостям конкретного учня? Це питання обговорювалося раніше як важлива передумова для інтерпретації результатів.

- Чи має тест на меті оцінювати учнів, діагностувати конкретну природу порушення розвитку дитини або її навчальних труднощів, інформувати задля методичних рішень, чи буде використовуватися з дослідницькою метою? Багато тестів зможуть виявити, що учень має певне порушення або специфічну навчальну проблему, але результати можуть не підходити для планування навчання дитини. Може знадобитися додаткове тестування для визначення того, який тип навчання потрібен учневі.

- Чи проводиться тест індивідуально чи у групі? Згідно з Північно-Американським законодавством, групові тести не повинні проводитися для оцінювання дитини на предмет наявності порушення або для визначення того, чи належить їй навчатися у спеціальній школі.

- Чи потребує екзаменатор спеціального тренінгу для проведення тесту, запису відповідей учня, обрахування результатів тесту, інтерпретації тестових результатів? У більшості, якщо не в усіх випадках, відповідь на поставлене запитання буде позитивною. Якщо у школі немає нікого з відповідною підготовкою, хто міг би проводити чи інтерпретувати певний тест, тоді цей тест не слід застосовувати взагалі, за винятком випадків, коли школа організує оцінювання кваліфікованим фахівцем, який працює за межами школи.

- Чи впливатиме вірогідне порушення розвитку учня на процес проходження ним тесту? Наприклад, багато тестів проводяться з часовими обмеженнями на виконання завдань. Якщо ж в учня послаблена або менш розвинена рука, такий вид порушення негативно позначиться на тесті з обмеженим часом виконання (коли передбачається записування). Використання обмеженого часом тесту підходить лише для визначення того, як швидкість виконання впливає на результати. А для визначення справжнього рівня знань учня певного матеріалу підійде тест без часових обмежень. Можна також зробити певні зміни в тестуванні для конкретного учня (наприклад, скасувати часові обмеження під час проходження тесту). Проте, якщо й вносити зміни, то результати також треба інтерпретувати із застереженнями. Стандартизовані тести спрямовані на їх проведення у незміненому вигляді, оскільки внесення змін порушує сам принцип стандартизації, і отже, більше не підлягають застосуванню ті норми, на які орієнтований такий тест.

- Наскільки подібними до завдань у класі є ті завдання тесту? Наприклад, якщо вимірюючи здатність до правопису, дитину просять розпізнати неправильно написане слово, то це може значно відрізнятись від того, як навички правопису зазвичай вимірюють у класі (відтворення слів по пам'яті). Якщо завдання тесту значно відрізняється від класних завдань, зібрана під час тесту інформація мало допоможе у передбаченні здатності до правопису чи забезпеченні корисною інформацією для методичного планування.

Вибір змістового наповнення тесту

Зміст тесту є важливим чинником, коли обирають між тестами, орієнтованими на норму (ТОН), та тестами, орієнтованими на критерії (ТОК). Зміст ТОН добирають відповідно до того, наскільки добре він ранжує учнів – від високого до низького рівня досягнень. Зміст ТОК визначають згідно з тим, наскільки добре цей він відповідає кінцевим навчальним результатам, що вважаються найважливішими. Хоча жоден тест не може виміряти все значиме, зміст для ТОК добирають на підставі його важливості у навчальній програмі,

тоді як зміст для ТОН обирають відповідно до того, наскільки добре він дає змогу провести розрізнення серед учнів.

Не слід забувати, що будь-які тести національного, обласного (в межах штату) або районного рівня доводять до відома громадськості те, яких навичок і умінь мали набути учні та який рівень досягнень вважається задовільним. Отже, органи управління освітою будь-якого рівня повинні ретельно аналізувати зміст тесту, який обрано або який розробляється. Через те значення, яке прийнято надавати високим балам за тестування, зміст стандартизованого тесту може дуже впливати на розробку навчального плану школи та стандартів успішності.

Інтерпретація тестів

Як було раніше зазначено, інтерпретація досягнень учня у виконанні ТОН пов'язується з результатами великої групи подібних учнів, котрі проходили тест у той час, як він був вперше унормований. Наприклад, якщо учень отримує 34-й результат тесту у ранжуванні за центилем, це означає, що він має однакові чи кращі результати, як і 34 відсотки учнів відповідної групи норми. Такого типу інформація може бути корисною для ухвалення рішень про те, чи потребує учень додаткової допомоги або ж є кандидатом у програму для обдарованих дітей. Однак, тестовий результат дає небагато інформації про те, що насправді знає учень і що може робити. Валідність результатів у балах під час ухвалення рішення залежить від того, чи відповідає зміст ТОН очікуваним від учня знанням і навичкам за конкретною шкільною системою.

Застереження щодо тестування

Навіть якщо враховано все, про що йшлося вище, дехто все сумнівається у корисності традиційного тестування для ухвалення правильних рішень щодо навчання дітей. Багато освітян, стурбованих **обмеженнями**, притаманними тестам, вважають, що традиційні тести мало корисні для розуміння можливостей та особливих потреб окремої дитини. Занепокоєння надмірним використанням тестів під час оцінювання зумовлене також браком їх практичної користі для планування втручання. Історично складалося так, що

тести не прагнули інтерпретувати таким чином, аби сприяти розробці багатьох конкретних стратегій. Хоча результати тестів допомагають визначити ті сфери знань, де учень може отримати гірші результати, порівняно зі своїми однолітками, вони не надто придатні для визначення конкретних і корисних для дитини змін у методиці чи навчальній програмі.

Схоже, що традиційні тести мають дуже мало спільного з програмою, за якою проводиться навчання. Це наводить на думку, що отримані у балах результати не відображають реальні знання учня у порівнянні з тим, чого насправді навчають у класі. Ще одна пересторога стосується занадто високої обізнаності з тестом – частого повторення, нездатності застосувати дані тесту якимось чином на практиці (наприклад, для розробки конкретних рекомендацій, заснованих на результатах тесту) та труднощів із застосуванням таких прийомів для моніторингу короткострокових результатів успішності.

Іноді трапляється неприємне ходіння по колу між вихідними даними та результатами у процесі оцінювання. Вчителі чи батьки можуть просити допомоги, оскільки учень стикається з проблемами, але оцінювання видає інформацію, лише більше чи менше констатує: «цей учень має проблеми».

Але може бути й таке, що не самі тести представляють мало відповідної інформації, а радше ті, хто проводять оцінювання, не здатні інтерпретувати результати тестування належним чином, із користю. Якщо ми задаємо запитання, які стосуються лише якоїсь відповідності (наприклад, чи відповідає учень характеристикам особи з розумовою відсталістю?) або про його загальні можливості (наприклад, яким є інтелектуальний потенціал цієї дитини), то саме на ці питання і буде отримано відповідь. Однак, такої інформації недостатньо, якщо метою є розробка ефективної та відповідної освітньої програми для учня.

ВИСНОВКИ

Очевидно, що наявні різноманітні методи оцінювання можна використовувати для діагностування в учня потенційних порушень розвитку. Необхідні як формальні, так і неформальні методи для отримання найбільш цілісного уявлення про можливості дитини. Зрештою, вам необхідно розуміти усі різноманітні методи. Вкрай важливо добирати інструменти оцінювання обережно, так само як необхідно поєднувати будь-яку інформацію, отриману шляхом тестування, з інформацією, отриманою із застосуванням інших підходів. Враховуючи наявну нині кількість стандартизованих тестів, справа вашої професійної відповідальності – переконатися, що ви розумієте різні методи оцінювання та цілі їх застосування.

ПОНЯТІЙНИЙ ПОКАЖЧИК

- **Автентичне оцінювання:** це метод орієнтованого на досягнення оцінювання, який передбачає застосування знань у практичному житті, у реальному життєвому середовищі, або моделювання такого середовища через використання видів діяльності з реального життя.
- **Аналіз завдань:** передбачає поділ певного завдання на базові послідовні кроки, складові частини, навички, необхідні для виконання цього завдання.
- **Вимірювання на основі навчальної програми (ВОНП):** метод оцінювання, що передбачає виконання завдань упродовж обмеженого часу, а потім представлення результатів у графічному вигляді.
- **Група норми:** велика кількість дітей, які є репрезентативними стосовно всіх дітей певної вікової групи.
- **Динамічне оцінювання:** метою такого типу оцінювання є вивчення природи навчання задля збору інформації, необхідної для внесення змін у навчальний процес та покращення рівня викладання.
- **Екологічне оцінювання:** передбачає безпосереднє спостереження та оцінювання дитини у різних середовищах, де вона, зазвичай, функціонує.
- **Критерій:** стандарт, за яким обраховуються бали в орієнтованому на критерії тесті. Критерій представляє прийнятний рівень володіння матеріалом.
- **Найвищий рівень тесту:** рівень, на якому учень припускатиметься передбачуваної кількості помилок, і відповідно всі наступні запитання тесту йому вже не пропонують, оскільки передбачають, що учень продовжуватиме давати неправильні відповіді.
- **Найнижчий (базовий) рівень тесту:** такий рівень виконання завдання, нижче якого учень даватиме правильну відповідь на всі запитання тесту.
- **Натуралістичне оцінювання:** методика оцінювання, заснована на досягненнях, яка передбачає застосування знань у реальних життєвих ситуаціях, реальному оточенні, або моделювання такого оточення через використання реальних життєвих ситуацій та реальних видів діяльності.

- **Неформальний облік навичок читання:** комерційний (типовий) або підготовлений вчителем інструмент для діагностики труднощів у читанні, оцінювання прогресу учня, планування видів втручання для учня.
- **Неформальні (неофіційні) тести:** методи, які не мають на меті порівняння із ширшою групою учнів, окрім тих учнів, яких безпосередньо охоплюють такі тести.
- **Обмеження, властиві тестуванню:** традиційний для тестів брак інформації про потреби та можливості конкретного індивіда.
- **Оцінювання за допомогою портфоліо:** процес збору робіт учня для перевірки зусиль, прогресу, досягнень в одній чи більше сферах.
- **Оцінювання на основі кінцевих результатів:** передбачає аналіз, розвиток та оцінювання тих навичок, які є важливими для реальних життєвих ситуацій.
- **Оцінювання на основі навчальної програми (ООНП):** різновид прямого оцінювання. Тести успішності у такому випадку безпосередньо орієнтовано на навчальну програму.
- **Оцінювання учнівських підходів до навчання (стилів навчання):** оцінювання, яке є спробою визначити ті фактори, які впливають на навчання дитини.
- **Оцінювання, орієнтоване на досягнення:** див. натуралістичне оцінювання (терміни взаємозамінні).
- **Показове портфоліо:** таке портфоліо містить лише найкращі роботи учня і, зазвичай, не включає його поточні роботи. Учень сам формує таке портфоліо і вирішує, які роботи туди вміщувати.
- **Портфоліо або облік, які веде вчитель:** таке портфоліо містить тестові завдання учня, зразки робіт і ведеться учителем. Містить роботи, не відібрані учнем до свого показового портфоліо.
- **Портфоліо:** цілеспрямований збір робіт учня, які репрезентують його зусилля, прогрес та досягнення в одній чи більше сферах.

- **Робоче портфоліо:** укладають усі – вчитель, учень, батьки. Містить як поточні, так і підсумкові роботи учня.

- **Стандартизація:** стосується структурування тестового матеріалу, процедур проведення тестування, методів обрахунку результатів, методик інтерпретації результатів.

- **Стандартизовані тести:** тести із детальним описом процедур їх проведення, визначення часу, методів обрахування балів, яких слід чітко дотримуватися для отримання валідних і надійних результатів.

- **Тести, орієнтовані на зміст:** тести, які стосуються опанування специфічних визначених навичок; результати виконання тесту учнем вказують на те, чи він опанував ці навички.

- **Тести, орієнтовані на критерії (ТОК):** тести, результати яких обраховуються в балах відповідно до певного стандарту чи критерію, що за рішенням вчителя, школи або укладача тестів представляють прийнятний рівень володіння матеріалом.

- **Тести, орієнтовані на норму тести (нормативні тести, ТОН):** ці тести не піддають інтерпретації відповідно до якогось абсолютного стандарту чи критерію (наприклад, 8 з 10 – правильні відповіді), але радше відповідно до того, як можна порівняти досягнення учня з досягненнями конкретної групи осіб.

- **Тести, орієнтовані на стандарти:** тести, що вимірюють відповідність учнів стандартам того, що вони мають знати та вміти виконувати з різних предметів у різні роки навчання.

Намічаємо шлях до диференційованого викладання

Керол Енн Томлінсон

Відомо, що учні навчаються в різний спосіб, але базовий зміст, уміння й навички залишаються незмінними. Тобто, діти можуть потрапити до одного й того самого пункту призначення кожен своїм шляхом.

Для країни, яка сповідує дві нерозривно пов'язані між собою цінності – рівні можливості та високі стандарти – важливо запровадити в школах гнучкий навчальний процес, наближений до потреб дітей. Наші школи здатні впроваджувати ці принципи, (що в певному розумінні суперечать одне одному), лише в тому випадку, коли їм вдасться на базі найякіснішого курикулуму й викладання створити гетерогенні навчальні спільноти (для забезпечення рівних можливостей), які прагнуть збільшувати потенціал кожного учня (заради досягнення високих стандартів).

Серйозний підхід до впровадження диференціації або персоналізованого викладання спонукає до критичної оцінки традиційних, іноді суперечливих методів реалізації шкільної освіти. Наприклад, замислимося над тим, наскільки розумно вимагати, щоб усі другокласники вивчали один і той самий матеріал за однаковими методиками і за той самий проміжок часу. Або чи справедливо припустити, що використання єдиного підручника створює помилкове враження про однаковість усіх учнів? Чи можуть діти навчитися брати на себе більшу відповідальність за власне навчання? Чи можна стверджувати, що кінцева мета викладання полягає в тому, щоб поставити оцінку в таблиці успішності? Чи повинен звичайний учитель уособлювати всіх фахівців, чи нам необхідно створювати умови для успішної командної співпраці педагогів масової школи та фахівців? Чи можливо узгодити існуючі вимоги до рівня навчальних досягнень із реаліями розмаїтого учнівського контингенту?

На ці запитання немає однозначної відповіді, яка б влаштовувала всіх,

проте вони мають велике значення. Намагаючись знайти відповіді, ми створюємо й випробовуємо різні способи диференціації навчального процесу. Добре знати, що на понеділок усе підготовлено – така конкретика додає впевненості й, зрештою, вона потрібна. Адже вранці до школи прийдуть учні, і їхній день має бути спланований. Тому ми організуємо роботу з розвитку навичок читання в парах чи групах таким чином, щоб не лише вчитель, а й однокласники допомагали одне одному покращувати ці навички, при тому що в різних учнів вони сформовані неоднаково. Або, приміром, укладаємо так звані „навчальні контракти” чи неформальні домовленості з дітьми для організації їхнього навчання, й пропонуємо різні вправи і завдання для відпрацювання вмінь і навичок з математики. Можемо також спробувати провести „сегментований урок” (tiered lesson), де учні працюють з одним і тим самим матеріалом у різний спосіб залежно від індивідуального стилю навчання, чи створити „центри інтересів”. Ми бачимо, що троє учнів добре розуміють матеріал розділу, й тому вони мають самостійно виконувати навчальний проект. А може, варто почати з диференційованого проектного завдання, давши змогу учням обрати одну з тем про Середньовіччя. Часто саме так розпочинаємо диференційоване навчання.

Робота вчителя – це в першу чергу практика, де немає багато часу для тривалих абстрактних розмірковувань. У певному розумінні це добре, так і має бути. Мислячий педагог, схильний до рефлексії щодо своєї діяльності, може спочатку перевірити різні теоретичні положення в численних ситуаціях повсякденної взаємодії на уроці. Іншими словами, філософія постає з дії.

Але є один крок, який пропустити неможливо – перший, найважливіший, крок до ефективної диференціації. Насправді, це необхідна умова для успішного навчання й викладання, а саме: ми маємо до початку роботи усвідомлювати кінцеву мету та планувати свої дії для її досягнення. Це означає, що спершу необхідно забезпечити якісний, продуманий курикулум і викладання, а вже потім диференціювати їх. Це складніше, ніж здається.

Відвідаймо два уроки

Пан Еплтон викладає розділ про історію Стародавнього Риму. Сьогодні на уроці його учні працюють з підручником. Учитель радить під час читання занотовувати найважливіші думки. Дочитавши текст, діти відповідають на запитання наприкінці розділу. Деякі учні не встигають виконати завдання на уроці й мають завершити його вдома. Наступного дня вони відповідатимуть на ці запитання всім класом. Панові Еплтону подобається лекційна форма роботи і він старанно готується та вимагає щоб учні вели конспекти. Пізніше він дасть контрольну за матеріалами конспекту й підручника.

Пані Бейкер також вивчає з учнями розділ про історію Стародавнього Риму. Вона дає їм схеми для заповнення під час роботи з підручником, а потім діти переглядають їх, аби ті, хто пропустив якусь інформацію, могли її додати. Вчителька приносить на урок ілюстрації тогочасних творів мистецтва і зразків архітектури, розповідає про вплив давніх римлян на сучасну архітектуру, мову та закони. Вона пропонує, щоб на наступний урок деякі учні вбралися в тоги, а хтось із дітей говорить, що було б цікаво принести їжу та влаштувати римський бенкет. Вони так і роблять. Одного дня учні шукають у сканворді нову лексику з історії Стародавнього Риму. На наступному уроці переглядають відеоматеріал про Колізей і гладіаторів та обговорюють улюблену „розвагу” тих часів. Згодом пані Бейкер читає вголос кілька міфів, а учні розповідають інші міфи, які пам’ятають з 6 класу. Коли необхідно готуватися до контрольної, всі діти разом повторюють матеріал розділу. На думку вчительки, така форма роботи подобається дітям значно більше, ніж праця вдома.

Вона також хоче, щоб діти вивчали історію Стародавнього Риму із задоволенням, і тому пропонує один із десяти проектів на вибір. Наприклад, створити великий колаж із зображенням найважливіших римських богів і богинь та пояснити їхні ролі й символи; підготувати путівник по Стародавньому Риму, який став би в пригоді громадянину великої імперії; скласти вірш про життя в Римі; продемонструвати вбрання римських городян на ляльках або намалювати зразки тогочасної моди; побудувати модель

важливої споруди Стародавнього Риму чи римської вілли; намалювати карту Священної Римської Імперії. Учні також, можуть пропонувати власну тему для проекту.

Аналіз двох підходів до викладання

Пан Еплтон не застосовує диференціацію. Складається враження, що він не усвідомлює учнівських відмінностей або не звертає на них уваги. На відміну від нього, уроки пані Бейкер диференційовані, принаймні, за деякими ознаками. Водночас, кожен із розглянутих підходів має суттєві недоліки, і з цієї причини методика пані Бейкер не набагато ефективніша за ту, яку застосовує її колега, а можливо й менш вдала.

Успішність роботи вчителя залежить від двох складових – розуміння учнями матеріалу та їхньої залученості. Іншими словами, учні мають розуміти, осмислювати те, що вони вивчають. Крім того, необхідно, щоб форми й види діяльності викликали в них інтерес, захоплювати їхню увагу. Така залученість дає змогу глибше розуміти навчальний матеріал і збагнути, що отримання нових знань – це цікава і благодатна справа.

На уроках пана Еплтона така залученість не спостерігається. В них немає живого, активного елемента, який робить навчання привабливим. Можливо, вчитель задоволений своєю лекцією, але на дітей вона не справила ніякого враження. Тому, навряд чи такий традиційний метод передачі знань сприятиме справжньому розумінню матеріалу. Складається враження, що в цьому випадку весь навчальний процес орієнтований на просте запам'ятовування фактів для того, щоб добре написати контрольну.

Запам'ятовування інформації і її осмислення – це не тотожні поняття. Заучені знання тримаються недовго і майже не мають перспективи для застосування в ширшому життєвому контексті. Водночас, пан Еплтон схоже чітко розуміє, що саме мають запам'ятати учні, щоб добре скласти тест. Тим часом у викладанні пані Бейкер немає навіть такої чіткості.

На її заняттях переважна більшість дітей залучена до навчальної діяльності. Тут панує жива атмосфера, діти почувуються вільно й комфортно,

вони можуть рухатися, обирати собі завдання та форми роботи, взаємодіяти один з одним. У переліку проектів, які пані Бейкер пропонує своїм вихованцям, враховано різні інтереси й таланти дітей. Більше того, вона навіть готова сприймати їхні пропозиції.

Вчительці певною мірою вдається залучити учнів, проте в неї майже немає цілісного усвідомлення того, які поняття, явища вони мають зрозуміти в результаті свого навчання. З цієї причини її старанні зусилля, спрямовані на забезпечення можливостей для вибору і створення комфортного середовища, можуть виявитися марними, оскільки не приведуть до осмислених довготермінових знань. Її учні вивчають „щось про Стародавній Рим”. Немає центральної ідеї, яка б допомогла розставити акценти, визначити головне й другорядне та поєднувала різні думки і факти. Все, що відбувається на уроці скоріше має на меті розважити учнів, ніж глибоко розуміти новий матеріал. У проектній роботі не простежується певний набір знань, умінь і навичок, які діти мають набути в результаті її виконання. Насправді, за цей порівняно тривалий період, учительці вдалося досягти небагато. Її бачення „диференціації” виявляється у тому, що учні можуть працювати в різний спосіб, як їм більше подобається, але зрештою це призводить до загальної „плутанини”, оскільки діти не мають структурованих знань і кожен по-своєму погано орієнтується в матеріалі. Завдання, які дає своєму класу пані Бейкер, – не диференційовані, вони просто різні.

На заняттях пана Еплтона діти мало залучені до навчальної діяльності, немає спроб осмислити матеріал, а можливості для врахування їхніх відмінностей майже відсутні. На уроках його колеги спостерігається певна залученість до навчання, не робиться реальної спроби осмислити матеріал, а диференціація має поверховий характер.

Альтернативний підхід

Для ефективного впровадження диференціації і загалом для ефективного навчання і викладання вчитель має застосовувати альтернативний підхід до планування навчального процесу, підхід набагато ширший за „вивчення тексту

підручника” та „підготовку завдань, які сподобаються учням”.

Пані Касселл спланувала свою роботу на весь навчальний рік, виділивши в програмі кілька ключових концепцій, щоб допомогти дітям сприймати, організувати й утримувати в пам'яті матеріал з курсу історії. Вона також сформулила низку основоположних принципів, або загальних положень, для пояснення дії цих понять. Далі, в кожній навчальній темі вчителька визначила базовий набір фактів і термінів, які мають опанувати учні, щоб грамотно в ній орієнтуватися. Крім того, пані Касселл склала перелік умінь і навичок, які учні мають сформувати впродовж навчального року. І наостанок, вона підготувала низку ключових запитань, аби пробудити в дітей інтерес та спонукати їх разом відкривати для себе історію та навчатися її розуміти.

У процесі визначення базового обсягу фактів, термінів, концепцій і навичок пані Касселл спиралася на власне розуміння історичної дисципліни та прийнятих на рівні навчального округу вимог щодо рівня успішності. Під час навчального року вона регулярно проводить оцінювання, щоб з'ясувати рівень підготовленості, інтереси й стилі навчання дітей, і потім, залежно від отриманих результатів, формулює цілі й добирає форми та методи роботи. Поступово вона починає дедалі краще розуміти потреби своїх вихованців і відповідним чином модифікує підхід і методику викладання.

Пані Касселл також вивчає з дітьми історію Стародавнього Риму. Ця тема, як і багато інших тем річної програми, побудована навколо низки ключових концепцій, зокрема „культура”, „зміни” і „взаємозалежність”. Учні мають засвоїти такі найважливіші поняття: „республіка”, „патрицій”, „плебей”, „вето”, „вілла” та „романська мова”; імена видатних особистостей, наприклад: Цезар, Цицерон та Вергілій; і назви визначних місць, зокрема Пантеон і Колізей.

Вивчаючи цю тему, учні ознайомлюються з кількома загальними положеннями або принципами: „Різні культури поділяють деякі спільні характеристики”; „Культура формується на основі вірувань, цінностей, традицій, особливостей географічного розташування і наявних ресурсів”;

„Культура визначає погляди й поведінку людей, а з іншого боку є продуктом їхньої діяльності”; „Суспільства й культури змінюються під дією внутрішній і зовнішніх чинників”; „Складові певного суспільства й різні культури, які в ньому існують, нерозривно пов’язані між собою”.

У процесі вивчення цієї теми й курсу загалом учні також мають сформувані й вдосконалювати на практиці низку базових умінь і навичок, зокрема: ефективно користуватися історичними джерелами, інтерпретувати й узагальнювати інформацію з різних джерел і складати зв’язні, чіткі та зрозумілі письмові повідомлення. Під час вивчення курсу пані Касселл часто пропонує учням замислитися над таким провідним запитанням: „Як би відрізнялося ваше життя й ваша культура, якби ви жили в інший час та в іншому місці?”

Огляд третього уроку

Із самого початку вивчення теми пані Касселл дає учням два завдання, які вони виконують одне за одним у школі й удома. Вони наскрізні для всього модуля і мають велике значення для вивчення історії Стародавнього Риму. Обидва завдання диференційовані.

Працюючи над першим, діти мають уявити себе на місці жителя давнього міста, наприклад солдата, вчителя, лікаря, селянина, раба або дружини селянина. Учні обирають собі роль за власними зацікавленнями. Вони виконують завдання самостійно або разом із однокласниками, які обрали того самого героя. Вони використовують друковані джерела, відеоматеріали, електронні ресурси й ресурси людських знань і досвіду, щоб зрозуміти, яким було б їхнє життя у древній столиці.

Насамкінець учні готують інформаційні таблиці з узагальненими результатами своєї роботи, якими можуть скористатися однокласники під час виконання другого завдання. Пам’ятаючи про свою роль, кожен учень вносить до своєї таблиці точну, цікаву й докладну інформацію і від першої особи розповідає про один звичайний день зі свого життя в Римі, описує типові страви, які він або вона споживають, одяг, дім, свій статус за законом, діляться проблемами або викликами, з якими довелось б стикатися, описує

тогочасні події тощо.

Пані Касселл працює з усім класом і з малими групами, допомагаючи дітям віднайти потрібні джерела і належним чином їх використовувати, складати цікаві й зрозумілі письмові повідомлення, зводити воедино дані з різних джерел і на їх основі отримувати узагальнену, послідовну інформацію. Складаючи таблиці з розповіддю про своє життя в образі одного з мешканців Стародавнього Риму, вони застосовують ці навички на практиці. В цій ситуації мета вчительки полягає в тому, щоб допомогти кожній дитині вдосконалити свої вміння і навички за всіма згаданими видами діяльності.

У наступному завданні учні мають порівняти своє сучасне життя з життям однолітків у Стародавньому Римі. На відміну від першого завдання, орієнтованого на інтереси учнів, друге диференціюється головним чином за рівнем підготовленості дітей. Для нього вчителька дає кожному учневі певний сценарій із характеристикою уявної родини та його/її місця в ній, наприклад: „Ви старший син сенатора, живете в останні роки Pax Romana (періоду, коли весь світ перебував під владою Риму – прим. перекл.)”. Пані Касселл створює сценарії різного рівня складності залежно від того, наскільки в учня сформовані навички дослідницької роботи та осмислення історичних подій і фактів. Більшість учнів отримують сценарії із „новим” соціальним статусом і родиною, що не збігаються з контекстом попереднього завдання. Водночас, для деяких дітей важливо зберегти наступність у завданнях, тому вони залишаються в тій самій ролі, вже добре знайомій після попереднього дослідження.

Учні шукають додаткову інформацію, спираючись на підготовлені раніше рольові таблиці та на низку інших джерел. На другому етапі всі завдання містять однаковий набір запитань, наприклад: „Як ваше харчування залежить від економічного стану вашої родини й місця проживання?”, „Який рівень освіти ви маєте, і як це впливає на ваше становище в суспільстві?”, „Як ваше життя пов'язане із життям інших людей у Стародавньому Римі?”, „Як змінюється Рим упродовж вашого життя?”, „Чи торкнуться ці зміни вас і як саме?” Всі учні мають також дотримуватися певних критеріїв щодо проведення

дослідницької діяльності й підготовки письмових робіт.

Друге завдання має спільні складові для всіх учнів і водночас воно диференційоване за кількома характеристиками. За інтересами, оскільки кожна дитина придумує свої додаткові запитання, продиктовані її зацікавленнями, наприклад: „У які ігри гралися діти в той час?“, „Якою була наука?“, „Які мистецькі стилі були тоді поширені, і в чому полягало призначення мистецтва?“

Воно також диференційоване за рівнем підготовленості учнів, бо кожен також ставить власні додаткові цілі щодо ведення дослідницької діяльності й оформлення письмових робіт, часто з допомогою вчительки, і таким чином доповнює базовий набір критеріїв для оцінки своєї роботи. Для пошуку потрібної інформації дітям пропонується велика кількість ресурсів, у тому числі книжки з текстами різного рівня складності, відео- й аудіоматеріали, моделі, можливість проконсультуватися з поінформованими фахівцями. Беручи до уваги різний рівень підготовленості учнів, пані Касселл об'єднує їх у малі групи і, працюючи в такому форматі, діти отримують допомогу від неї та своїх товаришів, долучаються до різних видів моделювання й інтенсивного навчання, щоб досягати успіху, залежно від початкового рівня їхньої підготовленості.

І наостанок, до кожного індивідуального дослідження вчителька додає ще одне запитання. Його складність залежить від результатів останнього оцінювання знань учня, його/її навичок дослідницької роботи та здатності осмислювати історичні події. Серед складніших запитань можна навести таке: „Як ваше життя відрізнятиметься від життя попереднього покоління вашої родини, і яким буде життя ваших онуків порівняно з вашим?“ Простіше запитання, яке тим не менше спонукатиме дитину до старанної роботи, звучить так: „Як зміниться мова порівняно з мовою попереднього покоління та якою вона буде через два покоління після вас? Що стане причиною цих змін?“

Диференціація залежно від навчального стилю учнів виявляється в тому, що діти можуть продемонструвати здобутки своєї пошукової діяльності в різний спосіб, наприклад, у формі записів у дослідницькому журналі, усного

монологу або відеопрезентації. Для кожного типу навчального продукту існують певні інструкції. Вони допомагають підготувати якісну роботу й акцентують увагу на найважливіших поняттях та ідеях, які учні мають зрозуміти, та вміннях і навичках, які вони повинні виробити під час вивчення цього розділу. Діти можуть працювати самостійно або з „паралельним партнером”, що має таку саму роль, хоча наприкінці кожен створює свій власний продукт.

На цьому диференціація у вивченні історії Стародавнього Риму не вичерпується. Іноді пані Касселл застосовує різну графічну інформацію (схеми, діаграми, таблиці тощо), які учні використовують під час читання, досліджень або конспектування на уроці. Вона об'єднує у групи дітей з різним рівнем підготовленості для повторення матеріалу, й потім організує його закріплення в ігровій формі, коли однаково підготовлені учні спільно працюють. Щоразу під час обговорення в класі вона спочатку зосереджує увагу дітей на конкретних і знайомих питаннях, а далі намагається поступово перевести дискусію в площину нового та більш абстрактного. Іноді вчителька пропонує різні варіанти домашнього завдання, і кожен обирає для себе той, який, на його/її думку, допоможе краще зрозуміти важливі ідеї або вдосконалити необхідні вміння й навички. І звичайно ж, діти складають плани, працюють, закріплюють пройдений матеріал та обговорюють різні думки всім класом.

Учні вважають уроки пані Касселл захоплюючі, і не лише тому, що їм цікаво. Вони приваблюють тим, що дають змогу помітити спільне між їхнім власним життям і життям людей, котрі жили багато років тому. Вони допомагають усвідомити взаємозв'язок історичних періодів та віднайти точки дотику з іншими навчальними дисциплінами. Такі уроки пробуджують допитливість і забезпечують виклик, мотивуючи рухатися трішки – далі за межі зони комфорту, й забезпечують підтримку для досягнення успіху. Іноді урок проходить весело й непомітно. Часто доводиться напружити зусилля та помізкувати над завданням. І завжди таке навчання винагороджує учнів і в них виникає повага предмета.

Можна з великою мірою впевненості припустити, що попри неоднорідність класного колективу уроки пані Касселл ефективні для всіх учнів. Почасти тому, що вчителька систематично намагається працювати з дітьми, враховуючи їхній індивідуальний рівень підготовки, та допомагає рухатися вперед. Іншими словами, вона диференціює викладання. Але диференціація не може бути ефективною сама по собі. Її успішність великою мірою залежить від залученості дітей та їхнього розуміння навчального матеріалу.

Ця вчителька чітко уявляє кінцеву зупинку спільної навчальної подорожі учнів і знає, на якому етапі кожен із них перебуває на певний момент. Це дає їй змогу ефективно спрямовувати їх та урізноманітнювати, або диференціювати викладання задля досягнення мети. Варто також зазначити, що ця мета не зводиться до простого накопичення знань, вона скоріше передбачає осмислення й розуміння вивченого. Крім того, на прикладі її уроків стає очевидно, що якісний курикулум і викладання є передумовою для ефективної диференціації.

Перший крок як індикатор майбутнього успіху

Можливо, у пана Еплтона є деяке уявлення того, що учні мають знати наприкінці навчальної подорожі, але він не замислюється над тим, що вони повинні розуміти й уміти. Він викладає факти, й не згадує про ключові концепції, основоположні принципи та не ставить ключових запитань. Працюючи з курикулумом, що насичений фактологічним матеріалом, диференціювати викладання складно. Деякі учні здатні засвоювати більше фактів, інші – менше. Мабуть, в одних є час, щоб завчити їх, а в інших його не так багато. Підшукати способи диференціації фактологічного курикулуму непросто, можливо тому, що такий курикулум сам по собі далекий від досконалості.

Складається враження, що пані Бейкер також чітко не усвідомлює сутності свого предмета, його характеру, та не розуміє, яким чином історія сприяє збагаченню людського розуміння й чому молоді слід вивчати давні часи. Відсутня будь-яка структура фактичного матеріалу, не кажучи вже про

концепції, основоположні принципи та провідні запитання. Крім того, вчителька плутає забаву із залученістю. Їй здається, що вона диференціює викладання, тоді як насправді без чіткої навчальної мети всі її проекти й завдання просто різні, а не диференційовані. Якщо точні й зрозумілі навчальні цілі відсутні, то немає вихідної основи для продуманої диференціації.

Готуючись до викладання свого предмета, пані Касселл визначає, що учні мають знати, розуміти й уміти по завершенні певної частини навчальної програми. Для кожного учня вона планує цікаві, значимі й корисні завдання. Вона пробуджує в дітей бажання відкривати нове, з'ясовує рівень знань, умінь, навичок і розуміння, яких уже набула й сформувала дитина, і вирішує, в якому напрямі їй рухатися далі. Вчителька диференціює викладання для досягнення цієї мети. На її думку, диференціація, ніби елемент мозаїки, є частиною загальної професійної кваліфікації викладача. Це не прийом, який можна застосовувати іноді або часто, це – цілий підхід до викладання навчального предмета. У її роботі створено необхідні передумови для диференціації.

Із прикладу пані Касселл бачимо, що диференційоване викладання має допомагати учневі формувати цілісні, суттєві знання й осмислювати їх. Базовий зміст (ЩО?), який вивчає дитина, залишається порівняно стабільним. Але спосіб й умови навчання (ЯК?), в тому числі ступінь складності, організація навчальної діяльності, засоби демонстрації здобутих знань, умінь і навичок, види підтримки, які надає вчитель або однокласники поки дитина засвоїть певні навички, – можуть суттєво змінюватися. Отже, диференціація – це не стільки „наповнення”, скільки „підхід” до роботи з ним. Якщо „наповнення” непродумане, то „підхід” приречений на невдачу.

Має рацію давнє прислів'я: кожна подорож розпочинається з першого кроку. Шлях до ефективного диференційованого або персоналізованого уроку буде успішним лише в тому випадку, якщо свій перший крок робитимемо зважено, створивши міцну основу з якісного курикулуму й передової практики викладання.

Керол Енн Томлінсон (Carol Ann Tomlinson), ад'юнкт-професор, викладач освітнього лідерства, методики роботи фондів й освітньої політики в Педагогічному інституті ім. Дж. Каррі при Університеті Вірджинії, Шарлотсвілл VA 22903 (e-mail: cat3y@virginia.edu). Автор публікації „Диференційоване викладання: як реагувати на потреби всіх учнів” (The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners (ASCD, 1999)).

Томлінсон, Керол Енн (Tomlinson, Carol Ann). „Намічаємо шлях до диференційованого викладання” Educational Leadership [Освітнє лідерство]. Association for Supervision and Curriculum Development [Асоціація нагляду й розроблення курикуруму]. Використано з дозволу.

**Інтегрування дитини з аутизмом до навчання
у масовому навчальному закладі (mainstreaming): досвід однієї школи**

*Чарльз Вебер
Університет Калгарі,
Альберта, Канада*

Для навчання дітей з функціональним аутизмом (higher functioning autistic disorder – DF-AD) існує велика кількість різноманітних форм освіти у звичайних державних навчальних закладах. Таких дітей можна побачити в ресурсних кабінетах для дітей з обмеженими навчальними можливостями (learning disability resource rooms), в окремих класах для дітей з розладами поведінки (behaviour disorders self-contained classrooms), у спеціальних класах для навчання аутичних дітей (autism classrooms), і навіть у звичайних класах серед загального потоку дітей (mainstream). Необхідність цілої низки форм організації освіти для учнів з функціональним аутизмом пояснюється тим, що вони поділяють певні характеристики, властиві дітям і молоді з іншими типами особливих потреб. Як правило, вони мають коефіцієнт розумового розвитку (IQ) вище 70 (Фріман, Лукас і Рітво (Freeman, Lucas, Forness, & Ritvo), 1985; Ван Бургундієн і Месібов (Van Bourgondien & Mesibov), 1987) і володіють навичками усного мовлення (Тсай і Скотт-Міллер (Tsai & Scott-Miller), 1988). Фіксуються також мовленнєві порушення та проблеми соціальної взаємодії/поведінки (Бартак і Руттер (Bartak & Rutter), 1976; Рамсі, Рапопорт і Сіпі (Rumsey, Rapoport, & Sceery), 1985). Крім того, багато учнів із функціональним аутизмом виявлять риси, які вважаються більш типовими саме для цієї категорії порушень, тобто аутизму, наприклад: надмірна вибірковість стимулу (stimulus overselectivity), обмежена мотивація, самостимулюючі реакції (self-stimulating responses) та ехолалія (Майлз, Констант, Сімпсон і Карлсон (Myles, Constant, Simpson, & Carlson), 1989). Наведені характеристики складають типову картину функціонального аутизму, але кожна

дитина унікальна, і тому для учня з таким порушенням можуть бути властиві всі ці навички й вади або лише деякі з них.

Беручи до уваги наявність різноманітних характеристик, учителі аутичних дітей часто із запитують "Чого я маю навчати?" (Скотт і Джилліам (Scott & Gilliam), 1987). На нього немає простої відповіді, а навчальні плани і програми, які розробляються спеціально для таких учнів на комерційних засадах, переважно відсутні (Сімпсон і Реган (Simpson & Regan), 1986). Тому, як і раніше, педагоги мають обмінюватися досвідом роботи з дітьми із функціональним аутизмом, ділитися своїми успіхами та невдачами, що надалі створюватиме основу для ефективніше навчання дітей і молоді з аутизмом. Саме таку мету ставить перед собою автор цієї статті, презентуючи досвід інтеграції Грега, хлопчика з аутичною поведінкою, до початкової школи ім. Вагнера (Wagner Elementary School) у місті Найпавін (Nipavin) у провінції Саскачеван, Канада.

Грег відвідує початкову школу ім. Вагнера вже 8 років. За цей час 2 роки він навчався у підготовчому класі, за рік проходив програму з першого по п'ятий клас, і на час написання цієї статті, другий рік поспіль, перебуває в шостому класі. Загалом упродовж цього періоду його навчали й допомагали різні вчителі, асистенти вчителя, т'ютори і волонтери. Батьки хлопчика завжди наполягали на направленні його до звичайної державної школи, хоча вже з раннього віку помічали, що їхніх син відрізняється від однолітків, наприклад, коли той виявляв слабкі навички зв'язного мовлення або нерозбірливо розмовляв сам із собою. Прийняття до місцевої школи і подальша часткова інтеграція хлопчика до звичайного класу потребували постійної підтримки з боку батьків і старших братів Грега, які відігравали роль домашніх учителів, робили аудіозаписи уроків, що їх Грег мав прослухати перед сном, допомагали готуватися до екзаменів, підтримували регулярні контакти з учителями і мали вдома комплект шкільних підручників, щоб допомагати Грегу виконувати домашні завдання. Батьки не втрачають оптимізму й позитивно розцінюють шанси свого сина жити порівняно нормальним життям та прагнуть допомогти йому стати якомога незалежнішим. З цією метою родина залучила хлопчика до занять у недільній школі, стежить за

тим, щоб він брав участь у різноманітних заходах і святкових подіях у громаді та придбала комп'ютер та інше супровідне устаткування для використання вдома.

Батьки не втрачають оптимізму

й позитивно розцінюють шанси хлопчика

жити порівняно нормальним життям

та прагнуть допомогти йому стати якомога більш незалежнішим.

Грег

Найбільша проблема Грега – його слабкі навички усного мовлення. Його мова обмежена. У процесі мовлення хлопчик часто використовує невідповідну висоту голосу, розмовляє надто тихо або надто голосно, ”змазує” слова, вимовляючи їх нерозбірливо, та пропускає важливі слова в реченнях. Багато слів він вимовляє неправильно, заміняє означений артикль *the* особовими присвійними займенниками, наприклад ”мій” або ”його” та на більшість запитань відповідає одним-двома словами.

Попри труднощі мови, у школі Грег навчився читати, щоправда на рівні третього класу. Але йому складно зрозуміти, що читання може слугувати для збирання інформації. Крім того, схоже, йому важко запам'ятовувати щойно прочитане. Як наслідок вад читання, йому важко даються теми і предмети, для опанування яких необхідно читати для збору інформації.

Вчителі Грега зазначають, що йому складно узагальнювати матеріал, переносючи його з однієї ситуації на іншу. Вони помічають, що в процесі роботи за усними інструкціями вчителя хлопчик часто не розуміє їх мети, зокрема якщо йому надається низка послідовних інструкцій. Складається враження, що в таких випадках він розуміє, що від нього вимагається певна комунікативна реакція, але він не відповідає і не просить докладніших пояснень. Тому, зазвичай, учитель має повторювати для нього завдання. Грегу також складно розрізняти спеціальні запитання, що розпочинаються запитальними словами ”що”, ”чому”, ”де”, ”коли”, ”хто” тощо. Коли вчитель звертається із запитанням до групи учнів, Грег також піднімає руку разом із однокласниками, не знаючи відповіді, і вчителі часто не можуть одразу визначити, чи розуміє він про що йдеться на уроці. Крім того,

вчителі помітили, що Грег краще реагує на індивідуальне навчання, ніж на роботу в малій групі, почасти тому, що в процесі індивідуального навчання краще розуміє усні інструкції й тому, що схильний приймати допомогу однокласників, коли ті, намагаючись підтримати хлопчика, виконують завдання за нього.

Наведені перешкоди для комунікації і навчання негативно позначаються на якості взаємостосунків Грега з іншими людьми. Хлопчикові потрібен деякий час, щоб певним чином відреагувати на появу нових людей в своєму оточенні, й він часто не помічає присутності гостей у школі. При прямому зоровому контакті Грег відчувається некомфортно, особливо з незнайомими людьми.

Водночас, Грег має низку особистісних рис, які уможливають його інтеграцію до звичайного класного колективу. Він уважний, добре поводить себе на уроці і старається брати участь у шкільних заходах. Хлопчик рідко проявляє злість та невдоволення і здатен помічати власні помилки і жартувати над ними. Він добре реагує на тьютора – вчительку, яка допомагає йому вже п'ятий рік поспіль. Завдяки цим рисам інші діти добре сприймають присутність Грега в школі, і, здається, ставляться до нього зі щирою приязню.

Грегу подобається кілька навчальних предметів, і зокрема – математика, хоча йому й складно дається розв'язання задач. Хлопчикові також подобаються заняття з правопису, правда він не може правильно записувати речення під диктовку. Він радіє урокам музики й співає голосно, але монотонно й порівняно нерозбірливо. До того ж, хлопчик із задоволенням працює на класному комп'ютері.

Персонал школи помічає деяких прогрес у розвитку комунікативних навичок Грега, й це додає їм сили. Його вимова покращилася, він більше не розмовляє нерозбірливо сам із собою і почав частіше говорити в школі спонтанно. Ще він читає вголос для інших учнів, хоч і не виразно. На час підготовки цього матеріалу ехололія спостерігалася в його поведінці зазвичай лише тоді, коли хлопчик не знав відповіді на запитання, і він сам почав ставити запитання на уроці.

Сильні риси Грега продовжують розвиватися, чому немало сприяє

атмосфера навчального закладу, для якої характерна ефективна комунікація між учителями хлопчика й допоміжним персоналом у процесі складання й реалізації його навчальної програми. Персонал школи намагається підтримувати дружній клімат, послідовно сприяє формуванню позитивної самооцінки в учнів і заохочує батьків до активної участі в справах навчального закладу; а в разі порушення дисципліни замість тілесних покарань застосовуються інші виховні методи (natural consequences – *досл.* природні наслідки).

Методика навчання

Над розробленням навчальної програми для Грега спільно працювали педагоги початкової школи ім. Вагнера, працівники центрального офісу шкільного відділу міста Найпавін та батьки хлопчика. Подальша практика довела ефективність окремих аспектів навчальної програми а, з іншого боку, допомогла виявити деякі її недоліки. Всі члени команди сходяться на тому, що навчання Грега має бути передусім спрямоване на розвиток його життєвих навичок, необхідних удома, в школі та громаді. Таким чином, навчальний матеріал має безпосередньо стосуватися повсякденного життя.

***Всі члени команди сходяться на тому,
що навчання Грега має бути передусім
спрямоване на розвиток його життєвих навичок,
необхідних удома, в школі та громаді.***

Тому методика навчання орієнтується на покращення комунікації, при цьому основний акцент зроблено на передачі смислу, й ця мета вважається більш пріоритетною порівняно з вдосконаленням артикуляції Грега й структури його речень. Відповідно, вчителі намагаються уникати виправлення мовних помилок і натомість надають приклади прийнятних типових виразів (speech pattern), використовуючи вжиті хлопчиком слова у своїх відповідях. Вони також хвалять його за правильні відповіді, навіть якщо він припускається граматичних чи фонетичних помилок. Крім того, обрана методика для проведення занять з Грегом включає використання прийомів ефективної роботи із запитаннями, наприклад, формулювання низки запитань, кожне з яких передбачає пошук певного

невеликого обсягу інформації; ретельне продумування послідовності запитань; надання більше часу для відповіді, ніж це роблять вчителі зазвичай; робота з уточнюючими запитаннями; та необхідність твердо, але доброзичливо, вимагати від Грега належних відповідей на запитання з тим, щоб він розумів, що обидва види мовлення – письмове та усне – несуть іншим людям важливу інформацію.

Вчителі дійшли висновку, що Грег потребує індивідуалізованої навчальної програми. Завдяки допомозі волонтерів, асистентів учителя та т'юторів Грег має змогу на практиці відпрацьовувати навички читання вголос, орфографії та письма і долати вади великої моторики в процесі виконання ретельно дібраних вправ та ігор. Школа купує і використовує спеціальні матеріали, які дають змогу цілеспрямовано працювати над окремими аспектами навчання хлопчика, що потребують особливої уваги, наприклад: розуміння і виконання інструкцій учителя; дотримання фонетичних правил, у тому числі вимови закінчень слів; розуміння прочитаного матеріалу, використання описової мови; формулювання спеціальних запитань за допомогою запитальних слів "хто", "що", "де" і т.п., та правильне вживання особових займенників, граматичних часів дієслова та лексики.

Вчителі і батьки Грега вирішили, що певну індивідуалізацію його навчальної програми необхідно врівноважувати залученням до загального навчального процесу та життя школи. Таким чином, у міру своїх можливостей, всі предмети, крім мовних дисциплін, хлопчик вивчає разом з однокласниками; разом із класом ходить у турпоходи, на екскурсії, відвідує інші міста Саскачевану, бере участь у шкільних спортивних змаганнях. При цьому передбачається, що він має дотримуватися тих самих норм поведінки, що й інші учні. Грег бере участь у всіх різдвяних концертах, які влаштовуються в навчальному закладі, виступах шкільного колективу на музичних фестивалях, обмінюється вітальними листівками на день св. Валентина та долучається до інших подій. Його роботи виставляються на стендах, включаються до шкільного бюлетеня, який виходить щомісяця, та демонструються в дні відкритих дверей поряд із роботами однокласників. Кожного місяця в школі влаштовуються загальні збори, де

урочисто відзначаються гарні риси й особисті досягнення учнів, наприклад, бажання й готовність прийти на допомогу іншому, вміння працювати в колективі, знаходити спільну мову з оточуючими людьми, бути оптимістом або старанно працювати. Під час таких зборів Грега, з поміж інших дітей, також запрошують вийти в центр, і йому аплодує вся школа.

Педагогічний колектив звертає увагу на позитивні результати взаємонавчання. За кожної нагоди вчителі залучають Грега до групової роботи, щоб, спостерігаючи за діями однокласників і слухаючи їх, хлопчик учився розуміти навчальне завдання і спосіб його виконання (get cues). Вони відзначають, що інші учні зазвичай намагаються спонукати Грега до роботи і допомагають йому із розв'язанням завдань, хоча іноді такої допомоги буває більше, ніж він потребує. Щоб посилити ефект взаємонавчання, учням, які допомагають хлопчикові, вчителі пояснюють у чому полягає навчальна мета, що вони мають повторювати вказівки/інструкції для Грега, і що темп роботи має бути повільнішим, ніж звичайно. На додаток до методики взаємонавчання та за аналогією з нею, хлопчик також включений до загальношкільної системи шефства, коли двоє старших учнів беруть під опіку двох молодших дітей. У таких четвірках товариші мають наглядати одне за одним під час (а) перерв, де шефи та їхні молодші підопічні учні спілкуються одне з одним (buddy recess); шкільної спортивної програми в середині дня; яка замість суперництва орієнтується на розвиток участі й співпраці; (б) позакласних занять з читання, коли товариші читають одне одному; та (в) спеціально організованих подій, наприклад, зимового фестивалю чи виїзного спортивно-розважального свята навесні. Завдяки практиці взаємонавчання в початковій школі ім. Вагнера Грег має змогу навчатися в інших дітей, а іншим дітям – зрозуміти порушення хлопчика; вона також допомагає покращувати академічні навички дітей, які виступають у ролі т'юторів Грега, підтримуючи його в навчанні, та розвивати його власні навички. Коли хлопчик був у четвертому класі, один зі старших учнів навчав його користуватися простою комп'ютерною мовою Lego, щоб краще розв'язувати задачі, і отримував за це заліки з комп'ютерних наук. Цей приклад ще раз доводить обопільну корисність

методики взаємонавчання.

Учителі й допоміжні працівники також використовують низку інших навчальних стратегій. Зокрема, Грег краще відповідає на письмові запитання, ніж усні, хоча йому складно дається як усна, так і письмова мова. Вони намагаються посилювати ефективність письмової інформації за допомогою фотографій, наочності, аудіо- та відеозаписів, уривків із фільмів та предметів, якими можна маніпулювати. Щоб надати інформації реальнішого характеру і зробити її актуальнішою для поточного моменту, використовуються конкретні предмети; і дійсно, Грег уперше почав відповідати в підготовчому класі після занять із використанням дерев'яних букв і цифр. Часто усні інструкції й запитання необхідно повторювати, спрощувати і перефразувати. Різноманітні історії та розповіді стають для Грега більш реальними, якщо він бере участь в їх інсценуванні, особливо із використанням реквізиту. Під час керованого читання (guided reading) запитання ставляться не наприкінці сторінки, а одразу після прочитання речення, яке містить відповідь, а після прочитання сторінки або розповіді цілком запитання і відповіді повторюються знову для закріплення інформації. На думку вчителів, кожен урок корисно починати з повторення матеріалу попередніх днів. Крім того, щотижня в школі відбуваються місцеві екскурсії, наприклад, до бобрової греблі, хлібної крамниці, пошти, продовольчого магазину, або розташованої неподалік греблі ГЕС, коли Грег має змогу на практиці вдосконалювати свої життєві навички в різних ситуаціях та усвідомити зв'язки між темами, які вивчаються в межах різних дисциплін. Після кожної екскурсії хлопчик допомагає своєму т'юторові скласти розповідь про те, що вони бачили разом, та малює ілюстрації до неї. У роботі з Грегом застосовується система балів, яка сприяє формуванню точності й акуратності, розвитку навичок мовлення і слухання та відіграє роль ефективного мотиваційного чинника. Після накопичення певної кількості балів хлопчик отримує спеціальну нагороду. В якості такої нагороди іноді використовується певний символічний значок, але, зважаючи на те, що соціальні стимули в реальному житті мають більшу вагу, нагородою також може бути екскурсія, можливість пограти в улюблену гру або

проста похвала. Крім того, використання настільних ігор і пазлів допомагає хлопчикові зрозуміти значення слів, схожість і відмінність та причинно-наслідкові зв'язки. Водночас, робота на деяких час припиняється, коли він виявляє неуважність чи невдоволення.

У роботі з Грегом застосовується система балів, яка сприяє формуванню точності й акуратності, та розвитку навичок мовлення і слухання та відіграє роль ефективного мотиваційного чинника.

Серед інших також добре зарекомендувала себе практика обміну нотатками між школою і родиною, куди вноситься інформація про основні події дня, особливі досягнення, виконані завдання і запитання, на які необхідно відповісти. На основі цих нотаток будується навчання і спілкування з Грегом удома і в школі. Батькам надаються щотижневі табелі з даними про прогрес хлопчика. Поступово вчителі дійшли висновку, що в його випадку стандартизовані групові тести не дають змоги отримати точні дані, й це зумовило необхідність індивідуалізованого тестування. Завдяки регулярним контактам між школою і родиною Грег отримує постійну підтримку в навчанні з боку своїх близьких. Батьки були залучені до вироблення цілей навчальної програми хлопчика. І, наостанок, вчителі постійно поповнюють свою добірку матеріалів про аутизм, куди також вносяться дані про прогрес Грега, і якою також користуються фахівці з педагогічної психології, логопеди, т'ютори та інші педагоги.

Висновок

Досвід залучення Грега до навчання в початковій школі ім. Вагнера є специфічним саме для нього з кількох причин. Зокрема, люди з аутизмом тією чи іншою мірою різняться за своїми індивідуальними характеристиками, тому деякі труднощі Грега властиві тільки йому. Одним із найбільш позитивних чинників – готовність батьків хлопчика й персоналу школи до співпраці. Крім того, абсолютно всі однокласники приймають його, що пояснюється приємним характером хлопчика, намаганнями вчителів формувати в дітей толерантне ставлення до людей з обмеженими можливостями й допомагати зрозуміти їх,

відкритістю й неупередженістю дітей та спільними зусиллями всіх дорослих, які постійно підтримують доброзичливу атмосферу в школі.

Але водночас, ця стаття із представленим у ній позитивним досвідом роботи школи та успіхами Грега є лише прикладом, а отже необхідно, щоб учителі, які працюють із такими дітьми, поповнювали окреслені в ній методики своїми власними та ділилися ними із загальною педагогічною спільнотою.

- Bartak, L., & Rutter, M. (1976). Differences between mentally retarded and normally intelligent autistic children. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, 6,109-120.
- Freeman, B. J., Lucas, J.C., Forness, S.R., & Ritvo, E.R (1985). Cognitive processing of high-functioning autistic children: Comparing the K-ABC and the WISC-R. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 4, 357-362.
- Myles, B., Constant. J., Simpson. R., & Carlson. J. (1989). Educational assessment of students with higher-functioning autistic disorder. *Focus on Autistic Behavior*, 4(1), 1-14.
- Rumsey, J.M., Rapoport, J.L., & Sceery, W.R. (1985). Autistic children as adults: Psychiatric, social and behavioral outcomes. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 24, 465-473.
- Scott, B.S., & Gilliam, J.E. (1987). Curriculum as a management tool for students with autism. *Focus on Autistic Behavior*, 2(1), 1-8.
- Simpson, R., & Regan, M. (1986). Management of autistic behavior. Austin, TX; PRO-ED.
- Tsai, L.Y., & Scott-Miller, D. (1988). Higher functioning autistic disorder. *Focus on Autistic Behavior*, 2(6), 1-8.
- Van Bourgondien. M.E., & Mesibov, G.B. (1987). Humor in high-functioning autistic adults. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 17, 417-424.

ЛІТЕРАТУРА

1. Byrnes, M. (Ed.). Taking sides: Clashing views on controversial issues in special education. New York: McGraw-Hill. Specific chapter TBA.
2. Efimova, S., & Sofiy, N. (2006). Inclusive education: The Step-by-Step program influencing children, teachers, parents, and state policy in Ukraine. (Єфімова С., Софій Н. (2006) Інклюзивна освіта: результати реалізації програм Фонду „Крок за кроком” для дітей, вчителів, батьків та наслідки для державної політики в Україні) In R. Stake (Ed.). Multiple case study analysis. New York: The Guilford Press.
3. Giangreco, M.F., Dennis, R., Cloninger, C., Edelman, S., Schattman (1993). «I've counted Jon»: Transformational experiences of teachers educating students with disabilities. *Exceptional Children*, 59(4), 359-372.
4. Loreman, T. (2007). Seven pillars of support for inclusive education: Moving from “Why?” to “How?” *International Journal of Whole Schooling*, 3(2), 22-38.
5. Loreman, T., Deppeler, J.M. & Harvey, D.H.P. (2005). Inclusive education: A practical guide to supporting diversity in the classroom. (Лорман Т., Деппелер Дж.М., Харві Д. Х. Р. (2005) Інклюзивна освіта. Підтримка відмінності на уроці: практичний посібник) Sydney: Allen & Unwin. Chapter 1.
6. Loreman, T., Deppeler, J.M. & Harvey, D.H.P. (2005). Inclusive education: A practical guide to supporting diversity in the classroom. (Лорман Т., Деппелер Дж.М., Харві Д. Х. Р. (2005) Інклюзивна освіта. Підтримка відмінності на уроці: практичний посібник) Sydney: Allen & Unwin. Chapter 12.
7. McGhie-Richmond, D., Underwood, K., Jordan, A. (2007). Developing Effective Instructional Strategies for Teaching in Inclusive classrooms. *Exceptionality Education Canada*, 17(1/2), 27-52 <http://canada-ukraine.org/Articles.htm>
8. Polloway, E. A., Patton, J. R., Smith, J. D., & Smith, T. E. C. (1996). Historic Changes in Mental Retardation and Developmental Disabilities. *Education & Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 31(1), 3-12.

9. Spedding, S. (2001). Teachers as agents of change. In P.J. Foreman, (Ed.). *Integration and inclusion in action*, (2nd Ed.). (Лорман Т., Деппелер Дж.М., Харві Д. Х. Р. (2005) Інклюзивна освіта. Підтримка відмінності на уроці: практичний посібник) Sydney: Harcourt Australia. pp. 391-429.

10. А. Колупаєва, Н. Софій, Ю. Найда, О. Таранченко, С. Єфімова, Н. Слободянюк, І. Луценко, Л. Будяк; За заг. ред. Л. Даниленко, *Інклюзивна школа: особливості організації та управління: Навчально-методичний посібник.*

11. А. Колупаєва, Н. Софій, Ю. Найда, О. Таранченко, С. Єфімова, Н. Слободянюк, І. Луценко, Л. Будяк; За заг. ред. Л. Даниленко, *Інклюзивна школа: особливості організації та управління: Навчально-методичний посібник.*

12. Верховний Комісар ООН з прав людини. (1960). Конвенція про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти, [веб-сайт ООН]. Організація Об'єднаних Націй [1998, 10/12/98].

13. Дюквіт, Ч., Дьюрікс-Смит, А., Олдс, Дж., Фітцпатрік, Е., Ерікс-Брофі, А., і Вайтінгем, Д. (2002) Перспективи батьків щодо їхньої ролі у просуванні інклюзії дітей з порушеннями слуху. *Exceptionality Education Canada*, 12 (1), 19-36.

14. Закон України „Про спеціальну освіту”.

15. Засенко В., Софій Н. (2007). *Інклюзивна освіта: стан і перспективи розвитку в Україні: Науково-методичний збірник до Всеукраїнської науково-практичної конференції в рамках реалізації проекту «Створення ресурсних центрів для батьків дітей з особливими освітніми потребами» за підтримки програми IBPP – TACIS Європейської Комісії, - 180 стор.*

16. Засенко В.В. Сучасні проблеми теорії і практики навчання дітей з особливими потребами. http://canada-ukraine.org/ukr_Journal_V1.htm

17. Колупаєва А.А. *Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: Монографія. – К.: «Самміт-Книга», 2009. – 272 с.: іл. – (Серія «Інклюзивна освіта»).*

18. Колупаєва А.А. Від ексклюзії до інклюзії (канадський досвід)//*Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі – Науково-методичний збірник, вип. №7-К.-2006.*

19. Колупаєва А.А. Від сегрегації до інклюзії//Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: Науково-методичний збірник - вип. №6, К.: Науковий світ.

20. Колупаєва А.А. До проблеми понятійно-термінологічних визначень у сучасній спеціальній педагогіці // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі – Науково-методичний збірник, вип. №8-К.-2006.

21. Колупаєва А.А. Інтегрування дітей з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітній простір як напрям гуманізації системи освіти // Інклюзивна освіта: стан і перспективи розвитку в Україні. – К.: Крок за кроком. – 2007. – С. 14-20.

22. Колупаєва А.А. Організаційно-педагогічні умови інтегрування дітей з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітній простір // Дефектологія, № 4, 2003, С. 10-12.

23. Колупаєва А.А. Проблеми інтегрування дітей з психофізичними особливостями у загальноосвітній простір України // Сучасні проблеми організації роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку Зб. праць Кам'янець-Подільського державного університету. Випуск 6. – К-Подільський, 2006.

24. Колупаєва А.А. Психолого-педагогічна підтримка дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання в європейських країнах // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами. – К.: Університет „Україна”. – 2006.

25. Колупаєва А.А. Реформування спеціальної освіти у країнах пострадянського простору// Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі :Науково-методичний збірник - вип. №6, К.: Науковий світ., 2005.

26. Колупаєва А.А. Розділ І. Інклюзивна освіта в педагогіці і практиці діяльності школи (п. 1.2, 1.3) Розділ ІІІ. Особливості управління інклюзивною школою (п. 3.3) // Інклюзивна школа: особливості організації та управління:

Навчально-методичний посібник / Кол. авторів: Колупаєва А.А., Софій Н.З., Найда Ю.М. та ін. За заг. ред. Даниленко Л.І., – К.: 2007. – С. 17-29.

27. Лупарт, Д., Веббер, Ч. (2002). Шкільна реформа в Канаді: перехід від роздільних систем освіти до інклюзивних шкіл. *Exceptionality Education Canada*, 12 (2), 7-52.

28. Найда Ю.М. Розробка індивідуального навчального плану// Підручник для директора. Вид.: Плянди – квітень 2008 р. – с.68-71

29. Найда Ю.М. Школа та сім'я: точки дотику// Підручник для директора. Вид.: Плянди – лютий 2008 р.

30. Пудлас, К.А. Інклюзивна освітня практика: розуміння учнів і вчителів.

31. Софій Н., Кавун Ю. (2006) Посібник для батьків і педагогів з обстоювання та захисту прав дітей з особливими освітніми потребами та громадської діяльності, - 141 стор.

32. Софій, Н., Сварник, М., і Троханіс, П. (2006). Права дітей з особливими освітніми потребами на рівний доступ до якісної освіти. Київ: Міжнародний Фонд „Відродження”.

33. Таранченко О. М. Інклюзивна школа: особливості організації та управління. 3.3. Загальні принципи здійснення адаптацій та модифікацій навчально-виховного процесу. 4.2. Врахування відмінностей розвитку та навчальної діяльності дітей з особливостями психофізичного розвитку в процесі навчання. //Навчально-методичний посібник. – К.: ФО-П Придатченко П.М., 2007.

34. ЮНЕСКО. (червень 1994 р.). Саламанкська декларація і рамки дій з освіти осіб з особливими потребами. Всесвітня конференція з освіти осіб з особливими потребами: доступ і якість, Саламанка, Іспанія.