

Демченко Ирина Ивановна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и психологии Уманского государственного педагогического университета имени Павла Тычины, г. Умань, Украина
dii_67@mail.ru



Дети с особыми образовательными потребностями в инклюзивной начальной школе

Аннотация. В статье речь идет о включении в систему общего образования детей с особыми образовательными потребностями. Автор рассматривает этимологию понятий «образовательные потребности», «особые образовательные потребности», «дети с особыми образовательными потребностями». Основное внимание уделено систематизации категориального аппарата понятия «дети с особыми образовательными потребностями» и уточнению его сущности.

Ключевые слова: образовательные потребности, особые образовательные потребности, дети с особыми образовательными потребностями.

Раздел: (01) педагогика; история педагогики и образования; теория и методика обучения и воспитания (по предметным областям).

Реформирование и модернизация образовательной системы Украины происходят согласно демократическим социальным преобразованиям и приоритетам, которые подтверждают право каждого ребенка на получение образования, адекватного его познавательным и психофизическим возможностям, согласно Конституции Украины и законодательству в области образования. В Законе Украины «Об общем среднем образовании» в части внедрения инклюзивного обучения задекларировано: «Гражданам Украины независимо от расы, цвета кожи, особенностей интеллектуального, социального и физического развития личности, политических, религиозных и других убеждений, пола, этнического и социального происхождения, имущественного состояния, места проживания, языковых или других признаков обеспечивается доступность и бесплатность получения полного общего среднего образования в государственных и коммунальных учебных заведениях... путем создания специальных и инклюзивных классов для обучения детей с особыми образовательными потребностями» [1].

Следовательно, на современном этапе развития образования на Украине активно внедряется инклюзивная форма обучения, которая должна обеспечивать образовательные потребности всех детей, их интеграцию в социум. Такая инновация обуславливает необходимость в существенном уточнении этимологии понятия «дети с особыми образовательными потребностями», которые будут обучаться в общеобразовательном пространстве.

Во всемирной Саламанкской декларации (1994) впервые используется термин «лица, имеющие особые потребности в области образования» и вводится понятие «инклюзивное образование», которое подразумевает включение лиц с нарушениями развития, трудностями в обучении в обычную образовательную среду путем более широкого применения индивидуальных подходов в обучении. Также отмечается, что доступность обучения в обычных школах должна быть обеспечена с помощью педагогических методов, ориентированных в первую очередь на детей с целью удовлетворения образовательных потребностей [2]. Такое значение понятия «дети с особыми образовательными потребностями» закрепляет смещение акцентов с недостатков,

нарушений, отклонений от нормы развития ребенка на фиксацию их потребностей в особых условиях, методах и средствах обучения, воспитания и развития.

Вопросами определения категорий учащихся с особыми образовательными потребностями, для которых инклюзивное обучение будет эффективным, занимались отечественные и зарубежные ученые (В. Бондарь, Дж. Эндрюз, Дж. Джонсон, А. Колупаева, И. Кузава, Т. Лищинская, С. Миронова, Д. Люпарт, М. Малофеев, К. Рейсвейке, Л. Шипицина и др.). В своих трудах они единодушно утверждают, что это дети, обучение которых требует дополнительных ресурсов, чьи образовательные потребности выходят за рамки определенных стандартов. А. Колупаева в монографии «Инклюзивное образование: реалии и перспективы» утверждает, что понятие «дети с особыми образовательными потребностями» объединяет детей с инвалидностью, с нарушениями психофизического развития, с незначительными нарушениями здоровья, с социальными проблемами и одаренных [3].

Однако в современных научных исследованиях чаще всего под термином «дети с особыми образовательными потребностями» обозначена лишь категория детей с нарушениями психофизического развития, что, собственно, лишь частично раскрывает значение этого понятия.

В целом термин «образовательная потребность» рассматривается отечественными и зарубежными учеными как обусловленное социокультурными детерминантами активно-деятельное отношение субъекта к сфере знания и является сущностной характеристикой его развития, самоопределения и самореализации (Д. Александров, С. Батенин, Ст. Гречишный, Л. Коган, Н. Руткевич, Ю. Хабермас и др.). Содержательное и процессуальное значение удовлетворения образовательных потребностей личности заключается в приобретении знаний, умений, навыков реализации различных видов деятельности в специально организованном образовательном пространстве в процессе межличностной коммуникации. Иными словами, удовлетворение образовательных потребностей играет значительную роль в процессе самоутверждения человека, обеспечивая и направляя процесс познания, определяя социальные качества индивида и вектор его целевых ориентаций [4]. В международном законопроекте «Дакарская декларация» закреплено свободное удовлетворение образовательных потребностей детей и молодежи на основе равного доступа к необходимым программам обучения, а также приобретения жизненных навыков. Этот ценностный императив является основой инклюзивного образования.

По данным психологических исследований (Л. Артемова, Б. Волоков, А. Кононко, В. Котырло, Ю. Приходько, Т. Репина, Д. Эльконин и др.), в подавляющем большинстве детская популяция имеет нормальные или так называемые типологические показатели развития. Для учащихся младшего школьного возраста они определяются общей готовностью ребенка к школьному обучению согласно следующим параметрам: сознательно подчинять свои действия общепринятым правилам; ориентироваться в заданной системе требований; внимательно слушать и быстро выполнять задания, предлагаемые в устной форме; самостоятельно выполнять задание по образцу, который воспринимается зрительно [5]. Другими словами, у ребенка должен быть сформирован определенный уровень физического, психического и личностного развития, показатели которого для большинства младших школьников являются типичными, что и определяет условную норму.

К показателям условной нормы развития детей относятся индивидуальные различия (психологические черты), которые отличают одного ребенка от другого и зависят от способностей, условий жизни и воспитания ребенка, а также врожденные особенности, к которым относятся показатели высшей нервной деятельности: тем-

перамент, характер и природные задатки, напрямую влияющие на динамику психических процессов, действий, обучения, деятельности и общения.

В исследованиях В. Беха, М. Савчина, Л. Терлецкой утверждается, что возрастные и индивидуальные особенности младших школьников формируют ведущие образовательные потребности ребенка: в познании, общении, дружбе, общественно значимой деятельности, движении, осознании и контроле своих эмоциональных состояний, дифференциации собственных чувств, формировании Я-концепции и рефлексии [6].

Удовлетворение этих образовательных потребностей осуществляется педагогами в учебно-воспитательном процессе общеобразовательной начальной школы по государственным стандартам, программам и методическому обеспечению, утвержденным МОН Украины. Знания об индивидуально-типологических особенностях младших школьников являются предпосылкой для организации эффективного образовательного процесса, выбора правильных технологий и методов обучения.

Индивидуальные особенности младших школьников, которые через врожденные или приобретенные расстройства психофизического развития, высокий уровень способностей или ряд социальных проблем имеют отклонения от условной нормы развития, составляют категорию детей с особыми образовательными потребностями. Особенности этих потребностей представлены в Международной классификации стандартов образования (International Standart Classification of Education). Они определяются дополнительными услугами и ресурсами, которые необходимы для удовлетворения ведущих образовательных потребностей детей определенного возраста, а именно: персоналом (для оказания помощи в процессе обучения); материалами (разнообразные средства обучения, в том числе вспомогательные и коррекционные); финансовыми расходами (бюджетные ассигнования для получения дополнительных специальных услуг), систематической коррекционно-развивающей работой и психолого-педагогическим сопровождением участников учебно-воспитательного процесса.

Таким образом, понятие «дети с особыми образовательными потребностями» интегративно характеризует всех детей, развитие которых отклоняется от условной нормы и чьи образовательные потребности выходят за пределы общепринятых стандартов. Речь идет о детях с особенностями психофизического развития и с инвалидностью или без, одаренных, педагогически запущенных, а также детях из социально уязвимых групп (сиротах, воспитанниках детских домов, из неблагополучных семей и др.). Рассмотрим подробнее особенности образовательных потребностей младших школьников, обучающихся в общеобразовательной начальной школе.

В Украинском педагогическом словаре ученый С. Гончаренко определяет категорию одаренных детей: это такие дети, которые в раннем возрасте проявляют опережающие (в соответствии с возрастной нормой) способности к выполнению определенных видов деятельности. Для одаренных детей характерны высокая активность интеллекта, повышенная склонность к умственной деятельности, интерес к определенному виду деятельности с элементами оригинальности и творчества. Они могут быстрее и глубже усваивать материал, чем большинство их сверстников. Иначе говоря, одаренными считают такую категорию детей, которые демонстрируют высокий уровень развития способностей, что дает возможность достигать выдающихся успехов в одном или нескольких видах деятельности. По мнению А. Кульчицкой, только в специально созданных условиях «дар» будет реализован либо как общая одаренность, либо как ее частичное проявление в конкретном виде деятельности [7]. А это означает, что для обучения одаренных детей должны быть разработаны специальные гибкие образовательные стратегии (углубленного, обогащенного, проблемного, ускоренного и других видов обучения), содержание учебных программ должно быть адаптировано или модифицировано к возможностям детей с опережающим развитием.

Наряду с позитивными моментами одаренности, которая может органично вписываться в жизнедеятельность ребенка, могут возникать сложные социально-психологические проблемы: формирование деструктивных форм поведения на основе гиперспособностей и повышенной уверенности в себе; перфекционизм как стремление делать все наилучшим образом и, как следствие, – постоянное чувство неудовлетворенности собой; высокая степень эгоцентризма (познавательного, коммуникативного, социального), который выражается в неспособности понять позицию другого человека и может вызвать недоразумения, конфликты между ребенком и окружающими; стремление к лидерству, склонность управлять другими детьми, что может стать причиной изоляции одаренного ребенка; повышенная ранимость; гиперопека родителей и повышенная требовательность, ориентированные на «лучший результат», могут вызвать у ребенка угасание таланта, стремление его скрыть, развитие невротического стремления всегда быть первым, формирование высокого уровня агрессивности и враждебности. Диссинхрония развития одаренных детей в своих наиболее сильных формах может выражаться в специфических формах нарушениях речи – дисграфии, дислексии.

Как видим, дети с опережающим развитием имеют не только специфический дар, который нужно развивать, но и сложный набор разнообразных психологических, личностных, эмоциональных, коммуникативных проблем. Эти особенности дают основания для разработки новых стратегий удовлетворения образовательных потребностей одаренных детей. Это создание развивающей, креативной образовательной среды; адаптация и модификация курикулума учебного процесса к интересам, возможностям и потребностям этой категории детей; разработка инновационных личностно ориентированных методов обучения с учетом индивидуализации и дифференциации; организация психолого-педагогического и коррекционного сопровождения участников учебного процесса; систематическая работа с родительским коллективом класса.

Следовательно, одаренные ученики в инклюзивной среде начальной школы приобретают статус детей с нетипичным (ускоренным) развитием, требующих не только специальной образовательной траектории, но и поддержки учителей, психолога, социального педагога, понимания и поддержки родителей, одноклассников.

Для детей, развитие которых отстает от условной нормы, образовательные потребности также приобретают специфические характеристики. Они вызваны разными нарушениями психофизического развития, сложными жизненными ситуациями, нестандартными формами поведения. Эту категорию младших школьников с особыми образовательными потребностями составляют дети с инвалидностью, с легкими нарушениями психофизического развития, социально и/или педагогически запущенные.

Согласно Закону Украины «О реабилитации инвалидов в Украине», ребенок с инвалидностью – это лицо в возрасте до 18 лет (совершеннолетия) со стойким расстройством функций организма, что при взаимодействии с внешней средой может приводить к ограничению его жизнедеятельности, и которое не может самостоятельно (полностью или частично) обеспечить свои жизненные потребности. Инвалидность ребенку присваивается при наличии патологии, которая характеризуется симптоматикой и деструктивными изменениями в организме, мешающими нормальной жизнедеятельности человека и, соответственно, затормаживающими процессы умственного, психического и физического развития [8]. Условно ограничения жизнедеятельности разделяются по следующим категориям: нарушения статодинамической функции (двигательной); нарушения функций кровообращения, дыхания, пищеварения, выделения, обмена веществ и энергии, внутренней секреции; сенсорные (зрения, слуха, обоняния, осязания); психические (восприятия, внимания, памяти, мышления, речи, эмоций, воли) [9].

В силу имеющихся особенностей физического и психического развития такие дети имеют особые образовательные потребности в условиях и технологиях обучения, воспитания, развития (организация доступной, комфортной образовательной среды; использование специальных методов, приемов, средств индивидуализированного, дифференцированного обучения и воспитания с учетом структуры и вариативности проявлений нарушения; регламентация деятельности с учетом медицинских рекомендаций) и комплексной психолого-социально-педагогической, коррекционной и медицинской поддержки (предоставление услуг ассистента учителя, психолога, коррекционного и социального педагога, логопеда, реабилитолога, психотерапевта и других специалистов).

Такие дети преимущественно учатся в специальных учебных заведениях в специально созданных психолого-педагогических и медико-реабилитационных условиях по специальным учебным программам. Они (в зависимости от тяжести ограничения жизнедеятельности) могут учиться и в общеобразовательных учреждениях, в которых должны быть созданы адаптивное образовательное пространство и все условия инклюзивного обучения таких детей. Также дети с инвалидностью могут совмещать обучение в общеобразовательных школах с инклюзивной формой обучения и в учреждениях специального значения – это реабилитационные центры, информационно-консультационные центры и службы помощи, где они могут получить квалифицированную коррекционно-реабилитационную помощь. Такое сочетание раскрывает более широкие возможности обеспечения дополнительными образовательными услугами детей с особыми потребностями.

Итак, инвалидность у детей означает существенное ограничение жизнедеятельности, она может вызвать социальную дезадаптацию, которая обусловлена нарушениями в развитии, трудностями в самообслуживании, общении, в приобретении профессиональных навыков. Вовлечение их в учебно-воспитательный процесс требует определенных дополнительных образовательных мер, средств и усилий с учетом характера расстройств развития.

Детям с нарушениями психофизического развития, которые по состоянию здоровья и критериям жизнедеятельности согласно «Инструкции об установлении групп инвалидности» [10] имеют более высокие показатели развития, инвалидность не устанавливается. Однако при достаточно сохраненном интеллекте через минимальные функциональные ограничения слуха, речи, слабое развитие академических способностей, учебных возможностей, внимания, координации движений, восприятия и переработки информации, гибкости мышления и т. п. они испытывают трудности в обучении [11]. Такие дети составляют категорию с легкими (минимальными или парциальными) нарушениями в развитии.

Качественное своеобразие имеющихся минимальных и парциальных нарушений определяет легкие отклонения от «нормы» психического развития детей. Эта категория детей полиморфная и может быть представлена следующими вариантами: с минимальными нарушениями слуха; с минимальными нарушениями зрения, в том числе с косоглазием и амблиопией; с нарушениями речи; с легкой задержкой психического развития; с негативными психическими состояниями соматогенной или церебрально-органической природы без нарушений интеллектуального развития; с нарушенными формами поведения; с психогениями (неврозами); с начальным проявлением психических заболеваний; с легкими проявлениями двигательной патологии церебрально-органической природы; с асинхронией созревания отдельных структур головного мозга, в том числе по типу минимальной мозговой дисфункции [12].

Дети с минимальными либо парциальными нарушениями обучаются в общеобразовательных учреждениях по обычным программам в обычных образовательных условиях. Такая стихийная интеграция может привести к дальнейшему осложнению нарушений психического развития. Поэтому для данной категории учащихся должны быть созданы инклюзивные психолого-педагогические условия, должно присутствовать адаптированное к возможностям ребенка учебно-методическое обеспечение, должны широко использоваться методы личностно ориентированного обучения и организована своевременная психологическая, социальная и коррекционная помощь. Таким образом, дети с минимальными и парциальными нарушениями психического развития составляют совершенно самостоятельную категорию, занимают промежуточное, переходное место между «нормальным» и «нарушенным» развитием.

Категория педагогически и социально запущенных детей охватывает учащихся без значительных нарушений типичного психофизического развития, но с характерными признаками искажения процесса социализации, которое отражается в их поведении, учебной деятельности, что не соответствует возрастной норме (типичной для конкретного возраста) [13]. Причины такого поведения ученые А. Корнеева, Г. Овчарова, В. Чередниченко и другие традиционно усматривают в особенностях семейного воспитания; отсутствии контроля и опеки взрослых; низком уровне развития основных психических функций; неудовлетворительной работе педагогов; влиянии «улицы» и неформальных групп; субъективном отношении ребенка к себе и собственному поведению и/или окружению.

Педагогическая запущенность младших школьников характеризуется: психологической и нравственной неподготовленностью к обучению, вызванной дефектами воспитания, в основе которой лежит несбалансированность развития индивидуально-психологических качеств личности; неуспешностью в учебной деятельности, неуспеваемостью, крайне недостаточном запасе знаний и умений, слабом развитии психомоторики; неразвитостью познавательной потребности, несформированностью социально значимых мотивов учения; преобладанием игровых интересов; нарушениями в сфере общения, связанными с неудачами в учении, несформированностью продуктивных форм общения, неправильной самооценкой и оценкой своего положения в группе сверстников («рассогласованность отношений»).

Не имея недостатков психофизического развития, из-за неустойчивости внимания, слабого волевого и поведенческого компонента психики такие дети не могут реализовать свои потенциальные возможности. Они трудно поддаются воспитательному влиянию. Важно, что эти социальные отклонения в младшем школьном возрасте еще не в полной мере закрепились и поэтому поддаются коррекции [14].

Следовательно, педагогически запущенный ребенок является психически нормальным и физически здоровым, но не обладает знаниями и умениями, необходимыми для нормальной жизнедеятельности. Эта проблема устраняется при помощи систематической психолого-педагогической и социальной коррекции.

Но особого внимания заслуживают дети, которые относятся к социально уязвимой категории населения. Характерными признаками этой категории являются материальное положение, условия проживания, семейные отношения, состояние здоровья, языковой барьер, цвет кожи и т. п. Среди данной группы детей можно выделить следующие подгруппы: «дети улицы», дети-сироты и дети, лишенные родительской опеки; дети с хроническими или тяжелыми болезнями (ВИЧ/СПИД, наркозависимые и т. д.); дети из неблагополучных семей, несовершеннолетних или одиноких матерей, оказавшихся в сложных жизненных обстоятельствах; дети мигрантов и переселенцев; дети, которые пострадали от насилия и в результате боевых действий (например, на территории Восточной Украины), техногенных катастроф, стихийных бедствий.

По определению ЮНИСЕФ (Детского фонда ООН) к категории «детей улицы» относятся дети, для которых улица стала постоянным или временным местом пребывания. В Украине понятие «дети улицы» законодательно не определено. Большинство современных исследователей рассматривают эту категорию детей в двух значениях: как более узкое понятие «детская беспризорность» (отсутствие у ребенка места проживания и воспитания, отсутствие родителей, разрыв с семьей или лицами, которые заменяют родителей), как более широкое – «детская безнадзорность» (отсутствие воспитательного влияния на ребенка родителей и школы; проведение большинства времени на улице, негативное/асоциальное влияние родителей на ребенка) [15].

В Законе Украины «Об обеспечении организационно-правовых условий социальной защиты детей-сирот и детей, лишенных родительской опеки» [16] определено комплексное значение понятий «дети-сироты» и «дети, лишенные родительской опеки» как детей, которые по разным причинам остались без попечения родителей.

Вследствие разлуки с семьей ребенок чувствует предательство, ненужность, одиночество, дефицит общения со взрослыми, что вызывает защитные реакции (протест, агрессия, самоуверенность), депрессивное состояние (нарушение психической активности, субъективное отрицательное душевное состояние и соматические признаки), девиантное поведение (асоциальное, аддиктивное, противоправное, суицидальное и др.). Типичными для таких детей являются: замедленный темп психического развития; социально-педагогическая запущенность; низкий уровень учебной мотивации, самооценки, интеллектуального развития, эмоциональной сферы и воображения; позднее формирование навыков саморегуляции и правильного поведения.

«Дети улицы», дети-сироты и дети, лишенные родительской опеки, обычно воспитываются в детских домах, школах-интернатах, приютах, в домах семейного типа или в приемных семьях. Они также обучаются и в общеобразовательных учреждениях, и их образовательные потребности базируются на особенностях дошкольного воспитания:

- дети из детских домов, приютов, кризисных центров (характеризуются несоответствием уровня актуального развития возрастным нормам, нерегулярным посещением школы, слабым уровнем родительской опеки и контроля);
- дети из дошкольного детского дома в большинстве случаев оказываются достаточно хорошо подготовленными к школе, но проблемным остается влияние деprivационных факторов;
- дети из приюта, кризисного центра через короткий срок пребывания оказываются слабо подготовленными к обучению (у них не сформирована внутренняя позиция школьника, отсутствуют произвольность поведения, навыки общения и взаимодействия и т. д.).

Организация обучения и воспитания этой категории детей должна осуществляться всесторонне разными специалистами (учитель, врач психоневролог, дефектолог, психолог, логопед, социальный педагог) при условии организации индивидуализированного, дифференцированного обучения и систематического психолого-педагогического и медико-социального сопровождения.

Дети, страдающие тяжелыми недугами (хронические, наследственные, онкологические, ВИЧ/СПИД и другие заболевания), – это дети, у которых по результатам медицинского и лабораторного обследования был выявлен СПИД или другие установленные Международной классификацией болезней клинические проявления хронических, неизлечимых или трудно излечимых заболеваний. Течение и лечение этих болезней отрицательно влияет на психосоциальное развитие детей и их семей. Каждый такой ребенок неизбежно испытывает страх и тревогу, депрессию и преждевременную скорбь, связанную с ухудшением состояния здоровья, ограничением

свободы, одиночеством и отсутствием поддержки со стороны ближайшего окружения. Такие ощущения могут углубляться в связи с необходимостью госпитализации ребенка и вынужденной разлукой с родными, отсутствием у ребенка информации о болезни и ее последствиях, назначением медицинских манипуляций [17].

В младшем школьном возрасте такие дети часто отрицают факт существования болезни и демонстрируют это разными способами себе и окружению. Обычно это протест против медицинских процедур, приема лекарств, посещения врачей, соблюдения требований лечения, отчуждение от родных или друзей из-за стыда и обиды. Часто у детей бывает реакция использования болезни для привлечения к себе дополнительного внимания родителей или окружающих. Такое поведение наблюдается среди детей, которые воспитываются под гиперопекой родителей или же, наоборот, в семьях, где родители уделяют слишком мало внимания детям. Эта бессознательная манипуляция взрослыми в будущем может привести к развитию у ребенка ипохондрического синдрома.

Обучаясь в общеобразовательных учреждениях, такие дети испытывают потребность в разработке индивидуального маршрута или многогранной дифференциации учебного процесса с учетом их возможностей, соответствующих психолого-педагогических и медико-реабилитационных условий сопровождения обучения, поддержки окружения.

Дети из семей «группы риска» – это дети из таких семей, которые в силу определенных обстоятельств подвержены негативным внешним воздействиям со стороны общества и его криминальных элементов, что становится причиной дезадаптации детей и взрослых. Это дети из неблагополучных семей, несовершеннолетних или одиноких матерей, мигрантов и переселенцев, оказавшихся в сложных жизненных обстоятельствах. В этих семьях нарушена структура ценностных ориентаций, игнорируются основные семейные функции, имеются явные или скрытые дефекты воспитания ребенка, что провоцирует значительные отклонения как в поведении, так и в личностном развитии ребенка (Л. Волынец, В. Зацепин, А. Полевик и др.).

Отличительная особенность детей из семей «группы риска» заключается в том, что в силу причин различного социального характера эти дети испытывают воздействие негативных факторов внутри семьи; часто не находят помощи и сочувствия со стороны окружающих; чувствуют себя одинокими и переживают состояние беспомощности. Оказанная в нужный момент помощь учителя, психолога, социального педагога, администрации школы могла бы поддержать ребенка в преодолении трудностей, изменении мировоззрения, ценностных ориентаций, компенсации пробелов в обучении и социализации.

Но особого внимания заслуживает категория детей, которые пострадали от различных видов насилия, в результате боевых действий (например, на территории Восточной Украины), техногенных катастроф, стихийных бедствий.

Н. Максимова в работе «Социально-психологические аспекты проблем насилия» определяет доминантные виды насилий над детьми и их последствия: физическое (синяки или сломанные кости, отпечатки предметов, порезы, которым нет объяснений, боязнь взрослых, особенно родителей, агрессия, боязнь физического контакта), психологическое (отставание (в сравнении со сверстниками) в физическом и социальном развитии, нарушения речи, сна, приема пищи, систематическое повторение действий, в частности раскачивание, сосание пальцев, отсутствие сосредоточенности, внимания, интереса, эмоций, депрессия, агрессия и т. п.), экономическое (лишение жилья, еды, одежды и другого имущества или средств), сексуальное

(чрезмерная заинтересованность или осведомленность в сексуальной теме, боязнь определенного человека или члена семьи, чрезмерная агрессия, боль и т. п.).

Категорию детей, пострадавших в результате боевых действий (например, на территории Восточной Украины), составляют дети, на долю которых выпадают самые тяжелые испытания войны.

Как сообщила представитель Детского фонда ООН ЮНИСЕФ в странах Центральной и Восточной Европы и Центральной Азии Кристен Элсби в Женеве 19 декабря, во время боевых действий на Донбассе с марта прошлого года пострадали 1,7 млн детей. Согласно результатам экспресс-оценки социально-психологического положения детей, проведенного в четырех городах Донецкой области (Мариуполе, Донецке, Горловке и Енакиево) в течение мая-июня 2014 г., больше половины детей Донбасса стали непосредственными свидетелями военных событий, 76% опрошенных испытывали страх, каждый второй ребенок – ужас, злость и грусть, а у четверти детей в возрасте 3–6 лет выявлен критический уровень стресса [18].

В статье «Военное детство: украинские очертания новой реальности» ученым И. Загарницкой проанализированы характерные черты реальности, которую война выстраивает для отечественного детства: угроза жизни и здоровью, рост детской бедности, разрушение привычной жизни, проблемы с получением образования, воспитание в неполных семьях, ценностный кризис, давление пропагандистской машины, психологические травмы. Оказавшиеся в экстремальных ситуациях дети приобретают посттравматический стрессовый синдром [19].

В работе «Психологическая помощь в кризисных ситуациях» И. Малкина-Пых выделяет основные негативные психические состояния, возникающие вследствие воздействия экстремальных факторов: стресс, фрустрацию, кризис, депривацию, конфликт. Они характеризуются доминированием острых или хронических негативных эмоциональных переживаний: тревоги, страха, депрессии, агрессии, раздражительности, дисфории. Возникающие в этих состояниях аффекты могут оказывать дезорганизующее воздействие на интеллектуально-мнестическую деятельность человека, затрудняя процесс адаптации, принятия решений и нахождения адекватного выхода из стрессовой ситуации. Основная цель педагогов состоит в том, чтобы вернуть детей к нормальному образу жизни путем коррекционной психолого-педагогической, медико-социальной работы.

Итак, педагогически запущенные и социально проблемные дети составляют совершенно самостоятельную категорию и занимают ближайшее место по отношению к детям, уровень развития которых соответствует условной норме. Они нуждаются в помощи, направленной, с одной стороны, на замену тяжелой жизненной или социально опасной ситуации, в которой они оказались, а с другой – на минимизацию их социальных, психологических, педагогических проблем и трудностей с целью их поэтапного корректирования и гармонизации развития в целом.

Каждая категория детей с особенными образовательными потребностями имеет специфические психолого-педагогические характеристики, которые необходимо учитывать при определении стратегии и тактики предоставления образовательных услуг в инклюзивной начальной школе. Учет индивидуальных особенностей контингента учеников младшего школьного возраста, которые основываются на разнообразии, предоставляет возможность уточнить этимологию понятия «дети с особыми образовательными потребностями». Этот термин используется для характеристики учащихся с различным уровнем психофизического развития (с задержанным, ускоренным и приближенным к норме), привлеченных к совместному учебно-воспитательному процессу со сверстниками с типологическим развитием, осуществляемому

дифференцированно по стандартным и индивидуальным программам в соответствии с возможностями ребенка, при условии квалифицированной специализированной коррекционной помощи. Поэтому кроме учителя в учебном процессе активное участие принимают помощник (ассистент) учителя, логопед, дефектолог, владеющий современными коррекционно-компенсаторными технологиями; практический психолог, социальный педагог, медицинский работник, осуществляющие психолого-педагогическую и медико-социальную поддержку участников учебного процесса.

Ссылки на источники

1. Законы України «Про загальну середню освіту», «Про внесення змін до деяких законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання», «Про реабілітацію інвалідів в Україні», та «Інструкція про встановлення груп інвалідності» // Законодавство України. – URL: <http://zakon.rada.gov.ua>
2. Саламанская декларация. Рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, приняты Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество. Саламанка. Испания, 7–10 июня 1994 г. – Киев, 2000. – Ст. 9. – 21 с.
3. Колупасва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. – К. : САММІТ- книга, 2008. – 270 с.
4. Александров Д. В. Освітні потреби населення в контексті розширення інформаційного простору // Український соціум. – 2011. – № 1. – С. 7–14.
5. Волков Б. С., Волкова Н. В. Готовим ребенка к школе. – 4-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2008. – 192 с.
6. Савчин М. Духовний потенціал людини. – Вид. 2-ге, пер., доп. – Івано-Франківськ: Місток НВ, 2010. – 508 с.
7. Кульчицька О. І. Соціальне середовище у розвитку обдарованості // Обдарована дитина. – 2007. – № 1. – С. 25–31.
8. Законы України «Про загальну середню освіту», «Про внесення змін до деяких законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання», «Про реабілітацію інвалідів в Україні», та «Інструкція про встановлення груп інвалідності».
9. Там же.
10. Там же.
11. Мастюкова Е. М. Виды и причины отклонений в развитии у детей // Психология детей с отклонениями и нарушениями психического развития: хрестоматия. – СПб., 2001. – С.166–195.
12. Магомедов М. Г. Синдром посттравматического стрессового расстройства у детей текст // Материалы Международной науч.-практ. конф. «Личность в меняющемся мире» 17 февраля 2011. – Махачкала: АЛЕФ, 2011 – С. 469–472.
13. Левченко Т. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до роботи з педагогічно занедбаними дітьми // Рідна школа. – 2006. – № 11. – С. 73–74.
14. Корнеева О. Педагогічно занедбані молодші школярі: Тренінг профілактики та корекції // Психолог. Шкільний світ : Всеукраїнська газета. – 2009. – № 37. – С. 14–19.
15. Комплексна допомога бездоглядним та безпритульним дітям : метод. посіб. / О. В. Безпалько, Л. П. Гурковська, Т. В. Журавель та ін.; за ред. І. Д. Звереві, Ж. В. Петрочко – К : Видавничий дім «КАЛИТА», 2010. – 376 с.
16. Законы України «Про загальну середню освіту», «Про внесення змін до деяких законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання», «Про реабілітацію інвалідів в Україні», та «Інструкція про встановлення груп інвалідності».
17. ВІЛ-інфіковані діти: медичний догляд, психологічна підтримка, соціальний супровід, правовий захист / авт.: Н. В. Котова, О. О. Старець, П. П. Олена, Н. В. Леончук, О. М. Панфілова, Т. А. Бордуніс, І. М. Дубініна, Л. В. Булах. – К.: ТОВ «К.І.С.», 2010 –176 с.
18. Более половины детей Донбасса увидели войну своими глазами. – URL: <http://inpress.ua/ru/society/30221-gz-56>
19. Магомедов М. Г. Указ. соч.

Irina Demchenko,

Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor at the chair of Correctional Pedagogy and Psychology, Pavlo Tychyn Uman State Pedagogical University, Uman, Ukraine

dii_67@mail.ru

Children with special educational needs in inclusive primary school

Abstract. The paper deals with inclusion of children with special educational needs in main educational system. The author examines the etymology of the concepts "educational needs", "special educational needs", "children with special educational needs." Emphasis is placed on systematizing categorical apparatus of the concept of "children with special educational needs" and clarifying its essence.

Key words: educational needs, special educational needs, children with special educational needs.

References

1. Zakony Ukraïny "Pro zagal'nu serednju osvitu", "Pro vnesennja zmin do dejakih zakoniv Ukraïni pro osvitu shhodo organizacii inkluzivnogo navchannja", "Pro rehabilitaciju invalidiv v Ukraïni", ta "Instrukcija pro vstanovlennja grup invalidnosti", *Zakonodated'stvo Ukrainy*. URL: <http://zakon.rada.gov.ua> (in Ukrainian).
2. (2000) Salamanskaja deklaracija. Ramki dejstvij po obrazovaniju lic s osobymi potrebnošćami, prinjatye Vsemirnoj konferenciej po obrazovaniju lic s osobymi potrebnošćami: dostup i kachestvo. Salamanka. Ispanija, 7–10 ijunja 1994 g., Kiev, 21 p. (in Russian).
3. Kolupaeva, A. A. (2008) *Inkluzivna osvita: realii ta perspektivi. Monografija*, SAMMIT-kniga, Kiev, 270 p. (in Ukrainian).
4. Aleksandrov, D. V. (2011) "Osvitni potrebi naselennja v konteksti rozshirenna informacijnogo prostoru", *Ukraïns'kij socium*, № 1, pp. 7–14 (in Ukrainian).
5. Volkov, B. S. & Volkova, N. V. (2008) *Gotovim rebenka k shkole*, 4-e izd., pererab. i dop., Piter, St. Petersburg, 192 p. (in Russian).
6. Savchin, M. (2010) *Duhovnij potencial ljudini*, Vid. 2-ge, per., dop., Mistok NV, Ivano-Frankivs'k, 508 p. (in Ukrainian).
7. Kul'chic'ka, O. I. (2007) "Social'ne seredovishhe u rozvitku obdarovanosti", *Obdarovana ditina*, № 1, pp. 25–31 (in Ukrainian).
8. Zakony Ukraïny "Pro zagal'nu serednju osvitu", "Pro vnesennja zmin do dejakih zakoniv Ukraïni pro osvitu shhodo organizacii inkluzivnogo navchannja", "Pro rehabilitaciju invalidiv v Ukraïni", ta "Instrukcija pro vstanovlennja grup invalidnosti".
9. Ibid.
10. Ibid.
11. Mastjukova, E. M. (2001) "Vidy i prichiny otklonenij v razvitii u detej", *Psihologija detej s otklonenijami i narušenijami psihicheskogo razvitija: Hrestomatija*, St. Petersburg, pp.166–195 (in Russian).
12. Magomedov, M. G. (2011) "Sindrom posttravmatičeskogo stressovogo rasstrojstva u detej tekst", *Materialy Mezhdunarodnoj na-uchn.-prakt. konf. «Lichnost' v menjajushhemsja mire» 17 fevralja 2011*, ALEF, Mahachkala, pp. 469–472 (in Russian).
13. Levchenko, T. (2006) "Pidgotovka majbutnih uchiteliv pochatkovih klasiv do roboti z pedagogično zanedbanimi dit'mi", *Ridna škola*, № 11, pp. 73–74 (in Ukrainian).
14. Korneeva, O. (2009) "Pedagogično zanedbani molodshi školjari: Trening profilaktiki ta korekcii", *Psiholog. Shkil'nij svit : Vseukraïns'ka gazeta*, № 37, pp. 14–19 (in Ukrainian).
15. Bezpal'ko, O. V., Gurkovs'ka, L. P. & Zhuravel', T. V. (2010) *Kompleksna dopomoga bezdogljadnim ta bezpritul'nim ditjam : metod. posib.*, Vidavnicij dim "KALITA", Kiev, 376 p. (in Ukrainian).
16. Zakony Ukraïny "Pro zagal'nu serednju osvitu", "Pro vnesennja zmin do dejakih zakoniv Ukraïni pro osvitu shhodo organizacii inkluzivnogo navchannja", "Pro rehabilitaciju invalidiv v Ukraïni", ta "Instrukcija pro vstanovlennja grup invalidnosti".
17. Kotova, N. V., Starec', O. O., Olena, P. P., Leonchuk, N. V., Panfilova, O. M., Bordunis, T. A., Dubinina, I. M. & Bulah, L. V. (2010) *VIL-infikovani diti: medicnij dogljad, psihologična pidtrimka, social'nij su-provid, pravovij zahist*, TOV "K.I.S.", Kiev, 176 p. (in Ukrainian).
18. *Bolee poloviny detej Donbassa uvideli vojnu svoimi glazami*. URL: <http://inpress.ua/ru/society/30221-gz-56> (in Russian).
19. Magomedov, M. G. (2011) Op. cit.

Рекомендовано к публикации:

Горевым П. М., кандидатом педагогических наук,
 главным редактором журнала «Концепт»



www.e-koncept.ru

Поступила в редакцию <i>Received</i>	26.08.15	Получена положительная рецензия <i>Received a positive review</i>	28.08.15
Принята к публикации <i>Accepted for publication</i>	28.08.15	Опубликована <i>Published</i>	31.08.15

© Концепт, научно-методический электронный журнал, 2015
 © Демченко И. И., 2015