

ІНСТИТУТ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ
НАЦІОНАЛЬНОЇ АКАДЕМІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА: ВІД ОСНОВ ДО ПРАКТИКИ

КИЇВ - 2016

УДК: 376-056.2/3(036)

ББК

Колупаєва А.А., Таранченко О.М. «Інклюзивна освіта: від основ до практики»: [монографія] / А.А. Колупаєва, О.М. Таранченко – К. : ТОВ «АТОПОЛ», 2016. – 152 с. – (Серія «Інклюзивна освіта»).

ISBN

*Рекомендовано Вченою Радою Інституту спеціальної педагогіки
НАПН України (Протокол №4 від 24.04 2015р.)*

Автори: Колупаєва А.А., (2, 4, 5, 6, 7, 11 розділи),
Таранченко О.М. (1, 3, 8, 9, 10 розділи).

Рецензенти:

Скрипник Тетяна Вікторівна – доктор психологічних наук, професор кафедри психології Київського державного університету імені Б. Грінченка.

Родименко Ірина Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, заслужений вчитель України, директор комунального закладу освіти «Багатопрофільний навчально-реабілітаційний ресурсно-методичний центр корекційної роботи та інклюзивного навчання» Дніпропетровської обласної ради.

У монографії представлено основоположні засади інклюзивної освіти: соціокультурний контекст, історичне підґрунтя, міжнародне та національне законодавче та нормативно-правове забезпечення впровадження і функціонування інклюзивної освіти, що розглядається як основа трансформаційних змін в освіті осіб з особливими потребами. Представлено періодизацію та перспективи розвитку освіти дітей з особливими потребами за часів незалежності України; окреслено новітні підходи у навчанні дітей з психофізичними особливостями та стратегії успішного впровадження інклюзивної практики; описано роль та значущість батьківського впливу у процесі інклюзивного навчання.

У виданні враховано сучасні деінституалізаційні тенденції в освіті дітей з особливими потребами в Україні та передовий міжнародний досвід. Матеріали підготовлено за результатами тривалої науково-експериментальної роботи, міжнародної проектної діяльності щодо впровадження інклюзивної освіти в Україні, зокрема, формування відповідної освітньо-соціальної політики, фахової компетентності педагогів та позитивної громадської думки, створення інклюзивного освітнього простору з наданням спеціальних послуг дітям з особливими потребами та їхнім родинам.

ISBN

УДК: 376-056.2/3(036)

ББК

© А.А.Колупаєва, О.М.Таранченко, 2016.

© Інститут спеціальної педагогіки

НАПН України, 2016.

ЗМІСТ

1. СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ КОНТЕКСТ ЗМІН В ОСВІТІ ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ	4
2. ІСТОРИЧНЕ ПІДҐРУНТЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ	9
3. З ІСТОРІЇ РОЗВИТКУ ОСВІТИ ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В УКРАЇНІ.....	14
4. СУЧАСНИЙ ПЕРІОД РОЗВИТКУ ОСВІТИ ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ	31
5. ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА ЯК МОДЕЛЬ СОЦІАЛЬНОГО УСТРОЮ	41
6. МІЖНАРОДНЕ ТА УКРАЇНСЬКЕ ЗАКОНОДАВСТВО В ГАЛУЗІ ІНКЛЮЗІЇ	50
7. ТРАНСФОРМАЦІЙНІ ЗМІНИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ	61
8. ПЕРСПЕКТИВИ РОЗБУДОВИ СИСТЕМИ ОСВІТИ ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ ТА ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ	67
9. СТРАТЕГІЯ УСПІШНОГО ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ	75
10. ДИФЕРЕНЦІЙОВАНЕ ВИКЛАДАННЯ: ТЕХНОЛОГІЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ПРАКТИКИ	85
11. РОЛЬ БАТЬКІВ У ПРОЦЕСІ ІНТЕГРУВАННЯ ДИТИНИ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ	127
ЛІТЕРАТУРА	141

1. СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ КОНТЕКСТ ЗМІН В ОСВІТІ ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

Потреба глибинної перебудови системи освіти в Україні наразі зумовлена об'єктивними процесами трансформації нашого суспільства. З огляду на те, що сучасна система освіти має відповідати соціальним запитам як сьогодення, так і забезпечити якісно нове майбуття, доцільно розглянути ті процеси, які відбуваються тепер в нашому житті, а також що їх зумовило в минулому і як вони розгортатимуться надалі. Відповіді на ці запитання можуть стати підґрунтям до визначення прийнятних і раціональних кроків у розбудові нової системи освіти (в тому числі і осіб з особливими потребами), що плекатиме молоде покоління для гідного життя у прийдешньому.

Еволюція людської цивілізації засвідчує чітку закономірність: суспільство й освіта детермінують одне одного. Від того, яким є суспільство, залежить система освіти; водночас, яким чином розбудовується освітня система, – такого рівня розвитку досягатиме й суспільство.

Суспільство є найскладнішою соціальною системою. У широкому розумінні – це соціальна взаємодія людей, сукупність відносин та зв'язків між людьми у процесі їх спільної діяльності; у вузькому – це конкретно-історичний тип того чи іншого суспільства, країни, їх організація. З огляду на це, науковці вирізняють аграрне, індустріальне, інформаційне та ін. суспільства. Суспільства, залежно від того, на яких стадіях (соціального, економічного, політичного) розвитку вони перебувають, поділяють на традиційне, перехідне, сучасне. Окрім цього вирізняють закрите (зазвичай тоталітарне) і відкрите (переважно демократичне) суспільства. В закритому суспільстві влада і власність на засоби виробництва фактично зрощуються (як на території СРСР, а також у багатьох пострадянських країнах). Утворення відкритого суспільства стає можливим лише за умови вироблення прийнятної для громадян моделі управління суспільними процесами, та розвитку науки, освіти, культури.

За останні 100 років у більшості країн світу відбувся перехід від капіталістичного, індустріального суспільства до інформаційного, постіндустріального. Тож, наразі різні країни мають значні відмінності у рівні суспільно-політичного, соціально-економічного та соціокультурного розвитку, поступ в них відбувається нерівномірно, а відтак, вони перебувають на різних, так би мовити, еволюційних стадіях. Зважаючи на це, їх групують за певними ознаками:

- Країни Першого світу (сформувались з XVIII ст. і до наших днів). Основою таких суспільств є промислове виробництво і вільна конкуренція. Серед них – держави Заходу, Північної Америки, Японія, Австралія, Нова Зеландія.

- Країни Третього світу – окрема група суспільств, що розвиваються (формується з XVIII ст. (колонії індустріальних держав Європи). Серед них – Китай, Індія, більшість країн Африки та Південної Америки.

- Нові промислові країни (НПК) (початок 70-х років XX ст.) Активно розвивається промислове виробництво в умовах вільного ринку. Серед них – Гонконг, Південна Корея, Сінгапур, Тайвань, Бразилія, Мексика.

- Країни Другого світу (існують з 1917 р. і до початку 90-х років XX ст.). Соціально-економічний устрій цих країн базувався на централізованій плановій економіці, у більшості панувала марксистська ідеологія. Серед них – всі пострадянські країни, в тому числі й Україна. Країни Другого світу (колишні республіки СРСР і держави Центральної та Східної Європи) після 90-х років почали вибудовувати (під впливом особливих для кожної з них соціальних і політичних чинників) економічні системи відповідного типу. Зокрема, в країнах Центральної та Східної Європи і колишнього Радянського Союзу, специфічні відмінності спостерігаються у переході до демократії, які в кожному окремому випадку відрізняються у своєму розвитку від західноєвропейських демократій, маючи водночас певні спільні риси. (Україну, Македонію, Албанію, Боснію, Герцоговину, Грузію та ін. зарубіжні дослідники відносять до країн з перехідним урядуванням або ж гібридним режимом).

Цей екскурс щодо економічного, політичного, соціально устрою різних держав не випадковий. Він дає можливість корелювати ці ключові аспекти життєдіяльності кожного зі згаданих суспільств з особливостями організації їх освітнього сегменту. Нестабільність і невизначеність (тривалий час) в Україні стосовно моделі суспільства, яке формується, типу економіки, що має розбудовуватися, на думку фахівців-аналітиків (політологів, соціологів, економістів) – закономірне явище для країн перехідного типу. Зокрема, М.Михальченко і Г.Дашутін пояснюють це тим, що Україна живе при національно-демократичному посттоталітаризмі, коли через відсутність гарантій щодо незворотності реформ можливі різні сценарії: інерційний розвиток (існування як нерадянської республіки), реанімація диктатури (ймовірність стати напівколоніальним сировинним додатком для розвинених країн), або ж продовження демократичних

перетворень (шанс стати розвиненою незалежною країною). Попри очевидну вірогідність розгортання менш привабливих сценаріїв розвитку нашої країни, процес модернізації українського суспільства відбувається вкрай повільно і суперечливо, а останніми роками ще й значно ускладнився.

Розглядаючи модернізацію як особливу форму цивілізаційного процесу, ми маємо на увазі еволюційний перехід до прогресивнішого стану в усіх сферах життєдіяльності суспільства. Нинішній етап у багатьох країнах світу відзначається так званою постіндустріальною модернізацією, характерна ознака якої – пріоритетна роль науки й освіти, завдяки яким створюються і впроваджуються новітні технології і, загалом, змінюються вектори і напрями суспільного розвитку. Оригінальні модернізації в більшості розвинених країн (крани Першого світу і деякі країни НПК) відбувалися і тривають досі через закономірний, поетапний і планомірний розвиток. Так звані вторинні модернізації (наразі має місце в Україні) відбуваються через запозичення досвіду інших країн. Відповідно, вони можуть бути вдалимими або ж малорезультативними з огляду на невідповідність конкретному національному ґрунту чи протидії ключових суб'єктів модернізації. Це яскраво підтверджують трансформаційні процеси в різних сферах, що спостерігаються в сучасній Україні.

Успіх модернізації забезпечують продумані реформи, насамперед, в системі освіти. Сучасне поняття освітньої реформи трактується як процес політико-адміністративних, педагогічних та суспільних змін, що передбачає здійснення широкої сукупності перетворень освітньої системи в цілому та кожного навчального закладу зокрема, ініціюється та поширюється як «згори – вниз» (політико-адміністративний процес), так і «знизу – вгору» (педагогічний процес), враховує взаємні впливи чинників «зсередини» та «ззовні» (соціальний процес), включає як структурний (організаційний), так і культурний (функціональний, педагогічний) аспекти) (за А. Сбруєвою). Рух згаданих векторів наразі відчувають всі учасники-суб'єкти освітнього реформування й надалі мають бути готовими до збільшення динаміки цих процесів.

Суспільно-політичні та соціально-економічні збурення, які тривають в Україні, породили низку факторів, що зумовлюють значну дестабілізацію, зокрема в системі освіти, стан якої визначають і досі два важливі чинники: затяжний перехідний період розвитку українського суспільства і системна криза в ньому. Зважаючи на це, освітня галузь тривалий час функціонувала за інерційним принципом (власне, за законами індустріального суспільства соціалістичного зразка), на відміну

від європейського співтовариства, що перебуває на шляху постіндустріального розвитку і розбудовується на засадах гуманізації та гуманітаризації виробництва, а відтак, і освіти. Оскільки трансформації в українській системі освіти донині відбуваються на тлі істотних змін в усіх сферах життя суспільства, певного часу потребує переосмислення та переформатування світоглядних, науково-педагогічних позицій, розроблення правового і законодавчого поля в освітній сфері з позицій розбудови демократичної держави. Ці ж виклики присутні й у сфері освіти дітей з особливими потребами. Водночас, маємо усвідомлювати, що за час свого існування людство зазнало три великі переділи (переділ територій, переділ капіталів, переділ технологій, який триває нині). Наразі ми маємо підготуватися до ще одного – переділу інтелектуального. Той, хто в ньому виграє, здобуде величезні економічні, політичні, соціальні та інші переваги.

Для виходу освіти на рівень розвинених країн світу необхідно створити нові форми організації освітньої діяльності, що ґрунтуються на адекватному прогнозуванні та швидкому реагуванні на ймовірні виклики, що постають у мінливому сьогоденні. Ефективність реформування освітньої галузі, враховуючи досвід передових країн світу, залежить від комплексності суспільно-політичної та соціокультурної перебудови в державі; від заздалегідь продуманих та підготовлених засобів реалізації реформування (фінансових, кадрових, інфраструктурних та ін.), а також науково обґрунтованої та підтриманої усіма учасниками процесу концепції нововведень; від цілісності організації, методів і засобів навчального процесу, курикулуму тощо. Кожен з цих аспектів потребує виваженості, системності, покроковості відповідних заходів, оскільки їх хаотичність і зміна логіки їх слідування привнеситиме хаотичність, деструктивність і категоричне неприйняття різними групами суб'єктів – учасників реформування.

Перехід до розбудови демократичного, відкритого громадянського суспільства, толерантного ставлення до відмінностей, визнання цінності кожної людини, ратифікація численних конвенцій та декларацій у сфері прав людини, дитини, інвалідів, зумовили зміну бачення прав осіб з порушеннями розвитку, внаслідок чого система спеціальної освіти стала не повною мірою відповідати демократичним цінностям.

Закритість системи, що спостерігається ще й досі; інституалізація, недооцінювання ролі батьків у навчанні дітей та їхніх прав щодо вибору освітнього шляху дитини; орієнтування спеціальної освіти на академічну підготовку певною мірою за рахунок особистісного та соціального

розвитку тощо, тобто усе, що тривалий час вважалося оптимальним, доцільним і логічним у системі спеціальної освіти, в реаліях сьогодення вбачається недостатнім, або й неприйнятним, для забезпечення прав дітей на здобуття якісної освіти та підготовки до життя в сучасному соціумі.

Однак, попри критику на адресу спеціальної освіти, вітчизняні науковці обстоюють її еволюційну і планомірну трансформацію, спираючись на досягнення сучасної науки і практики (як вітчизняної, так і кращих взірців зарубіжної).

Досвід західноєвропейських країн та країн Північної Америки свідчить про закономірність еволюційного взаємопроникнення системи масової та спеціальної освіти (стирання меж між ними та злиття в єдину систему різнорідних освітніх закладів). У різних країнах цей процес розпочинався (і триває й досі) не з однакових стартових позицій, в різних умовах, різними шляхами й темпами, супроводжувався стратегічними й тактичними помилками та прорахунками (як-то: недосконала законодавча база, міжвідомча неузгодженість дій, крайнощі в тенденціях – відмова від спеціальних закладів, масова інтеграція без належного супроводу тощо).

Поширення ідей інклюзії кардинально й незворотно змінюють освітній простір, відкриваючи широкі можливості для осіб з особливими потребами (як з порушеннями розвитку, меншин, обдарованих та ін.), водночас «оголюючи» вразливі місця існуючих систем освіти (як масової, так і спеціальної). Українська освіта вже увійшла в цей еволюційний етап впровадження інклюзивної практики, тож разом з іншими країнами постала перед проблемами періоду модернізації галузі. Водночас, зважаючи на певне відставання в еволюційному розвитку освіти, ми маємо й певні переваги: насамперед – взірці досвіду інших країн, що вже пройшли цей етап, а також непересічний досвід вітчизняних «першопроходців» у цій справі на теренах України (зауважимо – у ще складніших суспільно-політичних, соціально-економічних умовах 20-30-х років ХХ століття), що десятиліття потрактовувався викривлено чи упереджено (про що йтиметься в наступних параграфах).

2. ІСТОРИЧНЕ ПІДГРУНТЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Розвиток сучасного суспільства детермінує повагу до людського розмаїття, встановлення принципів солідарності та безпеки, що забезпечує захист та повне інтегрування у соціум усіх верств населення, насамперед – осіб з обмеженими можливостями здоров'я. Це зумовлено визначенням головної мети соціального розвитку – створення «суспільства для всіх». В основу такого інтегрування покладено концепцію цілісного підходу, яка відкриває шлях до реалізації прав і можливостей для кожної людини, насамперед, передбачає рівний доступ до здобуття якісної освіти. Принцип доступності сформульовано на засадах дотримання прав людини, викладено в резолюції Генеральної асамблеї ООН від 12 грудня 1997 р. в якості пріоритетного завдання – сприяти забезпеченню рівних можливостей для осіб з обмеженими можливостями здоров'я. Цей принцип зумовлює перенесення акцентів з медичних аспектів інвалідності, піклування про осіб з психофізичними порушеннями, захисту та надання їм допомоги в адаптації до навколишнього середовища на реформування самого соціуму, де особа з психофізичними порушеннями має змогу задовольнити свої потреби, перш за все, потребу здобути якісну освіту. Якісна освіта передбачає задоволення особливих освітніх потреб кожного індивіда, в тому числі й з порушеннями психофізичного розвитку, без відриву такої особи від звичного соціального оточення, сім'ї, друзів. Принципи доступності та задоволення особливих освітніх потреб осіб з порушеннями психофізичного розвитку стали наріжним каменем інклюзивної освіти, освітньої системи, що базується на принципі забезпечення основного права дітей навчатися в загальноосвітньому закладі за місцем проживання із відповідним психолого-педагогічним супроводом та корекційно-реабілітаційною підтримкою.

«Освіта має надаватися в межах можливого, у загальноосвітніх школах, без будь-якого вияву дискримінації стосовно дітей та дорослих інвалідів» – така офіційна позиція європейської спільноти була висловлена ЮНЕСКО, Комісією з прав людини. «Оскільки у більшості випадків інвалідність сама по собі не є перешкодою, дискримінація – ось що перешкоджає дитині отримати освіту в загальній системі».

Дискримінацію до осіб з порушеннями засвідчує ретроспектива ставлення до них суспільства. Ще з античних часів громадянське право детермінувало визнання осіб з вадами як неповноцінних, недієздатних громадян, які потребують опіки. Так, законодавство давньогрецької Спарти передбачало виявляти фізично неповносправних дітей і

відокремлювати їх від здорових, оберігаючи в такий спосіб державний устрій і сповідуючи ідею «фізичної повноцінності» своїх громадян. «Нехай в силі буде той закон, що жодної каліки-дитини годувати не варто» – такі свідчення тогочасного ставлення до інвалідів залишив римський філософ Аристотель.

Неповноцінність і непотрібність людей з порушеннями було визнано в основах Римського права. «Ми вбиваємо калік і топимо дітей, які народжуються слабкими й потворними. Ми вчиняємо так не через гнів та досаду, а керуючись правилами розуму: відділяти неприродне від здорового» – таке право обстоював у Давньому Римі Сенека. Саме римський суд, встановивши інститут опікунства над людьми з обмеженнями, став у подальшому зразком для вироблення законодавчих норм стосовно фізично та психічно неповносправних. Римське право, яке стало основоположним у законодавстві більшості європейських країн, закріпило юридичний статус повної безправності людей з обмеженнями майже до 20-го століття. Законодавство захищало «повноцінну більшість» від «неповноцінної меншості», жорстко фіксуючи обмеження громадянських прав інвалідів.

* * *

В еволюції стосунків суспільства і держави до осіб з відхиленнями в розвитку виділяється п'ять періодів, які охоплюють часовий проміжок у дві з половиною тисячі років – шлях від ненависті й агресії до прийняття, партнерства та інтеграції осіб з обмеженими психофізичними можливостями.

Перший період (996-1715 рр.) – від агресії та зневаги до усвідомлення необхідності піклуватися про людей з відхиленнями в розвитку. Умовною межею цього періоду в Західній Європі є відкриття в Німеччині першого притулку для сліпих (1198 р).

Другий період (1715-1806 рр.) – від усвідомлення необхідності піклуватися про осіб з відхиленнями в розвитку до усвідомлення навчати частину з них. Умовна межа – відкриття у Франції спеціальних шкіл для глухонімих і сліпих (1770-1784 рр.).

**Еволюція ставлення суспільства та держави до осіб
з психофізичними порушеннями й становлення системи спеціальної
освіти**

Період еволюції	Етапи становлення системи спеціальної освіти	Хронологічні межі
Від агресії та зневаги до усвідомлення необхідності піклуватися про дітей з особливостями розвитку	Формування передумов виникнення національної системи спеціальної освіти	966-1715 рр.
Від усвідомлення необхідності піклуватися про осіб з відхиленнями в розвитку до усвідомлення необхідності навчати частину з них	Формування передумов виникнення національної системи спеціальної освіти	1715-1806 рр.
Від усвідомлення можливостей до усвідомлення доцільності навчання трьох категорій дітей: з порушенням слуху, зору та розумово відсталих	Розгортання мережі спеціальних навчальних закладів та оформлення паралельних систем спеціальної освіти	1806-1927 рр.
Від усвідомлення необхідності навчати певну частину дітей з порушеннями до розуміння необхідності навчати всіх дітей з відхиленнями в розвитку	Удосконалення вертикальної та горизонтальної структур системи спеціальної освіти, її диференціація	1927-1991 рр.
Від сегрегативного навчання дітей з особливими освітніми потребами до інклюзивного Навчання	Розвиток національної системи спеціальної освіти з провідною тенденцією інклюзії	1991 р.- донині

Третій період (1806-1927 рр.) – від усвідомлення можливостей до усвідомлення доцільності навчати три категорії дітей: з порушеннями слуху, зору та розумово відсталих. Умовний кордон – остання чверть ХІХ століття. Ухвалення у західноєвропейських державах законів про загальну початкову освіту і на цій основі – законів про навчання глухих, сліпих і розумово відсталих дітей.

Саме в цей період у школах Західної Європи на тлі розгортання мережі спеціальних закладів робляться спроби спільного навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку зі своїми здоровими однолітками. Як зазначає у своєму дослідженні Л.Кулик, в Австрії у 1846 р. було ухвалено закон, який передбачав створення можливостей для навчання сліпих дітей разом зі зрячими. Подібні законодавчі акти були в Англії, Шотландії та інших європейських країнах.

Не вдаючись до детального висвітлення історичного аспекту цієї проблеми зауважимо, що в Радянському Союзі, у складі якого була Україна, спроби спільного навчання відбувалися постійно й досить широко обговорювалися на різних педагогічних зібраннях. Зокрема, у 1924 р. на II-му Всеросійському з'їзді з питань соціально-правової охорони неповнолітніх було ухвалено резолюцію, де зазначалося зокрема: «...сліпі мають право вступати до звичайних навчальних закладів для зрячих... в кожному окремому випадку з дозволу керуючого органу, коли є підстави сподіватися, що вони виконуватимуть основні вимоги, які ставляться до їхніх зрячих товаришів». Підтвердженням доцільності цієї ухвали слугував той факт, що саме в цей період відомий український вчений О. Щербина успішно провів експериментальне дослідження з навчання сліпої дівчинки Р. Золотницької в умовах масової школи і став активно пропагувати ідеї «...необхідності наполегливої боротьби проти відокремлення сліпих від зрячих».

Варто зазначити, що, незважаючи на переважання в цей історичний період сегрегаційних установок щодо навчання дітей з обмеженнями і розгортання системи спеціальних закладів, спроби спільного навчання дітей з порушеннями та їхніх здорових однолітків не припинялися. (Детальніше про це йтиметься в наступному параграфі).

Четвертий період (1927-1991 рр.) – від усвідомлення необхідності навчання певної частини дітей з порушеннями до розуміння необхідності навчати всіх дітей з відхиленнями в розвитку. В Західній Європі цей період від початку ХХ століття до кінця 70-х років характеризується розвитком законодавчої бази спеціальної освіти та структурним удосконаленням національних систем.

У Радянському Союзі – диференціація й удосконалення системи спеціальної освіти, перехід до 8 типів спеціальних закладів (1950-1990 рр.).

Саме у цей період з 70-років ХХ століття у світовій освітній політиці на тлі економічного зростання розвитку суспільних демократичних стосунків у передових державах світу чітко визначилися антидискримінаційні настрої за будь-якою ознакою: національною, етнічною, релігійною, рівнем психофізичного розвитку. На зміну старої

парадигми суспільно-державного усвідомлення «повноцінна більшість» – «неповноцінна меншість» приходить нова – «єдина спільнота, яка включає і людей з певними проблемами». Світова спільнота фіксує законодавчо неприпустимість так званого соціального маркування. Національні антидискримінаційні законодавчі акти затверджуються з урахуванням основних положень Декларацій ООН. Формується нова культурно-історична норма – повага до відмінностей між людьми.

П'ятий період (1991 р. – й донині) – від сегрегативного навчання дітей з особливими освітніми потребами до інклюзивної освіти. В Західній Європі з кінця 70-х років значно скорочується кількість спеціальних шкіл, збільшується кількість спеціальних класів у загальноосвітніх школах, учнів з особливими освітніми потребами починають навчати у загальноосвітніх школах в інклюзивному середовищі.

Цей період у країнах пострадянського простору розпочався у 90-х роках і збігається з розпадом СРСР та кардинальною перебудовою державного устрою.

3.3 ІСТОРІЇ РОЗВИТКУ ОСВІТИ ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В УКРАЇНІ¹

Становлення і розвиток освітньо-виховних інституцій, навчальних закладів різних типів та загалом освітньої системи осіб з порушеннями розвитку в Україні (системи спеціальної освіти) бачиться як розмаїтий, суперечливий процес, детермінований розвитком суспільства упродовж кількох століть.

Справа освіти осіб з порушеннями розвитку в Україні, як і в інших країнах світу, розвивалась еволюційним шляхом – від окремих спроб індивідуального навчання, до організації групового навчання, а згодом і створення окремих навчальних закладів. Специфічність розвитку системи освіти осіб з порушеннями розвитку на українських землях упродовж багатьох століть зумовлювалась складною історією протистояння українського народу поневоленню, гніту, репресіям, загарбницьким наступам сусідніх держав, подоланням внутрішньої роздробленості як територіальної, так і соціальної, перебуванням її територій у складі різних держав (Польщі, Литви, Австро-Угорщини, Молдовії, Росії, СРСР) тощо.

Загалом, можна виокремити кілька періодів становлення системи освіти осіб з порушеннями розвитку в Україні:

I період – X – перша половина XIX ст. – період формування системи церковної благодійності в закладах при церквах і монастирях.

II період – перша половина XIX – початок XX ст. – період філантропічного благочинництва та відкриття перших приватних закладів для різних категорій дітей з порушеннями розвитку.

III період – до 30-х років XX ст. – період законодавчо-нормативного та організаційного оформлення системи освіти осіб з порушеннями розвитку; оформлення діагностичних підходів та відповідної практики відбору дітей до закладів освіти.

IV період – 30-ті -50ті роки XX ст. – період загальносоюзної уніфікації освіти; оформлення спеціальної системи освіти осіб з порушеннями розвитку; науково-теоретичне обґрунтування диференційованого навчання різних категорій дітей з порушеннями та практичне впровадження їх у відповідних закладах освіти.

V період – 50-ті – 90-ті роки XX ст. – період удосконалення та розширення мережі закладів системи спеціальної освіти; наукове вдосконалення підходів, з урахуванням нових технічних досягнень.

¹ В цьому історичному екскурсі використовується термінологія, що була вживана в певний історичний період та фігурувала в державних і архівних документах.

VI період – 90-ті роки XX ст. – сучасність – період розбудови національної системи освіти; перегляд концептуальних підходів щодо освіти осіб з порушеннями розвитку у відповідності із Законодавчими актами міжнародного рівня та враховуючи соціальні зміни в суспільстві; впровадження інклюзивної практики.

Суспільна опіка осіб з порушеннями розвитку.

У дохристиянські часи слов'яни-язичники не виявляли нетерпимості до осіб з певними розладами чи каліцтвами, ставилися до них милосердно. У X ст. в Київській Русі², яка на той час була впливовою європейською державою, почала формуватися система церковної благодійності. Закони держави визначали коло осіб, які потребували допомоги, та осіб, які мали ними опікуватись. Із прийняттям християнства у 988 р., розбудовою церков, храмів і монастирів, розпочався етап благодійності щодо осіб з порушеннями розвитку, що було зафіксовано та унормовано у тогочасних державних законах. При монастирях існували заклади, в яких таких осіб не лише доглядали, а й намагалися навчити ремесел, елементів грамоти. Таким чином, як свідчать історичні та архівні джерела, у Київській Русі навколо дітей з порушеннями розвитку була створена атмосфера громадської опіки та співчуття.

Значний вплив на формування педагогічних ідей та розвиток освітньої справи на теренах України справила епоха Відродження, Реформації та Просвітницького гуманізму, що тісно перепліталось з формуванням культурно-етнічної солідарності, активізуючи самосвідомість народу як окремої нації та утверджуючи своєрідність системи виховання підростаючого покоління. В історії України найславетнішим періодом була Козацька Доба, коли виникла Запорозька Січ (1553-1554 рр.), як одна з перших республік у Європі. В XVI ст. на Українських землях було досягнуто практично суцільної грамотності населення. При школах існували притулки для дітей-сиріт, дітей з каліцтвами (бурси) під патронатом общини, де перебували і діти з різними порушеннями.

У XVII – XVIII ст. внаслідок посилення світської влади, поряд із церковною та приватною благодійністю, набуло поширення державне

² **Київська Русь** – назва ранньофеодальної давньоруської держави з центром у Києві, яка виникла на зламі VII-IX ст. існувала до середини XIII ст. Вона займала територію від Чудського, Ладозького й Онезького озер на півночі до річок Дон, Рось, Сула, Південний Буг на півдні; від Дністра, Карпат, Німану, Західної Двіни на заході до межиріччя Волги та Оки на сході; її площа становила близько 800 тис. км кв. Київська Русь була однією з могутніх держав свого часу, що значно вплинула на розвиток європейської цивілізації, однак після смерті сина Володимира Мономаха Мстислава Володимировича (1132 р.) вона почала втрачати свою політичну єдність і розділилася на 15 князівств і земель. Назва «Україна» (край, земля) позначає територію, що була основою Київської Русі у XI-XII ст.

опікування. У 1670 р. було створено спеціальний «Приказ будівництва богаділень». У цих закладах перебували як старі люди-каліки, так і діти; при деяких з них створювалися окремі спеціальні відділення, в яких одночасно виховувалися діти-сироти та сліпі, глухонімі та ін. діти. Там велося спостереження і вивчення таких дітей; їх привчали до елементарної праці та самостійного виживання в громаді.

Новим явищем у розвитку соціальної опіки в імперії стала поява наприкінці XVIII – на початку XIX ст. установ і відомств, що безпосередньо займалися проблемами добродійності. Першим й найбільш впливовим було Відомство установ Імператриці Марії (1796 р.). Діяльність Відомства охоплювала практично всі заклади країни: лікарні, навчальні заклади, будинки прихистку, богадільні тощо (наприкінці 90-х років XIX ст. функціонували майже 300 благодійних товариств і установ). Загалом, 98% дітей шкільного віку в імперії не здобувало освіти (С.Сірополко, 2001; О.Таранченко, 2013). Саме ця обставина (відсутність системи обов'язкової освіти) та соціально-політична й економічна ситуація в країні були головними причинами відсутності мережі освітніх закладів для осіб з порушеннями слуху, зору, розумового розвитку та ін.

Відкриття перших приватних закладів для різних категорій дітей з порушеннями розвитку.

Від початку XIX ст. в Україні, у хвилі певного освітянського піднесення, лікарі, педагоги, громадські діячі дедалі більшу увагу звертали на проблему освіти осіб з порушеннями розвитку; почали створюватись окремі приватні заклади для глухих, сліпих і дітей з порушеннями розумового розвитку (10 закладів освіти для осіб з порушеннями слуху, 6 для дітей з порушеннями зору), в яких практикували доволі прогресивні підходи у навчанні, не поступаючись в цьому західноєвропейським практикам (окремі школи мали дошкільні відділення, добре була налагоджена справа профосвіти вихованців; практикувалися новітні методи навчання тощо). У школах дотримувались принципів природовідповідності, наступності навчання (починаючи з дошкільного віку), враховувались індивідуальні особливості дітей, і, зважаючи на них – використовувались відповідні засоби навчання (наприклад в школах для дітей з порушеннями слуху попри те, що у школах домінував звуковий метод викладання, на початкових етапах, і в тих випадках, де це було необхідно і доречно, використовувались й інші засоби комунікації (жестова мова, дактиль), що давало дітям змогу краще засвоювати навчальний матеріал та почуватися природно) (О.Таранченко, 2007; С.Кульбіда, 2010). Українські школи були організовані за сімейним типом:

життя і навчання в школі мали різнобічно готувати дитину до життя самостійного в ширшій громаді. Національна специфіка виявлялась і в тому, що українські педагоги-практики, усвідомлюючи, що основною метою освітнього закладу для осіб з порушеннями розвитку має стати забезпечення їхнього самостійного життя в спільноті, окрім власне освітніх цілей вирішували і питання їх професійної підготовки. Зі збільшенням кількості закладів для осіб з порушеннями і розширенням їх контингенту, закладалися й передумови диференціювання контингенту учнів. Лікарсько-педагогічна спільнота в ХІХ ст. докладала значних зусиль до вирішення питання організації системи освіти для осіб з порушеннями розвитку, а також наукового та практичного вивчення особливостей навчання різних категорій дітей. Когорта вчених і практиків дискутувала щодо різних аспектів діагностики, навчання, виховання та соціалізації дітей з порушеннями розвитку (М.Тарасевич, 1922; А.Владимирський, 1922; В.Кащенко, 1910; І.Сікорський, 1904; А.Мальцев, 1902; В.Ветухов, 1901; А.Граборов, 1928; К.Лейко, 1906; І.Соколянський, 1925; А.Щербина, 1916 та ін.).

Законодавчо-нормативне врегулювання освіти осіб з порушеннями розвитку. Розвиток диференційної діагностики.

У 1917 р., із розпадом монаршої системи, на теренах України змінювалися влади, уряди і соціально-політичні вектори (Центральна Рада, Гетьманат, ЗУНР, Директорія, КП(б)У, радянська влада). В 1919 р. Робітничо-Селянський уряд УРСР ухвалив низку декретів щодо організації народної освіти в республіці. Так, заклади для дітей з порушеннями увійшли в загальну державну систему народної освіти. Безперечно, бурхливі політичні події та соціальні негаразди не сприяли ні стабільній роботі вже існуючих закладів освіти для осіб з порушеннями розвитку. Більш того, чимало з освітніх закладів закривалась за браком фінансування, кадрів тощо. Тривалий час Україна перебувала у складному соціально-економічному й політичному становищі (відсутність сталої соціальної ситуації для нормального життя, військові дії, спустошеність країни, голод і репресії). Кількість безпритульних дітей, сиріт на той час досягла 1,5 мільйона (І.Лікарчук, 2002; О.Таранченко, 2007 та ін.).

Водночас, варто зазначити, що у 1917-1920 роках (короткий період державної незалежності) було закладено науково-педагогічну основу національної системи освіти, що спиралася на демократичні засади, передовий вітчизняний і світовий науково-практичний досвід, оскільки певний час Україна мала управлінську автономію у освітніх питаннях (українська та російська освітня політика розмежовувались). Це суттєво

вплинуло на наукові студіювання в педагогіці, психології та суміжних науках у подальші роки.

Організацію системи освіти осіб з порушеннями розвитку забезпечував законодавчий документ «Декларація підвідділу соціального виховання» (1920 р.)³. Її положення були науково обґрунтовані, гуманістичні, спрямовані на дотримання прав дитини, співзвучні з більшістю позицій чинних сьогодні законодавчих і нормативних документів у сфері освіти, що свідчить про фахову обізнаність і прогресивні педагогічні погляди українських укладачів Декларації. За цим документом позитивний практичний досвід роботи діагностичних служб (спостережувально-розподільних пунктів), мав бути поширений усією республікою і введений до структури системи освіти осіб з порушеннями розвитку (як прототип психолого-медико-педагогічної консультації, системи супроводу). Українські науковці і педагоги-практики як першочергові, розглядали питання, що стосувалися організації навчання дітей і молоді з порушеннями розвитку: необхідності організації загального обов'язкового дошкільного виховання; необхідності диференціації дітей та організації для кожної категорії окремих закладів; створення спеціальних обстежувальних інститутів; створення спеціальних факультетів та інститутів для підготовки кадрів; питання наступності навчання і виховання та належного медичного супроводу, питання професійно-трудового навчання молоді з порушеннями розвитку та організації закладів профосвіти для таких осіб.

Нижче в таблиці представлено мережу закладів для дітей з порушеннями розвитку («дефективних» чи «дефдитинства» – термінологія, що використовувалась в цей період).

Заклади для дітей з різними порушеннями розвитку станом на 1924р.

Категорія дітей	Кількість закладів	Кількість дітей в закладах
Правопорушники (того часу використовували термін «морально дефективні»)	17	534
Розумово-відсталі (саме такий правопис вживався того часу)	11	440
Глухонімі	9	525
Сліпі	6	224
Разом	42	1723

³ У Міністерстві освіти функціонувала низка відділів. Один з них – соціального виховання. Відділ вирішував всі питання, що стосувалися освіти та соціального захисту дітей з різними порушеннями розвитку та дітей-сиріт.

У ці роки гостро постала проблема виявлення «дефективних» дітей та вивчення природи і закономірностей їхнього розвитку, пошуку шляхів надання їм соціальної, медичної, педагогічної та психологічної допомоги. Тож, студіювання в галузі медицини, психології та педагогіки стали підґрунтям для поширення педології.⁴ Педологія об'єднувала велику кількість питань (педагогічні, психологічні, медичні, соціальні) і різні наукові галузі. В 20-ті роки педологія стала домінуючою експериментальною наукою про дитину. Це було продовженням теорій О.Декролі, Дж.Дьюї, М.Монтесорі, В.Лая, В.Меймана, О.Кея та основою педагогічних пошуків вітчизняних вчених та освітян (А.Володимирського, О.Залужного, А.Макаренка, В.Протопопова, С.Русової, І.Соколянського, М.Тарасевича, Я.Чепіги, та ін.) з провідною ідеєю педоцентризму. Ці ідеї якнайкраще підходили до організації навчання, виховання та розвитку дітей з порушеннями розвитку.

Особливо цікавими видаються дослідження, що стосувалися наукових підходів до класифікації дітей з порушеннями розвитку. Важливими у цьому аспекті стали перші публікації, присвячені зазначеним питанням: «Класифікація дефективних дітей» (М.Тарасевич, 1922); «Дефективна особистість в контексті соціального виховання», «Особистість в загальному ланцюзі явищ» (А.Владимирський, 1922); «Діти, важкі у виховному відношенні та боротьба з дитячою дефективністю» (І.Левінсон, 1923); «Сучасні погляди на роль біологічних факторів у походженні дефективної особливості» (В.Тарасевич, М.Тарасевич, 1928); «Дефективні діти у системі соціального виховання» (І.Соколянський, 1923).

На основі узагальнення багаторічного вивчення дітей з порушеннями розвитку, М.Тарасевич (1922) розробив власну класифікацію. В ній вчений виходить з того, що діти, яким властиві ті чи інші вади у психофізичному розвитку, утворюють групу дефективних дітей. До цієї групи відносяться й діти, у яких дефекти відсутні, проте яким властиві специфічні риси у психофізичній організації, чи хвороби, що гальмують перебіг розвитку особистості. М.Тарасевич особливо наполягає на тому, що різні форми дитячої дефективності не рівноцінні з педагогічної та соціальної точок зору. Вчений ще до теоретичних обґрунтувань Л.Виготського (1924), розмірковував над вторинними проявами порушень, та низкою чинників, що ускладнюють картину порушення. Виходячи з цих позицій М. Тарасевич виділяє 5 форм нервово-

⁴ Педологія – науковий напрям, поширений в першій третині ХХ ст. Педологія мала на меті охопити розвиток дитини у всій сукупності і цілісності і охоплювала низку дисциплін, що взаємопроникали у процесі вивчення і впливу на дитину (біологію, анатомію, психологію, фізіологію, педагогіку, антропологію, гігієну та ін.).

психічної активності дітей. На думку М.Тарасевича (1922), різноманітність форм нервово-психічної дефективності залежить від низки ускладнюючих факторів (несприятливі умови середовища, виховання, різноманітні хворобливі стани тощо). Вчений переконливо доводив, що в основі затримки чи порушення розумового розвитку лежать різні причини, і розмежовував розумову відсталість, педагогічну занедбаність, затримку розвитку, спричинену різноманітними хворобливими станами нестійкого походження, які проявилися у ранньому віці і позначилися на розвитку дитини.

На думку М.Тарасевича (1922), психолого-педагогічне вивчення має бути спрямоване на виявлення причин порушення, первинного розладу, що обумовлює порушення розвитку; медико-психологічне обстеження дитини, вивчення життя її та її родини в минулому тощо, що й впливатиме на вибір раціональних підходів навчання та виховання таких дітей. При визначенні змісту та методів навчання і виховання вчений вважав за необхідне відмежовувати вторинні прояви, зумовлені несприятливими умовами довкілля і виховання, від первинного розладу, причинами якого є вроджені та набуті органічні порушення. Це твердження М.Тарасевича мало принципово важливе значення диференційної діагностики, правильного вивчення різних форм порушення розвитку, вибору форм і засобів педагогічного впливу.

Відзначав М.Тарасевич і суттєву поліморфність в межах кожної категорії дітей з порушеннями розвитку: психологічні особливості, структура порушень розумово, психічного і психологічного розвитку у кожному конкретному випадку будуть іншими, іншими мають бути і педагогічні прийоми, за допомогою яких здійснюватиметься компенсація порушень розвитку дітей; різнитимуться й прогнози щодо подальшого їхнього розвитку.

Правильне розуміння ролі низки факторів у структурі дефекту, визнання впливу відповідних засобів на розвиток дитини було важливим чинником у визначенні вченим специфіки навчання і виховання дітей, мети, завдань і методів спеціальної педагогіки. Всі вищезгадані положення простежуються в наукових дослідженнях (зокрема, в теоретичних обґрунтуваннях Р.Боскіс психолого-педагогічної класифікації дітей з порушеннями слуху) інших вчених.

Цікавими в ті роки були й студіювання А.Владимирського, який також підтримував позиції щодо необхідності комплексного вивчення порушень розвитку. А.Владимирський (1922) зауважував, що «дефективна» особистість – це чи кількісна, чи якісна (або те й інше разом)

збідненість досвіду, його неповнота і викривлення. Ось чому необхідно ретельно і всебічно вивчати дитину, співставляти прояви особистості та дані її спадкового і набутого досвіду, встановити чого не вистачало у попередньому досвіді, а потім вже поступово нарощувати цей недолік у вихованні особистості. Таким чином, увага вчених і практиків (А.Владимирського,1927; М.Тарасевича,1927; І.Соколянського, 1928 та ін.) спрямовувалася на вивчення дитини з порушеннями розвитку, соціального середовища, в якому вона перебуває з тим, аби впливати на життя, змінювати довкілля так, щоб воно забезпечувало необхідні умови для їхнього розвитку.

Увага лікарсько-педагогічних кабінетів зосереджувалася на вивченні анамнестичних даних дітей, проведенні клінічних обстежень, дослідженні стану центральної нервової системи, фізичного розвитку тощо. Здійснювалися перші спроби встановити, які біологічні, конституційні, психологічні та соціальні чинники лежать в основі дитячої дефективності, та якими лікувально-педагогічними засобами можна впливати на ці фактори.

У публікаціях українських вчених того часу зауважувалася необхідність лікувально-педагогічної профілактики та спеціального навчання з раннього віку. Розгляду цих питань було присвячено окремі публікації Ц.Картузанської «До питання про дітей, які випадають із нормального колективу» (1927), О.Сукачова «Дефективне дитинство і ендокринні розлади» (1928), М.Тарасевича «Нервові діти» (1928), «Сучасні погляди на роль біологічних факторів у виникненні дефективної особистості» (1928).

Важливими напрямками дослідної роботи стали соматико-неврологічне та психолого-педагогічне вивчення дітей з метою виявлення закономірностей їхнього психічного розвитку, вивчення та обліку особливостей дефекту і компенсаторних можливостей розвитку розумово відсталого дитини. Ці дослідження підтвердили необхідність вивчення розумово відсталих дітей в динаміці їхнього розвитку у процесі навчально-виховної роботи, що є виключно важливим для бачення індивідуальних особливостей. Це було важливим для наукового обґрунтування принципів побудови нової системи та змісту навчання і виховання учнів допоміжної школи.

Для незрячих в 1921 р. учителями Харківського училища для сліпих В.Пржиборовською та І.Слепцовим було створено український «алфавіт Брайля», що дало змогу дітям навчатися рідною мовою. Провідні українські тифлопедагоги (К.Лейко, 1906; В.Щербина, 1927;

І.Соколянський, 1928 та ін.) працювали над розробками методик навчання різних категорій дітей з порушеннями зору (в тому числі і сліпоглухих).

Намагаючись забезпечити спеціальну підготовку дітей з дефектами розумового і фізичного розвитку до самостійного життя, дати їм необхідне соціальне виховання, вчені України розгорнули інтенсивну роботу з організації науково-методичних досліджень в галузі вивчення загальних закономірностей і особливостей розвитку дітей. Ці дослідження проводилися працівниками лікарсько-педагогічних кабінетів. З цією метою збирався та аналізувався матеріал про психічний і фізичний розвиток дітей, вивчалися засоби педагогічної роботи, які полегшували процес засвоєння шкільних знань і практичних умінь. Кожен кандидат на навчання у спеціальному закладі проходив обстеження. Для цього лікарсько-педагогічними кабінетами було розроблено схеми медичної, психологічної і педагогічної діагностики, які охоплювали.

В 20-ті роки ХХ ст. в Україні було створено самобутню діагностико-обстежувальну систему (медико-педагогічних об'єднань, спостережувально-розподільних пунктів, спеціальних будинків-колекторів, лікарсько-педагогічних (лікарсько-педологічних) кабінетів, досвідно-педологічних станцій), що була розгалужена усією республікою і стала невід'ємною складовою в структурі національної системи освіти осіб з порушеннями розвитку. Цю мережу можна характеризувати як прообраз сучасної системи супроводу осіб з порушеннями розвитку в освітніх закладах. В ті роки ця система виконувала всі відповідні функції (починаючи зі статистичного обліку, діагностики (як короткочасної, так і тривалої в спеціально організованих класах та навчальних закладах), науково-дослідну, консультативну (батьків, педагогів загальноосвітніх та спеціальних шкіл), науково та навчально-просвітницьку (курси, науково-практичне стажування, конференції та семінари), розробки науково та навчально-методичного забезпечення, діагностичних тестів та методик (зокрема і з професійної орієнтації), розроблення комплексних програм, психологічних і дидактичних основ комплексної системи навчання для міських та сільських шкіл (окремо); вивчення феномену дитячого колективу тощо. Окрім цього, українськими науковцями та практиками робилися спроби навчання дітей з порушеннями розвитку спільно з їхніми ровесниками з типовим розвитком у звичайних школах (хоч суспільство було ще не готове до цього); нами розроблялися методичні рекомендації для педагогів загальноосвітніх шкіл щодо особливостей роботи з такими учнями. Саме на основі роботи системи цих служб в подальшому стало можливим диференціювати і розгалужувати систему загальної освіти та

систему освіти осіб з порушеннями розвитку як окрему її складову. Все це свідчить про достатньо самобутній і прогресивний підхід до справи організації національної системи освіти осіб з порушеннями розвитку на тому етапі та оригінальність наукового бачення когорти українських вчених (А.Владимирського, О.Граборави, І.Соколянського, М.Тарасевича, М.Котельникова, В.Протопопова, Н.Патканової, І.Сікорського, В.Кашенка, М.Варди, М.Яворського, А.Бахметьєв, Г.Гурцова, Ф.Мовчановського, О.Андріяшева, В.Гандера, Г.Кузнецова, К.Лейка, М.Маковського, А.Мощенка, К.Пухтинського та багатьох інших).

В основу української системи народної освіти покладалось соціальне виховання дітей від 4 до 15 років, яке передбачало розширення впливу суспільства на життя дитини, охоплювало охорону здоров'я, навчання та виховання дітей в єдності шкільної та позашкільної роботи. Система базувалася на національних традиціях, передбачала використання в школі найкращих досягнень вітчизняної та зарубіжної педагогіки. Основним типом дитячого закладу мав стати дитячий будинок (ця форма «соціального виховання» була обрана у зв'язку з гострою проблемою дитячої безпритульності та сирітства), об'єднавши окремі освітньо-виховні заклади (дитячі садки, школи, позашкільні заклади). Соціальним вихованням планувалося охопити не лише сиріт, а загалом усе дитяче населення, в тому числі й дітей з порушеннями розвитку. Існуючі заклади для дітей з порушеннями розвитку фактично вже існували в такому режимі, тож мали органічно увійти до цієї системи.. Ці роки були вирішальними для законодавчо-правового врегулювання освітньої галузі. У 1930 р. Постанова ЦК КП (б) У «Про запровадження загального обов'язкового початкового навчання на Україні» законодавчо запровадила обов'язкове загальне навчання, а 1931р. Народний комісаріат освіти УСРР ухвалив постанову «Про запровадження загального обов'язкового навчання фізично дефективних, розумово відсталих і з недоліками мовлення (логопатів) дітей і підлітків»⁵.

На початок 1930/31 н. р. в Україні функціонувало 25 спеціальних закладів для розумово відсталих дітей, у тому числі: 6 допоміжних шкіл-екстернатів; 17 допоміжних шкіл-інтернатів; 2 дитячих будинки (4470 дітей); 1 дошкільний заклад для дітей з порушеннями мовлення (школа була відкрита лише у 1937 р. – це пов'язано з тим, що до цього часу для подолання порушень мовлення застосовувався переважно клінічний підхід і, цими питаннями займалися фахівці з медичною освітою, а психолого-педагогічний напрям логопедичної допомоги тільки-но

⁵ Постанова Колегії НКО УСРР Про загальне обов'язкове навчання дефективних дітей та підлітків (10. 07. 1931 р.) // Бюлетень Народного Комісаріату освіти УСРР. – 1931. – № 49. – С. 2.

розпочинав окреслювався). Також нараховувалося 7628 дітей віком від 6 до 13 років, які мали порушення слуху (охоплено навчання було лише 1100 учнів), а на 1932 р. їх вже було виявлено 8400, діяло 24 заклади із контингентом 1445 учнів (враховуючи і групи при масових школах) (І.Сірополко, 2001; І.Лікарчук, 2002; О.Таранченко, 2013 та ін.). Діти з порушеннями зору навчалися як в спеціальних інтернатах для сліпих, так і в окремих групах при звичайних школах. Нижче в таблиці відображено відповідні дані.

***Кількості навчальних закладів для дітей з порушеннями зору
в 1932-1937 рр.***

	1932	1933	1934	1935	1936	1937
інтернати	5	12	14	16	18	21
групи	39	95	114	133	141	175

В цей період відбувалася уніфікація системи навчання в СРСР, що знаменували перехід до адміністративно-командної системи управління освітою, остаточну централізацію та усталювала новий курс – створення радянської системи навчання з глибокою ідеологізацією.

З огляду на те, що більшість українських науковців у ці та наступні роки були оголошені (з різними формулюваннями) «ворогами народу», а їхні праці знищено як «ворожі», фактично було відкинуто досягнення українських вчених, в питаннях диференційної діагностики, вивчення особливостей навчання осіб з порушеннями розвитку на різних вікових етапах; було зруйновано прообраз системи супроводу таких осіб в системі освіти, що існувала лише в Україні, (лікарсько-педологічні кабінети, колектори тощо), ліквідовано наукові та експериментально-дослідні осередки, які створювали та апробували нові методики роботи, а також були центрами підготовки та підвищення кваліфікації кадрів. Документ «Установки на другу п'ятирічку по дефективному дитинству»⁶ (1932 р.), що було видано в доповнення до постанови НКО «Про запровадження загального обов'язкового навчання фізично дефективних, розумово відсталих і з недоліками мовлення дітей і підлітків» (1931), визначив долю розвитку спеціальної педагогіки та системи освіти осіб з порушеннями розвитку в УРСР у подальші роки. В цьому документі визначалося, що лише Інститут дефектології у м. Москві має забезпечити науково-теоретичні основи навчання та виховання дітей цієї категорії. Оскільки за тих часів всі документи такого рівня вважалися директивними наказами та зважаючи

⁶ Директивы ВКП (б) и постановления советского правительства о народном образовании: Сб. документов за 1917-1947 гг./Сост. Н.И.Болдырев. – М.-Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1947. – Вып.2 – 303 с.

на достатньо скрутне становище українського Інституту фізичної дефективності у 30-ті роки (згодом він був закритий), саме науковці Московського Науково-дослідного інституту дефектології розпочали дослідження особливостей розвитку та навчання дітей з порушеннями розвитку.

Часовий проміжок від 1930 р. до 1941 р. був етапом запровадження загального обов'язкового початкового навчання та загального семирічного навчання. Загальне обов'язкове навчання дітей з порушеннями слуху та зору мало забезпечуватися шляхом розширення мережі спеціальних закладів і збільшення контингенту учнів, створення окремих закладів для глухих і слабочуючих дітей та підлітків, сліпих і слабозорих (інструктивний лист Наркомосу УРСР "Про розширення мережі шкіл для фізично дефективних, розумово відсталих, логопатів на 1934 р. у зв'язку із запровадженням загального обов'язкового навчання дефективного дитинства" (квітень 1934 р.).

Роки третьої п'ятирічки (1938-1942 рр.) були безпосередньою підготовкою до війни та її початком. Більшу частину бюджету країни було відведено на потреби армії, освіта фінансувалася за залишковим принципом і здебільшого за рахунок місцевих бюджетів. Однак, мережа закладів все ж зростала:

у 1937-1938 рр. в Україні нараховувалося 49 шкіл для дітей з порушеннями слуху (5281 учнів), діяло 82 школи грамоти для неграмотної молоді з порушеннями слуху; 1 школа для дітей з порушеннями мовлення (100 дітей);

станом на 1940 р. працювало 65 шкіл для глухих, 1 для туговухих (пізнооглухлих) із загальним контингентом 8145 учнів, при 4 школах для глухонімих були класи для пізнооглухлих;

на 1941 р. було вже 83 школи для глухих (9419 учнів), 1 для туговухих (182 учні), 3 дитячі будинки для дошкільників (200 дітей), 93 школи для дорослих (3000 осіб) 17 шкіл для сліпих (957 учнів), 27 шкіл для розумово відсталих дітей (3019 учнів), 1 школа для слабозорих (182 учня), 3 школи для логопатів (251 учня), 4 школи для дітей важких для виховання (578 учнів).

В ці роки під керівництвом Р.Боскіс проводилась науково-дослідна робота з вивчення особливостей психофізичного розвитку дітей зі зниженим слухом та розроблення нової дидактичної системи їхнього спеціального навчання та виховання. Р.Боскіс з 1920 р. до 1930 р. працювала в Київській єврейській школі для глухонімих (з 1931 р. в експериментально-дефектологічному інституті Наркомосу РРФСР, з 1944 –

в НДІ дефектології АПН РРФСР), мала значний досвід спостережень та практичної педагогічної роботи з різноманітним контингентом дітей з порушеннями слуху ще в УСРР. Тож вона мала змогу ознайомлюватися з найновішими напрацюваннями висококваліфікованих фахівців-діагностів та сурдистів, брати участь у зібраннях вітчизняних сурдистів (М.Тарасевич, І.Соколянський, А.Владимирський та ін.); і цілком зрозумілий їй інтерес до питань розробки педагогічної класифікації дітей з порушеннями слуху, яким вчена присвятила свої наукові пошуки. А з огляду на те, що більшість праць українських науковців з ідеологічних причин не поширювалась, прийнятною й поширеною згодом стала класифікація Р.Боскіс⁷.

Запропонована Р.Боскіс (1959) педагогічна типологія дітей з порушеннями слуху ґрунтувалася на певних загальних положеннях, що характеризують своєрідність розвитку дитини з порушенням аналізаторів. Вчена зауважувала, що характер і структура розвитку при частковому дефекті не можуть бути визначені без вирішення таких питань, як: відмежування норми від патології; розмежування тотального та часткового дефектів; визначення своєрідності вторинних відхилень при частковому збереженні ураженого аналізатора; з'ясування умов, що визначають особливості аномального розвитку функцій, порушених вторинно; визначення умов компенсації та пристосування до дефекту при різних формах часткової слухової недостатності; визначення принципів діагностики вторинних відхилень, на відміну від аналогічних дефектів первинного характеру та ін. Використання цих принципів дало змогу охарактеризувати категорію дітей зі зниженим слухом (слабочуючих). Результати цих досліджень стали теоретичним підґрунтям для розробки в наступні десятиліття питань спеціального навчання дітей зі зниженим слухом. Відтак система спеціальних освітньо-виховних закладів для дітей з порушеннями слуху ґрунтувалася на психолого-педагогічній типології осіб з порушеннями слуху Р.Боскіс.

Прийняті на цьому етапі нормативні документи давали змогу більш чітко визначати категорії і групи дітей з порушеннями слуху та мовлення: окрім згаданих вище категорій дітей з порушеннями слуху із типології Р.Боскіс, виокремлювали і дітей з комбінованими дефектами слуху і мовлення (слабочуючі з афазією і алалією). На основі цього поділу до шкіл для дітей з порушеннями мовлення направляли дітей з алалією, афазією, заїканням (які не могли навчатися в масовій школі) та з іншими тяжкими дефектами мовлення.

⁷ Марочко В. Репресовані педагоги України: жертви політичного терору (1929-1941) : [монографія] / Марочко В., Хілліг Г. – К.: Науковий світ, 2003. – 302 с.

Остаточному завершенню всеобуча та розвитку диференційованого навчання осіб з порушеннями розвитку перешкодила Друга світова війна, яка стала колосальним лихом для українського народу (станом на 1945 р. в УРСР залишилось лише 27,4 млн. осіб із 41,7 млн., що проживали тут у 1941 р.)⁸, завдавши тяжких економічних збитків. Однак, тільки-но були звільнені були звільнені українські землі, поступово почалось відновлення мережі спеціальних шкіл.

У ці роки Міністерство освіти УРСР зобов'язало місцеві відділи народної освіти завершити загальне обов'язкове навчання дітей з порушеннями розвитку. У постанові Ради Міністрів УРСР «Про заходи по забезпеченню загальним навчанням дітей з розладами слуху і мови, зору і розумового розвитку» (1950 р.) та інших документах визначалися типи закладів для дітей з порушеннями розвитку, була передбачена струнка система закладів освіти, яка мала забезпечити диференційоване навчання і певну його наступність (ці ланки освіти функціонують і до сьогодні).

Після 1953 р. (після смерті Сталіна) в суспільстві окреслились певні тенденції до лібералізації, що торкнулися всіх сфер життя радянського суспільства. До того ж, із початком науково-технічної революції, мала відбуватися і перебудова економіки, яка тепер потребувала не лише підготовлених робітників, а більш кваліфікованих кадрів середньої ланки, тож певних реформ потребувала й освітня галузь. Однак, незважаючи на лібералізацію, Москва тримала під контролем практично всі сфери, в тому числі і наукову (зокрема, у 1955 р. Науково-дослідний інститут дефектології України припинив своє функціонування, що, безперечно негативно вплинуло на поступ української спеціальної педагогіки).

Проте, навіть за цих обставин робилися певні кроки (низка урядових і відомчих наказів і постанов) щодо налагодження роботи освітньої системи для осіб з порушеннями розвитку. Відтак, в 50-ті роки мережа закладів для різних категорій осіб з порушеннями розвитку суттєво розширилася; відбувалась її диференціація; організовувались спеціальні групи для осіб з порушеннями у школах фабрично-заводського навчання; відкривались спеціальні дошкільні заклади та окремі групи для різних категорій дітей з порушеннями розвитку у звичайних дитячих садках.

⁸ Петровський В.В., Радченко Л.О., Семененко В.І. Історія України: Неупереджений погляд: Факти. Міфи. Коментарі. – Х., 2007.

Соловей Д. Українська наука в колоніальних путях // У кн. П.Штепа “Московство” – Дрогобич: “Відродження”, 1996.- С.156

Жуковський А. Нариси історії України / А. Жуковський, О. Субтельний. – Львів : В-во Наукового товариства імені Т. Шевченка, 1992.– 230 с.

Мережа шкіл для дітей з порушеннями зору в 1955-1961 роках

Навчальний рік	Усього
	Школи для сліпих
1955/1956	14 (1075 учнів)
1959/1960	8 (894 учнів)
1960/1961	8 (904 учнів)
	Школи для слабозорих
1955/1956	4 (355 учнів)
1959/1960	6 (559 учнів)
1960/1961	6 (721 учнів)

Мережа закладів освіти для дітей з порушеннями слуху також мала позитивну динаміку:

1952/1953 н.р. – 50 шкіл (6231 учень);
1953/1954 н.р. – 55 шкіл (7328 учнів);
1954/1955 н.р. – 63 школи для глухих, 2 для туговухих (із загальною кількістю 7155 учнів);

1966/67 н.р. – 56 дошкільних груп у 19 школах-інтернатах (674 дітей), 10 шкіл для туговухих (1500 учнів), 35 шкіл для глухих (5600 дітей) (О.Шевченко, 2003; С.Федоренко, 2004; О.Таранченко, 2013 та ін.).

Наприкінці 50-х років при професійно-технічних і середніх спеціальних навчальних закладах почали створюватися спеціальні групи для учнів з порушеннями розвитку, які після завершення навчання працевлаштовувалися на підприємствах товариства глухих та товариства сліпих; здійснювалась низка заходів, спрямованих на подальше розширення системи професійно-технічної освіти, наприклад, створення в системі Міністерства соціального забезпечення спеціальних ПТУ для осіб з порушеннями; відкриття спеціальних груп для осіб з порушеннями при ПТУ, в яких навчаються звичайні учні. Тож, можна констатувати, що початок 60-х років знаменувався тим, що у законодавчому порядку і фактично було закріплено право осіб з порушеннями розвитку на здобуття професійно-технічної, середньої спеціальної і вищої освіти. Перша група для осіб з порушеннями слуху була відкрита у Київському технікумі легкої промисловості (1958 р.), наступного року групи у Харківському механічному технікумі (1959 р.), згодом в Житомирському технікумі механічної обробки деревини (1960 р.)

60-90-ті роки ХХ ст. знаменувались суттєвими перепонами в розвитку української спеціальної педагогіки (регламентованість у виборі напрямів наукових досліджень тощо). Зазначений період знаменувався певними змінами у галузі спеціальної освіти: вітчизняними науковцями і

практиками була розроблена нормативна база для спеціальних шкіл (положення про спеціальні заклади для дітей з різними порушеннями розвитку, навчальні плани, програми тощо), що забезпечувало певну стабільність навчально-виховного процесу у них; було розроблено основне навчально-методичне забезпечення (підручники, методичні посібники, дидактичні матеріали); мережа закладів за ці роки охопила більшість осіб з порушеннями розвитку всіх вікових категорій.

70-80 роки відзначалися подальшим наступом центру на національні інтереси України та посиленням централізму в управлінні, УРСР стала широким полем безконтрольних дій центральних інституцій, посилювалася економічна і соціальна криза в республіці. В цей період почало формуватися нове законодавство про освіту. В 1973 р. «Основи законодавства Союзу РСР та союзних республік про народну освіту»⁹, визначили завдання, основні принципи системи народної освіти. Зокрема, в документі зазначалося, що спеціальні і допоміжні загальноосвітні школи і школи-інтернати мають забезпечити своїм вихованцям відповідну освіту, лікування і підготовку до суспільно корисної праці. У 1974 р Верховна Рада Української РСР ухвалила відповідний «Закон Української РСР про народну освіту», в якому передбачалися: створення спеціальних дитячих дошкільних закладів для дітей з порушеннями психофізичного розвитку, умови їх комплектування; організація спеціальних середніх загальноосвітніх вечірніх і заочних шкіл для осіб, які працюють у народному господарстві і мають певні порушення, або спеціальних класів у середніх загальноосвітніх школах (для працюючої молоді). Окрім цього у 70-ті роки була поновлена практика групового навчання осіб з порушеннями розвитку у ВНЗ.

У 70-80-ті роки (та, власне, і в наступне десятиліття) загострилася проблема рівня освіти, яку практично може одержати більшість учнів з порушеннями слуху за 10-12 років перебування у спеціальній школі. Це був рівень знань в обсязі неповної середньої школи, яку учні закінчували, як мінімум, у 19 років, що затримувало їхній перехід до активної трудової діяльності. Відтак, частина з них обмежувалася здобуттям початкової освіти. Рівень загального та мовленнєвого розвитку випускників спеціальних шкіл, а також ступінь готовності до здобуття професійної освіти та продовження навчання в змінних загальноосвітніх, спеціальних або масових школах, у середніх професійних навчальних закладах часто виявлявся недостатнім. Відтак, науковцям необхідно було визначити

⁹ Закон Союзу Радянських Соціалістичних Республік: Про затвердження основ законодавства СРСР і союзних республік про народну освіту // Рад. шк. – 1973. – №9. – С.3.

шляхи суттєвого підвищення загальноосвітнього рівня учнів шкіл для дітей з порушеннями розвитку. Передбачалось удосконалити систему роботи освітніх закладів, передбачаючи в найближчому майбутньому можливості для забезпечення середньої освіти. При цьому школа мала розвиватися як своєрідний тип навчально-виховного закладу, не копіюючи окремі ланки масової школи, а враховуючи, насамперед, особливості дітей з порушеннями розвитку. Перехід на загальну обов'язкову середню освіту потребував значного удосконалення змісту освіти дітей з порушеннями розвитку (з порушеннями слуху, зору, опорно-рухового апарату, з порушеннями мовлення).

На початку 80-х років в УРСР почався новий етап суспільно-політичного та соціально-економічного розвитку, що обумовлювався поширенням ідей демократизації суспільства. Це безпосередньо стосувалося й педагогічної науки та системи освіти, які в цей час також увійшли в новий етап свого розвитку. Найхарактернішою особливістю цих років була шкільна реформа, яка охопила фактично всі цивілізовані країни світу (які перейшли у стадію постіндустріальних суспільств). СРСР також змушений був її розпочати, оскільки надто очевидними були відмінності рівня освіти населення та досягнень в науці в Західному Світі і в «країні розвиненого соціалізму».

Загалом, розвиток системи спеціальної освіти осіб з порушеннями розвитку в радянський період можна характеризувати як складний і достатньо суперечливий, оскільки цей процес відбувався в умовах авторитарного закритого суспільства. Розгортання мережі освітніх закладів та диференціація системи освіти осіб з порушеннями розвитку відбувались вкрай повільно; за цей період вона набула обрисів фактично закритої системи; про часткову інтеграцію йшлося лише на рівні професійної та вищої освіти. Урядова політика та командно-адміністративна, планова система СРСР загальмовували в Українській республіці розвиток спеціальної педагогіки, яка могла б виконувати роль каталізатора та рушія у розвитку системи освіти осіб з порушеннями розвитку в цей період.

4. СУЧАСНИЙ ПЕРІОД РОЗВИТКУ ОСВІТИ ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

За 1991-2016 рр. освіта дітей з особливими потребами зазнала істотних трансформаційних змін: від інституалізації до інклюзії. Суспільно-політичні та соціокультурні процеси, що відбувалися в країні на шляху входження до європейського освітнього простору, призвели до виокремлення кількох етапів розвитку освіти дітей з особливими потребами.

I етап (1991 – 2000 рр.) функціонування української системи спеціальної освіти розпочався з ратифікації міжнародних документів щодо дотримання прав людини, а також визнання в основних законодавчих актах України права на здобуття освіти всіма громадянами, в тому числі й з особливими потребами, у загальноосвітньому просторі. Основна тенденція I етапу – «державоцентриська» освітня система з прикметними ознаками інституалізації та жорсткої регламентації освітнього процесу у спеціальних навчальних закладах.

II етап (2001 – 2010 рр.) розвитку системи освіти осіб з особливими потребами характеризується спробами переведення закладів спеціальної освіти з режиму інерційного функціонування в режим випереджувального інноваційного поступу та значною активізацією стихійного інтегрування дітей з особливими потребами до загальноосвітніх навчальних закладів на тлі ствердження інклюзивної освіти в демократичних країнах.

III етап (2011 р. – донині) характеризується основною тенденцією в освіті дітей з особливими потребами, що полягає в оптимізації спеціальних навчальних закладів та впровадженні інклюзивної освіти на теренах України. Зокрема, на тлі зростання (на 0,5 %) загальної чисельності дітей з інвалідністю значно скоротилась мережа спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів та у понад 1,5 разу зменшилась кількість учнів з особливими потребами у них. Вагомий здобуток цього періоду – впровадження інклюзивної освіти: системи освіти, що передбачає надання освітніх послуг дітям з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього закладу за місцем проживання. Втім, невизначеність на державному рівні законодавчо-нормативних та організаційно-фінансових механізмів інклюзивної освіти значно стримує цей процес. Зокрема, лише 2,2 тис. дітей навчаються в інклюзивних класах, де створено всі відповідні умови, а понад 100 тис. дітей з особливими потребами стихійно інтегровано до загальноосвітніх навчальних закладів. Нині важливою умовою системного реформування освіти дітей з

особливими потребами є комплексне розв'язання завдань, пов'язаних із нормативно-правовим, організаційно-фінансовим, кадровим, науково- та навчально-методичним забезпеченням їхнього навчання та виховання.

Детальніше розглянемо кожен з етапів.

За роки незалежності України освіта дітей з особливими потребами зазнала істотних трансформаційних змін, пов'язаних із визначенням нової ідеологічної суспільно-освітньої парадигми, яка ґрунтується на принципах людиноцентризму. Магістральним напрямом розвитку сучасної української освіти окреслено рівний доступ до якісної освіти всіх громадян, у тому числі й осіб з особливими потребами, тих, які мають інвалідність, обмежену життєздатність, порушення або особливості психофізичного розвитку. Нині в освіті триває динамічний процес кардинальних змін у методологічних, змістових, технологічних та управлінських складових її інноваційного розвитку. Відбувається переоцінка цінностей, долання усталених стереотипів, медичних, дефектологічних рудиментів щодо освіти осіб з особливими потребами, зокрема дітей, що стає підґрунтям нового нормативно-правового, науково-методичного, організаційно-змістового забезпечення їхнього навчання. Прикметною ознакою сучасного функціонування та розвитку української спеціальної освіти (освітньої системи для осіб з особливими потребами) стало прагнення до деінституалізації та забезпечення доступності усіх освітніх ресурсів на основі урахування індивідуальних особливих потреб, що є основоположними засадами інклюзивної освіти. У розвитку системи спеціальної освіти за часів незалежності України окреслюються кілька етапів, часові межі яких визначаються суспільно-політичними та соціокультурними процесами, що відбувались у країні на шляху входження до європейського освітнього простору. Передував цим процесам деінституалізації I етап функціонування української системи спеціальної освіти (1991-2000 рр.). З ратифікацією перших міжнародних документів щодо дотримання прав людини, а саме: Конвенції ООН про права дитини (1991 р.) та «Стандартних правил забезпечення рівних можливостей для інвалідів» (1993 р.), у яких забороняється дискримінація дітей за ознакою інвалідності, – Україна зобов'язалась дотримуватися загальнолюдських прав, зокрема гарантувати здобуття якісної освіти дітям з порушеннями психофізичного розвитку, в т. ч. з інвалідністю. Так, у Конституції України визначено основні права людини, серед яких і право на освіту (Ст. 53), право на соціальний захист (Ст. 46). Право на здобуття освіти всіма громадянами, у тому числі дітьми з порушеннями психофізичного розвитку, набуло законодавчого визнання у Законах «Про освіту» (1991,

1996 рр.), «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» (1991 р.), «Про загальну середню освіту» (1999 р.) та ін. Утім, у ці роки державна політика мала переважно компенсацийний характер, загалом відповідні заходи обмежувались незначною фінансовою допомогою і наданням окремих послуг. Завдання пристосування життєвого середовища до особливостей і потреб осіб з особливими потребами як умови їхнього успішного інтегрування у соціоосвітній простір, навіть не формулювалося. У цей період система спеціальної освіти в Україні, як спадок традиційної радянської освітньої системи, інерційно зберігала жорстку вертикально-горизонтальну структуру. Вертикаль ґрунтувалася на вікових особливостях дітей і рівнях загальноосвітніх програм. Горизонтальна структура враховувала психофізичний розвиток дитини, особливості її пізнавальної діяльності і характер порушення. Вертикальна структура розподілялась на відповідні вікові періоди: від 0 до 3 років (раннє дитинство); з 3 до 6-7 років (дошкільний період); з 6-7 до 16-21 років (період шкільного та професійного навчання). Горизонтальна структура спеціальної освіти була представлена 8-ма типами спеціальних навчальних закладів (переважно інтернатних): для дітей з порушеннями слуху, слабкочуючих, слабкозорих, сліпих, з тяжкими порушеннями мовлення, з порушеннями опорно-рухового апарату, для розумово відсталих, із затримкою психічного розвитку. Для дітей дошкільного віку з особливостями психофізичного розвитку функціонували: спеціальні дитячі дошкільні заклади, дитячі навчальні заклади компенсуючого типу, спеціальні групи при дошкільних навчальних закладах комбінованого типу, дошкільні групи при спеціальних школах. Основними державними навчальними закладами для дітей з особливостями психофізичного розвитку шкільного віку у цей період були спеціальні загальноосвітні школи-інтернати та спеціальні класи при масових навчальних закладах. На тлі зростання кількості дітей з особливими потребами (у 2000 р. їх кількість сягала близько 150 тис.), у тому числі з інвалідністю, у період 1991-2000 рр. значно скоротилася мережа спеціальних шкіл та їх наповнюваність. Станом на 1992 р. в Україні функціонувало 409 спеціальних шкіл з 78 тис. учнів; у 1998/99 н. р. їх кількість склала 308 закладів з 69 тис. учнів. У цей період навчально-методичне забезпечення процесу здобуття освіти дітьми з особливими потребами у спеціальних навчальних закладах здійснювалося переважно за рахунок розробок, напрацьованих ще за радянських часів, організація та реалізація змісту освіти відбувалась за нозологічним принципом. Попри це, аналізуючи досвід функціонування спеціальних закладів для дітей з особливим

потребами цього періоду, можна констатувати певні досягнення цих освітніх осередків. Зокрема: створення у спеціальних навчальних закладах достатньої матеріальної бази, забезпечення відповідних умов для надання реабілітаційної допомоги, організація професійно-трудової підготовки, навчання та відпочинку. Втім, поряд із незаперечними позитивами, варто виокремити суттєві недоліки системи спеціальної освіти: ізольованість дітей з особливими потребами в спеціальних навчальних закладах інтернатного типу; її рутинну уніфікованість; недостатню соціально-практичну спрямованість навчального процесу; обмежену індивідуалізованість та особистісну зорієнтованість навчально-виховного процесу; низьку ефективність корекційно-розвивальних занять; відсутність ліцензованого психолого-педагогічного інструментарію для діагностики порушень; недостатнє науково-методичне та навчальне забезпечення навчального процесу дітей з важкими патологіями та атиповими порушеннями; низький рівень соціально-трудової адаптації і соціального інтегрування випускників закладів спеціальної освіти. Загалом у цей період стан системи спеціальної освіти оцінювався суспільством і державою як кризовий. У період з 1991 по 2000 рр. спеціальну освіту в Україні парадигмально можна визначити як «державоцентриську» освітню систему з прикметними ознаками інституалізації та жорсткої регламентації навчального процесу. Тож, наприкінці цього пострадянського періоду спеціальна освіта постала перед дилемою — або інерційно функціонувати у традиційному річищі понять, підходів до навчання і виховання дітей з психофізичними порушеннями, а особливо з інвалідністю, як пасивних об'єктів впливу, знаннецентризму, абсолютизації дефектів розвитку, недооцінки життєздатного потенціалу, або наповнити новим компетентнісним змістом їхнє навчання задля оптимізації життєвого ресурсу кожної дитини. На початку XXI ст. інклюзивну освіту міжнародною освітянською спільнотою визнано найбільш інноваційним рухом в освіті демократичних країн. У цей час в Україні в контексті нової парадигми посилився громадський інтерес до удосконалення організаційно-правових засад забезпечення права на освіту дітей з особливими потребами, забезпечення варіативності здобуття освіти відповідного рівня, відбувається активне розроблення нової методології освіти осіб з особливими потребами, що базується на принципах дитиноцентризму, здійснюється активний пошук шляхів і засобів їх реалізації.

II етап розвитку системи освіти осіб з особливими потребами в Україні (2001-2010 рр.) характеризується започаткуванням ініціатив щодо модернізації функціонуючої

упродовж тривалого періоду інтернатної системи навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку, визначення життєвих стратегій, покращення соціальних можливостей, компетентності, конкурентоздатності, посилення гнучкості та мобільності соціальної поведінки задля конструктивно-перетворювальної позиції і повноцінного інтегрування у соціокультурний простір. Завдяки наполегливості наукової та педагогічної громадськості, неурядових організацій, батьківської спільноти за фінансової підтримки міжнародних фондів започатковано рух до створення альтернативних закладів, навчально-реабілітаційних центрів. Від 2010 р. суттєво зростала чисельність учнів-першокласників із особливими потребами, припинилося скорочення спеціальних освітніх закладів. Так, у 2001-2002 н. р. кількість таких закладів складала 297, у 2003-2004 н. р. – 390, у 2005-2006 н. р. – 396, 2009-2010 н. р. – 387 закладів. Порівняно з попереднім десятиліттям спеціальні навчальні заклади, у тому числі інтернатного типу, значно розширили свої функції, почали здійснювати психолого-педагогічний супровід і соціально-педагогічний патронат (що сприяло комплексній підтримці сімей, які виховують дітей з особливими освітніми потребами), забезпечувати комплексну корекційно-розвивальну підтримку та реабілітацію дітей з особливими потребами (соціальну, медичну, фізкультурно-оздоровчу, трудову) з метою їх інтегрування в соціальне середовище. Починаючи з 2001 р., з огляду на міжнародні норми, визнані більшістю західних країн, зарубіжний досвід організації інклюзивного навчання (під загальним гаслом «Школа для всіх») в українському суспільстві розгорнулись дискусії щодо невідповідності інтернатного (відокремленого) навчання учнів ідеям рівноправності меншин, інноваційним освітнім підходам з визнанням різноманіття учнівської спільноти, засадам повноцінного інтегрування у суспільство осіб з особливими потребами. Саме в цей час починає стверджуватися нова термінологічна лексика — «особи (діти) з особливими потребами, на противагу, «аномальні діти», «дефективні», «діти з порушеннями» тощо. Прихильники інноваційних підходів в освіті, зокрема науковці-експериментатори, батьківська спільнота, громадські організації закликали до радикальних змін, які базуються на переконанні, що всі діти можуть навчатися, здобувати якісну освіту, реалізувати свій потенціал та інтегруватися у суспільство. Так, з 2001 р. почала реалізовуватися програма Всеукраїнського науково-педагогічного

експерименту «Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей з особливостями психофізичного розвитку шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах», ініційованого Всеукраїнським фондом «Крок за кроком» за наукового керівництва Інституту спеціальної педагогіки НАПН України та організаційного – МОН України. У ході експерименту, що тривав до 2007 р. і охоплював більшість регіонів України, було розроблено нормативно-правові положення, які в подальшому склали основу нормативно-правової бази з інклюзивної освіти, науково- та навчально-методичні матеріали, які започаткували вітчизняні розробки з інклюзивної освіти. Водночас, значна увага приділялась забезпеченню права на освіту дітей зі значними інтелектуальними порушеннями, які тривалий час перебували лише в закладах соціального захисту населення та охорони здоров'я. За даними МОЗ України, на 1 січня 2004 р. у закладах охорони здоров'я перебувало на обліку близько 227 тис. осіб з легким і помірним ступенем розумової відсталості. Кількість осіб з важким та глибоким ступенем розумової відсталості становила близько 58 тис. Визнано інвалідами 88 тис. осіб (з них понад 18 тис. – діти). На виконання заходів «Концепції соціальної адаптації осіб з розумовою відсталістю» (затверджена розпорядженням Кабінету Міністрів України 25 серпня 2004 р.) до системи освіти України було залучено дітей з помірною розумовою відсталістю та дітей із складними комбінованими порушеннями розвитку, які вважалися «ненаучуваними». Науково-методичні засади та програмно-навчальні матеріали стосовно здобуття освіти такими дітьми розроблялися науковцями Інституту спеціальної педагогіки НАПН України спільно з педагогами-новаторами та фахівцями МОН України у процесі проведення різного рівня науково-педагогічних експериментів. Важливою віхою цього етапу було впровадження у вітчизняну систему освіти дітей з порушеннями слуху навчального предмету «Українська жестова мова» (наказ МОН України від 11 вересня 2009 р.), що стало можливим завдяки спільним зусиллям Інституту спеціальної педагогіки НАПН України та Українського товариства глухих. Для сприяння якісному викладанню цього навчального предмета, введеного вперше в історії навчання дітей з порушеннями слуху, науковцями було розроблено комплекс навчально-методичного забезпечення (навчальні програми, підручники, посібники) для 1-12 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для глухих і слабкочуючих дітей. Водночас українську жестову мову було запроваджено і як засіб навчання нечуючих. Паралельно розпочалося реформування дошкільної освіти дітей з особливими потребами. Набула

поширення нова модель комплексної підтримки дитини з особливими потребами в умовах сім'ї через здійснення соціально-педагогічного патронату. Також, починаючи з 2008 р., створюються дошкільні навчальні заклади нового типу – «Центри розвитку дитини», де батьків залучають до навчально-виховного та реабілітаційного процесу, а корекційно-розвивальні послуги можуть одержувати діти, які перебувають в інших закладах або у сім'ї. Відтак характерними ознаками II етапу розвитку системи освіти дітей з особливими потребами в Україні (2001-2010 рр.) були спроби переведення закладів спеціальної освіти з режиму інерційного функціонування в режим випереджувального інноваційного поступу та значна активізація стихійного інтегрування дітей з особливими потребами до загальноосвітніх навчальних закладів. При цьому офіційна статистична інформація щодо кількості дітей з порушеннями психофізичного розвитку, які перебувають у масових загальноосвітніх закладах в умовах стихійного інтегрування в цілому по країні відсутня, як відсутній і повний статистичний державний облік дітей, які мають особливі потреби, що пов'язано з міжвідомчими бар'єрами, відсутністю єдиної категоріальної класифікації, різними підходами до проведення обліку таких дітей тощо.

III етап (2011 р. – й донині) розвитку системи освіти дітей з особливими потребами відзначається тенденцією до суттєвого зменшення кількості спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів та учнів з особливими потребами у них, що, з одного боку, пов'язано із широким застосуванням індивідуальної форми навчання, а з другого – створенням мережі навчально-реабілітаційних центрів. Так, у період з 2005–2009 рр. кількість дітей, які навчались у спеціальних навчальних закладах становила 67,5 тис. осіб, а в період з 2011–2014 рр. зменшилась у понад 1,5 разу і склала близько 42 тис. осіб. Кількість спеціальних навчальних закладів відповідно також зменшилась з 380 до 220. У цілому за останню чверть століття в Україні частка осіб з інвалідністю збільшилась майже удвічі: з 1,6 млн осіб у 1991 р. до 2,8 млн осіб у 2013 р. досягла показника понад 6,1 % від загальної чисельності населення. Має тенденцію до зростання (на 0,5 %) і чисельність дітей з інвалідністю. Вагомий здобуток цього періоду – впровадження інклюзивної освіти – системи освіти, що передбачає надання освітніх послуг дітям з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього закладу і базується на принципах забезпечення основоположного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання.

Сприяв цьому канадсько-український проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими освітніми потребами в Україні» (2008-2013 рр.), який реалізовувався в Україні за фінансової підтримки Канадської агенції міжнародного розвитку (CIDA) та за участі Канадського центру вивчення неповносправності Університету Грента МакЮена; Інституту спеціальної педагогіки НАПН України (провідна наукова установа), Всеукраїнського фонду «Крок за Кроком», Національної Асамблеї інвалідів України. Здобуті результати та сформульовані на їх основі пропозиції щодо впровадження інклюзивної освіти в Україні мали неабияке значення для створення основних загальнодержавних документів і розроблення необхідних матеріалів для урядових інституцій. Водночас напрацювання українсько-канадського проекту, їх поширення серед загалу освітян і батьків сприяло розробленню науковцями Інституту спеціальної педагогіки НАПН України програмно-методичних комплектів з інклюзивної освіти для педагогічних університетів, закладів післядипломної педагогічної освіти, виданню посібників і методичних матеріалів для педагогів і батьків дітей з особливими потребами. Прискоренню поступу інклюзивної освіти в Україні сприяла і ратифікація Конвенції ООН про права інвалідів та Факультативного протоколу (грудень 2009 р.). У цей же час було видано визначальні для розвитку інклюзивної освіти документи – розпорядження Кабінету Міністрів України «Про затвердження плану заходів щодо запровадження інклюзивного та інтегрованого навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2012 року», відповідний наказ МОН України. Важливу роль у цьому сенсі відіграло і внесення у 2010 р. змін до Закону України «Про загальну середню освіту», відповідно до яких загальноосвітні навчальні заклади отримали можливість створювати спеціальні та інклюзивні класи для навчання дітей з особливими потребами, що означало перехід інклюзії на «державні рейки». Надалі було здійснено наступні кроки: МОНмолодьспорту затвердило «Концепцію розвитку інклюзивної освіти», а в серпні 2011 р. – «Порядок організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах». Концепція вперше ввела до законодавчого поля України визначення інклюзивного навчання як комплексного процесу забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно-орієнтованих методів навчання з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей. Передбачалось також введення додаткової посади асистента учителя. Змін, пов'язаних із упровадженням

інклюзивного навчання, зазнали фактично всі ланки спеціальної освіти. В означений період відчутних зміні, зокрема в змістовому аспекті, зазнав і процес навчання дітей з особливими потребами в умовах спеціальних дошкільних закладів (груп) і спеціальних шкіл-інтернатів. На основі науково-теоретичного аналізу і визначення концептуальних підходів в Україні було розроблено новий Державний стандарт початкової освіти для дітей з особливими освітніми потребами (затверджений постановою Кабінету Міністрів України № 607 від 21 серпня 2013 р.), похідним чого стало розроблення нового змісту і програмно-методичного забезпечення навчання таких дітей. Це, безумовно, спричинило позитивний вплив, оскільки Стандарт розроблявся на основі особистісно орієнтованого підходу і широкого використання корекційно-розвивальної складової, що і знайшло своє відображення в підготовці нових навчальних та корекційно-розвивальних програм для дошкільної, початкової та основної шкільних ланок освіти таких дітей. Таким чином, система освіти осіб з особливими потребами в Україні, як і освітня галузь в цілому, пройшла досить тривалий шлях, зазнаючи відповідних організаційних і змістових змін, основним завданням яких було створення альтернативних моделей психолого-педагогічної підтримки, механізмів для вільного вибору форм навчання дітей, рівня і діапазону освітніх потреб. На сьогодні систему дошкільних закладів для дітей з особливими освітніми потребами складають: спеціальні дошкільні навчальні заклади (ясла-садки) комбінованого типу; ясла-садки компенсуючого типу (спеціальні та санаторні) для дітей від двох до шести (семи) років, яким необхідна корекція фізичного та (або) розумового розвитку, тривале лікування та реабілітація; навчальні заклади зі спеціальними й інклюзивними групами. Наразі в Україні для дітей з особливими освітніми потребами працюють близько 2 тис. дошкільних навчальних закладів компенсуючого (санаторні, спеціальні) та комбінованого типу, де разом із здобуттям дошкільної освіти діти отримують корекційно-реабілітаційну допомогу. Загалом у дошкільних закладах різного типу перебуває майже 35 тис. дітей з особливими потребами. Середня ланка освіти осіб з особливими потребами реалізується через такі навчальні заклади: спеціальні загальноосвітні школи (школи-інтернати) I-III ступеня для дітей з особливими потребами; навчально-реабілітаційні центри; загальноосвітні школи з інклюзивними класами; навчання вдома за індивідуальним планом навчання. Протягом 2014/15 н. р. функціонувало 220 спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів, де навчались понад 42 тис. учнів з особливими освітніми потребами, зокрема: 174 спеціальні школи-

інтернати із контингентом майже 37 тис. учнів; 34 навчально-реабілітаційні центри, де навчались та отримували комплексні реабілітаційні послуги близько 5 тис. дітей з особливими освітніми потребами; 12 спеціальних шкіл із продовженим днем, у яких здобували освіту за місцем свого проживання близько 600 дітей з порушеннями розвитку. Крім того, понад 5 тис. дітей з особливими потребами навчались у 525 спеціальних класах загальноосвітніх шкіл.

5. ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА ЯК МОДЕЛЬ СОЦІАЛЬНОГО УСТРОЮ

Ставлення до осіб з порушеннями психофізичного розвитку, зокрема до неповносправних дітей, співвідноситься з теоретичними суспільно-соціальними моделями, що формувалися у процесі розвитку суспільства і були зумовлені панівними ідеологічними установками, громадською думкою, системою соціально-політичного устрою.

Медична модель, як світоглядна, що формувала суспільну думку стосовно осіб з обмеженнями і панувала до початку 60-х років ХХ ст. Вона передбачала, що людина з особливостями розвитку є насамперед хворою людиною і, потребує певного лікування, піклування, перебування у спеціальних умовах, найчастіше сегрегативних. За цією моделлю особи з порушеннями розвитку розглядалися як об'єкти неповноцінності, які потребували благочинності та опіки. Саме в періоди домінування цієї парадигми особам з порушеннями розвитку пропонувалося перебувати винятково в сегрегативних умовах: лікуватися, навчатися, здобувати професію і навіть, у подальшому, проживати.

Проте, ще у 1924 р. Л. Виготський зазначив: «Величезна помилка – споглядання на дитячу ненормальність лише як на хворобу. Це призвело нашу теорію й практику до небезпечних помилок. Ми ретельно вивчаємо краплини дефекту, ті золотники хвороби, які зустрічаються у ненормальних дітей... і не помічаємо тих пудів здоров'я, закладених у дитячому організмі, на який би дефект він не страждав».

У період після 2-ої Світової війни у більшості європейських країн у суспільстві в цілому змінювалися ідеологічні установки, зокрема, припинилося панування расистсько-нацистської ідеології. Дещо пізніше Організацією Об'єднаних Націй були ухвалені декларації «Про права розумово відсталих» (1971) та «Про права інвалідів» (1975). Ці законодавчі нормативно-правові документи юридично спростовували існування упродовж тисячоліть умовного поділу людства на «повноцінну» більшість і «неповноцінну» меншість, сприяли деінституалізації та інтегрування у суспільство осіб з порушеннями психофізичного розвитку.

У 70-х роках ХХ ст., як альтернатива медичній моделі, виникла **теорія «соціальної співвіднесеності» (соціальна модель)**. На думку багатьох європейських учених Jonson J., Mills W., Muller W., ця теорія співзвучна з позиціями багатьох українських вчених і практиків, що висловлювались у 20-ті роки ХХ ст. (М.Тарасевич В. Тарасевич, І.Левінсон, А.Владимирський, Ц.Картузанська, К.Лейко, В.Щербина, І.Соколянський, В.Протопопов, Н.Патканова, І.Сікорський, В.Кащенко та багато інших), а

також із вченням Л. Виготського, яке сприяло усвідомленню природи компенсаторних можливостей людини, її соціальної спрямованості й слугувало підґрунтям для визначення теорії соціальної співвіднесеності. Ще в 20-30-ті роки ці науковці висловлювались стосовно того, що загальні уявлення про «дитячу дефективність» у науковій літературі й на практиці насамперед пов'язуються з біологічними причинами, а соціальні моменти вважаються другорядними, хоча саме вони є першочерговими, головними.

Соціальна модель окреслила злам у суспільній свідомості стосовно дітей з особливостями психофізичного розвитку і розпочався процес їхнього інтегрування в середовище однолітків.

* * *

Проблема інтеграції в загальній освіті може розглядатися з позицій двох суттєвих характеристик освіти. Перша позиція дає підстави говорити про інтеграцію в науці як фундаментальну основу зміни змісту освіти, забезпечення її цілісності. Переважання інтеграції чи диференціації в розвитку науки має історико-гносеологічні та соціально-економічні витоки. Первинна філософська інтеграція знань про світ змінилася на первинну диференціацію: виокремилися науки про природу, суспільство, про душу та тіло. На основі накопичених знань стала можливою вторинна інтеграція, філософське осмислення світу, що, відповідно, зумовило вторинну диференціацію – створення нових наук з новими предметами пізнання. ХХ століттю притаманні глобальні масштаби диференціації та інтеграції наукових знань, в тому числі і в галузі освіти. Виникнення у педагогіці поняття «інтеграція» стало наслідком тривалого розвитку інтеграційних процесів в освіті і, зокрема, в освіті спеціальній.

Інтеграція (лат.) означає об'єднання частин у ціле. Як підкреслюють білоруські вчені (А. Конопльова, Т. Лещинська), інтеграція – це не механічне поєднання частин, а поєднання кількох соціальних реальностей з метою створення якісно нової, в якій відбувається рівноправна взаємодія. За такого трактування інтеграція набуває ширшого змісту й може розглядатися як окремих щабель у розвитку освітньої системи. На думку Т. Лормана та Д. Деплер, інтеграція – це процес і результат створення тісно пов'язаного, єдиного, цілісного.

Ми поділяємо наукові висновки українських та зарубіжних вчених (Т. Бута, Д. Деплер, В. Засенка, Д. Лупарт, Т. Лормана та ін.), які зазначають, що інтеграція виступає противагою сегрегації й позначає перехідний поступ до інклюзії, як інноваційної освітньої системи. Так, зокрема, Т. Бут вважає, що у разі усунення перешкод під час здобуття освіти, правомірно розглядати інтеграцію й інклюзію як два етапи одного процесу, коли

спочатку забезпечується присутність, а пізніше повне залучення до освітньої системи. Вчений наголошує, що інтеграція та інклюзія термінологічно ідентичні «доступу» та «участі»: «Насамперед, ми маємо зробити систему достатньо гнучкою, аби вона могла відповідати різним запитам людей. Однак, це якщо ми розуміємо інклюзію, як трансформацію. Ми маємо докорінно змінити наше ставлення до різноманіття людської спільноти, яка є в освітній системі. Це різноманіття варто розглядати не як джерело труднощів, а, навпаки, як певний атрибут реальності, який варто приймати і цінувати. За такого підходу ми відкидаємо сталий погляд на норму, як дещо гомогенне та стабільне. Ми бачимо норму в розмаїтті. Існування різних категорій учнів, кожна з яких має свої освітні потреби, визначається як фундаментальний факт, на якому базується вся педагогіка».

На сучасному етапі ідея інклюзії набуває адекватних обрисів і перетворюється на основоположну категорію дидактики. Вона поєднує поняття комплексності, предметності та визнається вченими і практиками як принцип організації процесу спеціальної освіти в умовах загальноосвітньої школи. Наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. практика організації педагогічної діяльності на інклюзивній основі набула певної завершеності. На думку багатьох науковців найвищим щаблем інтеграційних процесів є інклюзивна освіта, яка нині визначається як найбільш значущий інноваційний рух в освіті 20 століття.

* * *

Починаючи з 90-х років ХХ ст. провідною моделлю сучасного суспільно-соціального ставлення до осіб з обмеженими можливостями, зокрема, неповносправних дітей, визначено **інклюзію**, яка ґрунтується на визнанні та повазі індивідуальних людських відмінностей і передбачає збереження відносної автономії кожної суспільно-соціальної групи, а уявлення та стиль поведінки, притаманний традиційно домінуючій групі, мають модифікуватися на основі плюралізму звичаїв та думок. Основоположним в інклюзивних підходах є те, що не особистість має прилаштовуватися до суспільних, соціальних, економічних стосунків, а навпаки – **суспільство має створити умови для задоволення особливих потреб кожної особистості**. Водночас особливості не мають сприйматися «як явище виняткове, приречене», наявність того чи іншого порушення не зумовлює маргінальність життєвого шляху людини. В центрі уваги цієї моделі суспільної поведінки є:

- автономність;
- участь у суспільній діяльності;

- створення системи соціальних зв'язків;
- прийняття суспільством усіх без обмежень, кожної особистості.

Суспільно-соціальна концепція інклюзії стала основоположною в сучасній моделі здобуття освіти дітьми з особливостями психофізичного розвитку – інклюзивній освіті.

Саме інклюзивна освіта, на думку одного з провідних нідерландських дослідників К.Рейсвейка, сприятиме:

- розвитку здібностей дитини;
- визнанню того, що нормальний розвиток не є загальноприйнятною «нормою»;
- задоволенню особливих потреб;
- створенню системи підтримки;
- функціональному підходу до лікування та навчання;
- участі батьків у лікуванні та навчанні їхніх дітей.

Термін «інклюзія» відмінний від терміна «інтеграція» за своїм концептуальним підходом. Зокрема, в документі «Міжнародні консультації з питань навчання дітей з особливими освітніми потребами» вказується на те, що інтеграція визначається як зусилля, спрямовані на введення дітей у регулярний освітній простір. Інклюзія – це політика та процес, що дають змогу всім дітям брати участь у всіх програмах. Відмінність у підходах полягає у визнанні того факту, що ми змінюємо суспільство, аби воно враховувало й пристосовувалось до індивідуальних потреб людей, а не навпаки. Поняття «інтеграції», «інклюзії» розглядаються як антонімічні щодо «сегрегації» і позначають відповідний поступ у розвитку системи здобуття освіти особами з особливими потребами.

* * *

Ставлення до осіб з порушеннями психофізичного розвитку, включення їх до суспільного життя, інноваційні підходи до здобуття ними освіти, насамперед, виявляються в утвердженні нових понятійно-термінологічних визначень щодо дітей з обмеженими психофізичними можливостями. Ці питання вирізняються багатоаспектністю та різноманітністю підходів, що зумовлено суспільно-історичним підґрунтям та соціодинамікою трансформацій нашого суспільства.

Нові концептуальні засади суспільного облаштування, визнання різноманітності та рівноправності людської спільноти, поступ світової педагогічної науки у напрямі гуманізації та освітньої демократизації зумовили появу нової понятійної термінології, яка поступово стає загальноживаною та зрозумілою.

«Аномальні особи», «дефективні», «інваліди», «діти з вадами» – ці терміни в нашій країні донедавна були законодавчо закріпленими і загальноживаними. Понятійна основа цих термінологічних визначень – фіксація порушень, вад, відносної аномальності. Втім, ще у 1927 році Л. Виготський, обґрунтовуючи теорію надкомпенсації, передбачав: «...доведеться відмовитися і від поняття, і від терміна «дефективні діти».

Щодо терміна «інвалід», міжнародне визначення якого вперше подано в Декларації ООН «Про права інвалідів» у 1975 р., то це – «особа, яка не може самостійно забезпечити повністю або частково потреби нормального особистого і / або соціального життя через вроджене або набуте порушення фізичних чи розумових здібностей». Наразі, для коректного позначення такого стану варто вживати термін «людина/дитина з інвалідністю», що узгоджується із сучасними міжнародними та вітчизняними законодавчими документами.

Сучасні міжнародні тенденції в галузі міжнародних правових норм, соціальної політики, освіти засвідчують найбільш прийнятне використання терміна «особа з обмеженими можливостями», оскільки основна увага концентрується на «особі», а «обмежені можливості» – другорядна характеристика.

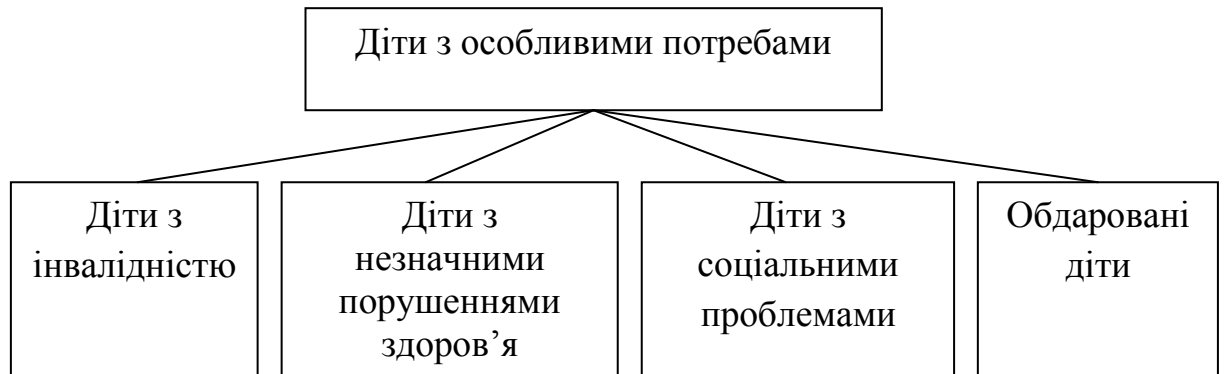
Складність і суперечливість визначення поняття інвалідності, які виявляються при аналізі як міжнародних нормативно-правових документів, так і українських нормативних документів, дає змогу співвідносити й використовувати цей термін, орієнтуючись, перш за все, на показники та результати суто медичного обстеження.

У країнах Західної Європи та Америки досить вживаним вважався термін «фізично або розумово неповноцінні особи» («handicapped persons»), «особи з порушеннями розвитку» («disabled persons») або просто «особи з порушеннями» («the disabled»). Термін «особи з порушеннями розвитку» («persons with disabilities») зустрічається переважно у державних офіційних документах, найчастіше фінансового підпорядкування.

У міжнародних правових документах, державних законодавчо-нормативних актах соціального спрямування у багатьох країнах загальноживаний термін «діти з особливими потребами» («Children with Special Needs»). Це термінологічне означення передбачає зміщення наголосів з недоліків і порушень у дітей, відхилень від норми до фіксації їхніх особливих потреб. І, як зауважує А.Гордєєва, «Говорячи про особливості, ми відштовхуємося від людини взагалі, а не від норми, від людини з певними особливостями, притаманними лише їй. Особливість

передбачає відмінність, несхожість, можливо, неповторність, індивідуальність, унікальність». Відповідно, дітьми з особливими потребами науковець вважає дітей з інвалідністю, дітей з незначними порушеннями здоров'я, соціальними проблемами, обдарованих дітей (див. рис. нижче).

Категоріальність дітей з особливими потребами



Широке використання терміна «діти з особливими потребами» зініціювала Саламанкська декларація, опублікована у 1994 р. В ній подано основне визначення «особливих потреб». Воно стосується всіх дітей і молодих людей, чиї потреби залежать від різної фізичної чи розумової недостатності або труднощів, пов'язаних з навчанням. Чимало дітей мають труднощі в навчанні, відтак – спеціальні освітні потреби на певних етапах свого навчання в школі.

На думку відомих європейських учених (G. Lefrancois, W. Lerowsky, K. Raiswaik та ін.), дитяча популяція, незважаючи на своє розмаїття, здебільшого має нормальні або так звані середні показники розвитку, зокрема, й навчальні здібності. Однак, певна кількість дітей має відмінні від середніх показники, а, відповідно, з педагогічної, соціальної, медичної точок зору ці діти характеризуються як такі, що мають особливі потреби. Звернемось до визначення, яке дає знаний французький учений G. Lefrancois: «Особливі потреби – це термін, який використовується стосовно осіб, чия соціальна, фізична або емоційна особливість потребує спеціальної уваги та послуг, яким надається можливість розвинути свій потенціал». До їх числа входять діти, котрі мають як виняткові здібності чи талант, так і діти з фізичними, психічними, соціальними відмінностями.

Найбільш поширене й прийнятне стандартне визначення «особливих освітніх потреб», зокрема в країнах Європейської спільноти, подано в Міжнародній класифікації стандартів освіти (International Standart Classification of Education): «Особливі освітні потреби мають особи, навчання яких потребує додаткових ресурсів. Додатковими ресурсами

можуть бути: персонал (для надання допомоги у процесі навчання); матеріали (різноманітні засоби навчання, в тому числі допоміжні та корекційні); фінансові (бюджетні асигнування для одержання додаткових спеціальних послуг)».

В Україні ще досі не усталилась єдина офіційна термінологія для характеристики дітей з особливими освітніми потребами. В основних законах України про освіту зустрічаються такі терміни, як «діти, які потребують корекції фізичного та/або розумового розвитку» та «особи, які мають вади у фізичному чи розумовому розвитку і не можуть навчатися в масових навчальних закладах», «молодь з інвалідністю», «діти з тяжкими порушеннями розвитку», «діти з обмеженими можливостями здоров'я» тощо. Усі ці терміни співвідносяться з медичною суспільно-соціальною моделлю.

Проте, нині значну роль в утвердженні соціальної моделі ставлення до осіб з порушеннями в українському суспільстві відіграють неурядові організації, насамперед організації батьків дітей з особливими освітніми потребами. Завдяки їхній діяльності поширюються терміни, які зміщують акцент з вад/відхилень розвитку (діти-інваліди, неповносправні, діти з вадами розвитку тощо) на терміни більш позитивні – діти з особливими освітніми потребами, діти з особливостями психофізичного розвитку тощо. Саме ця термінологія наразі є найбільш вживана.

Основні принципи інклюзивної освіти.

При потрактуванні терміна «інклюзивна освіта» було проаналізовано визначення, які містяться в головних міжнародних документах: Стандартних правилах урівняння можливостей інвалідів ООН, Декларації прав дитини ООН, Саламанкській декларації та програмі дій з навчання осіб з особливими потребами, Міжнародних консультаціях із питань раннього навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Інклюзивна освіта (інклюзія – inclusion (англ.) – залучення), передбачає створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку. Інклюзивне навчання – гнучка, індивідуалізована система навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах масової загальноосвітньої школи за місцем проживання. Навчання (у разі потреби) відбувається за індивідуальним навчальним планом, забезпечується медико-соціальним та психолого-педагогічним супроводом.

Інклюзивна освіта базується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання.

Інклюзивну освіту, як систему освітніх послуг, має забезпечувати інклюзивна школа – заклад освіти, що адаптує навчальні програми та плани, фізичне середовище, методи та форми навчання, використовує наявні в громаді ресурси, залучає батьків, фахівців для надання спеціальних послуг відповідно до потреб кожної дитини, забезпечує сприятливий клімат в освітньому середовищі.

Основні принципи інклюзивного навчання:

❖ всі діти мають навчатися разом у всіх випадках, коли це виявляється можливим, не зважаючи на певні труднощі чи відмінності, що існують між ними;

❖ школи мають визнавати і враховувати різноманітні потреби своїх учнів, узгоджуючи різні види й темпи навчання;

❖ забезпечення якісної освіти для всіх завдяки відповідному навчально-методичному забезпеченню, застосуванню організаційних заходів, розробці стратегії викладання, використанню ресурсів і партнерських зв'язків зі своїми громадами;

❖ діти з особливими освітніми потребами мають отримувати додаткову допомогу, яка може знадобитися їм для забезпечення успішності процесу навчання.

Концепція інклюзивної освіти відображає одну з головних демократичних ідей – **всі** діти – цінні й активні члени суспільства. Навчання в інклюзивних освітніх закладах корисне як для дітей з особливими освітніми потребами, так і для інших дітей, членів родин та суспільства в цілому. Взаємодія зі здоровими дітьми сприяє когнітивному, фізичному, мовному, соціальному та емоційному розвитку дітей з особливими освітніми потребами. При цьому діти з типовим рівнем розвитку демонструють відповідні моделі поведінки дітям з особливими освітніми потребами і мотивують їх до розвитку та цілеспрямованого використання нових знань і вмінь. Взаємодія між учнями з особливими освітніми потребами та іншими дітьми в інклюзивних класах сприяє налагодженню між ними дружніх стосунків. Завдяки такій взаємодії діти вчаться природно сприймати і толерантно ставитися до людських відмінностей, вони стають більш чуйними, готовими до взаємодопомоги.

Інклюзивні підходи також корисні для сім'ї. В цьому випадку родини дітей з особливими освітніми потребами можуть отримувати підтримку з боку інших батьків, вони краще розуміють, у чому розвиток їхніх дітей типовий, а в чому атиповий, а також беруть активнішу участь у процесі навчання і виховання.

Вчителі інклюзивних класів глибше розуміють індивідуальні

відмінності й особливості дітей, а також ефективніше співпрацюють з батьками та іншими фахівцями (спеціалістами з лікувальної фізкультури, реабілітологами, логопедами, соціальними працівниками та ін.) Інклюзивна система освіти також корисна із суспільної точки зору, оскільки завдяки спільному навчанню діти змалку вчаться розуміти і толерантно ставитися до людських відмінностей.

6. МІЖНАРОЖНЕ ТА УКРАЇНСЬКЕ ЗАКОНОДАВСТВО В ГАЛУЗІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Організація Об'єднаних Націй (ООН) понад півстоліття є визнаним міжнародним законотворцем. Засадничі законодавчі акти Організації Об'єднаних Націй визначили, що питання інвалідності стосуються сфери прав людини, а не лише реабілітації та соціального забезпечення.

Найбільш фундаментальне втілення прав людини на міжнародному рівні – Загальна Декларація ООН про Права людини, ухвалена у 1948 р. Хоча вона і не мала прямого відношення до осіб з обмеженими можливостями здоров'я, проте проголосила рівність прав «всіх людей без винятку».

Значним та дієвим кроком у визначенні прав осіб з обмеженою життєдіяльністю було прийняття 20 грудня 1971 року Генеральною Асамблеєю ООН Декларації про права розумово відсталих осіб. Згідно з цією Декларацією особи з ментальними порушеннями мають ті ж самі права, що й усі інші члени суспільства. Вони мають право на медичне обслуговування, матеріальну забезпеченість, освіту та професійну підготовку відповідно до можливостей, на проживання у колі сім'ї чи перебування у спеціальних закладах, де умови оптимально наближені до звичайних умов проживання, що стверджує їхнє право на повну інтеграцію у суспільство. Декларація про права розумово відсталих осіб стала першим нормативно-правовим документом щодо визнання людей з неповносправністю суспільно повноцінною в соціальному сенсі меншиною, яка потребує правового захисту та підтримки, оскільки саме розумово відсталі найчастіше сприймалися як неповноцінна меншість серед людської спільноти.

9 грудня 1975р. Генеральна Асамблея ООН ухвалила Декларацію про права інвалідів. У ній зазначено, що: «Інваліди, незважаючи на причину, характер і складність їхніх каліцтв або порушень, мають ті ж основні права, що й їхні співгромадяни того ж віку». У цьому нормативно-правовому документі заявлено, що інваліди мають отримувати необхідну підтримку, яка б дала змогу максимально виявити свої можливості й здібності та прискорила процес їхньої інтеграції у суспільство.

У цих міжнародних документах було вперше визнано, що інвалідність є не медичною, а соціальною проблемою, проблемою прав людини.

Надалі міжнародне співтовариство визначило основні принципи щодо формування політики стосовно осіб з обмеженими можливостями здоров'я.

Питання міжнародного регулювання прав дітей-інвалідів окреслено в ухваленій у 1989 році Конвенції ООН про права дитини. У 1991 р. Україна приєдналася до країн, що ратифікували цю Конвенцію. Вона ґрунтується на визнанні прав усіх дітей, на пріоритеті загальнолюдських цінностей та гармонійному розвитку особистості, недискримінації дитини з інвалідністю за будь-якими ознаками. Вперше в історії міжнародного правового законодавства визначено пріоритети інтересів дитини у суспільстві, наголошується на необхідності особливої турботи про дітей з інвалідністю.

Шляхи реалізації права рівних можливостей на здобуття освіти неповносправними особами та визнання інтегрованого навчального середовища, тобто звичайних масових шкіл, як пріоритетного, окреслено в «Стандартних правилах забезпечення рівних можливостей для інвалідів», затверджених 20 грудня 1993 року на 48 сесії Генеральної Асамблеї ООН.

«Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів» слугували правовою основою для розробки подальших шляхів удосконалення системи здобуття освіти неповносправними. У цьому документі було визначено умови, за яких має здійснюватися навчання в інтегрованому середовищі. Це, перш за все:

- навчання у звичайних школах передбачає забезпечення послуг перекладачів та інших відповідних допоміжних послуг. Потрібно гарантувати відповідний доступ та допоміжні послуги, необхідні для задоволення потреб осіб з різними формами інвалідності;

- відповідальність за освіту інвалідів в інтегрованих структурах має бути покладена на органи загальної освіти;

- до процесу навчання на всіх рівнях необхідно залучати батьківські громади та організації інвалідів.

«Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів» визначають спільне навчання пріоритетною формою в здобутті освіти неповносправними. Втім, воно не є альтернативою спеціальній освіті на певних етапах освітнього реформування.

Інноваційна освітня концепція щодо навчання дітей з обмеженими можливостями здоров'я була представлена на Всесвітній конференції з освіти осіб з особливими потребами: доступ та якість, проведена за підтримки ЮНЕСКО в Іспанії, в Саламанці 7-10 червня 1994 року. Концептуальні засади щодо здобуття освіти неповносправними викладено в Саламанкській декларації та Рамках дій щодо освіти осіб з особливими потребами. Вони мали слугувати основою освітньої політики та практичної діяльності 92-х держав-учасниць конференції.

Federico Mayor, головуєчий конференції, у Передмові Саламанкської декларації заявив: «Ці документи базуються на принципі залучення шляхом визнання необхідності діяти в напрямі створення «Школи для всіх», – закладів, що об'єднують всіх, враховують відмінності, сприяють процесу навчання і відповідають індивідуальним потребам... Ця політика повинна бути складовою педагогічної стратегії і, безсумнівно, нової соціальної й економічної політики. Для цього необхідно провести кардинальну реформу загальноосвітніх навчальних закладів».

У Саламанкській декларації вказується, що кожна дитина має унікальні особливості, інтереси, здібності та навчальні потреби, відповідно варто розбудовувати системи освіти й розробляти навчальні програми таким чином, аби брати до уваги широке розмаїття цих особливостей і потреб. Особи, що мають особливі потреби, зазначається в Декларації, повинні мати доступ до навчання у звичайних школах, які мають створити їм умови, використовуючи педагогічні методи, зорієнтовані в першу чергу на дітей, аби задовольнити ці потреби. Наголошується на тому, що звичайні школи з такою інклюзивною орієнтацією – найефективніший засіб боротьби з дискримінаційними настроями, створення доброзичливої атмосфери у громадах, побудови інклюзивного суспільства та забезпечення навчанням усіх.

У зверненні до всіх урядів зазначається, що пріоритетним з точки зору політики та бюджетних асигнувань має бути реформування системи освіти, що дало б змогу охопити навчанням всіх дітей, незважаючи на індивідуальні відмінності та труднощі; законодавчо визнати принцип інклюзивної освіти, який полягає в тому, що всі діти перебувають у звичайних школах, за винятком тих випадків, коли не можна вчинити інакше; всіляко заохочувати обмін досвідом з країнами, що мають інклюзивну систему навчання; сприяти участі батьків, громад, громадських організацій осіб з неповносправністю в процесах планування та прийняття рішень, щодо задоволення спеціальних освітніх потреб; всіляко сприяти розробці стратегій діагностування та визначення особливих потреб у дітей, а також розробляти науково-методичні аспекти інклюзивного навчання; значну увагу варто приділити підготовці педагогів до роботи в системі інклюзивної освіти.

Керівним, основоположним принципом прийнятих «Рамок дій» стало твердження, що «школи повинні приймати всіх дітей, попри їхні фізичні, інтелектуальні, соціальні, емоційні, мовні та інші особливості. До них належать діти з розумовими та фізичними вадами, безпритульні й працюючі діти...» Саме школи, як зазначається у цьому документі, мають

стати взірцем для суспільства щодо орієнтації на задоволення потреб людей, соціуму, в якому з повагою ставляться до їхніх відмінностей.

У вступі «Рамок дій» вказується, що певна кількість дітей, перебуваючи у школі, стикається зі значними труднощами в навчанні, маючи особливі освітні потреби. «Термін «особливі освітні потреби» стосується всіх дітей і молодих людей, потреби яких залежать від різних видів фізичної або розумової недостатності, чи труднощів, пов'язаних з навчанням». Відповідно навчання, як визначено в Саламанкській декларації, варто адаптувати до потреб дітей, а не «підганяти дітей під незмінні та сталі навчальні умови». Школи мають знаходити шляхи для успішного навчання всіх дітей, зокрема і з серйозними фізичними чи розумовими порушеннями, для цього мають бути розроблені педагогічні заходи, зорієнтовані на потреби учнів.

Саме на цих основних визначеннях базується концепція інклюзивної школи, «школи для всіх». Декларація засвідчила, що упродовж тривалого часу проблеми людей з розумовими та фізичними порушеннями ускладнювалися обмеженими можливостями суспільства, яке концентрувало основну увагу на недоліках, а не на потенційних можливостях цих осіб.

Інклюзивні школи, як зазначається у документі, мають не лише забезпечити високоякісною освітою всіх дітей, а й сприяти усуненню дискримінаційних установок і настроїв, створювати сприятливу атмосферу у громадах для розвитку інклюзивного суспільства, змінюючи перспективи соціального облаштування.

«Рамки дій щодо освіти осіб з особливими потребами» окреслили інноваційні підходи до здобуття освіти неповносправними, які схвалені світовою спільнотою.

Зважаючи на те, що в європейських країнах здобуття освіти неповносправними відрізняється, зокрема, з урахуванням розвитку та розгалуження системи спеціальних навчальних закладів, у «Рамках дій» означено, **що країни з добре відлагодженою системою спеціальної освіти осередки інклюзивного навчання можна зорганізувати на базі цих закладів, оскільки персонал таких навчальних закладів має необхідний досвід у виявленні таких дітей та у роботі з ними.** У таких навчальних закладах можуть зорганізувати центри професійної підготовки та координуючі центри для фахівців, що працюють у звичайних школах. Персонал спеціальних шкіл може надавати допомогу у розробці та складанні навчальних планів, використанні методики з урахуванням особливих навчальних потреб школярів. Наразі у спеціальних

школах можуть навчатися ті учні з різними порушеннями психофізичного розвитку, які не можуть здобувати освіту у звичайній школі.

Країни, де незначна кількість спеціальних шкіл або вони взагалі відсутні, мають розвивати інклюзивні школи та систему надання спеціальних послуг, зокрема, через організацію координаційних центрів.

Аналітичні дані, подані країнами, що розвиваються, засвідчують, що, здебільшого, спеціальні послуги одержують діти з обмеженими можливостями, які проживають у міських зонах, діти в сільських районах спеціальними послугами не забезпечені взагалі. І тому планування в галузі освіти, яке здійснює уряд, має концентруватися на освіті всіх осіб у всіх регіонах будь-якої країни за будь-яких економічних умов, як у школах державного сектора, так і у приватних.

Певна увага в означеному документі приділяється участі в освітніх програмах дівчат і жінок з фізичними та розумовими розладами, оскільки саме вони зумовлюють виникнення додаткових труднощів.

Насамкінець підкреслюється: нові підходи щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами, викладені в «Рамках дій», є загальним спрямуванням для планування дій у галузі освіти для неповносправних, відповідно вони потребують певної адаптації, аби відповідати місцевим потребам та обставинам. З метою підвищення ефективності їх варто доповнювати національним, регіональними та місцевими планами дій, в основу яких має бути покладено прагнення суспільства забезпечити освіту для всіх.

Освітнє законодавство України.

Здобуття незалежності держави ознаменувалося прийняттям Основного Закону – Конституції України, де стверджується рівність прав усіх людей, незалежно від раси, кольору шкіри, політичних, релігійних та інших переконань, статі, етнічного та соціального походження, майнового стану, місця проживання, від мовних та інших ознак. У Конституції визначено та стверджено основні права людини, серед яких – право на освіту (Ст.53), право на соціальний захист (Ст.46) та ін. В Україні інтеграційні процеси в освітній системі розпочалися з 90-х років у зв'язку з розпадом СРСР і кардинальною перебудовою державного устрою, зумовлені прийняттям національних антидискримінаційних законодавчих актів, ухвалених з урахуванням основних положень Декларацій ООН. Законодавчого визнання набуло право на здобуття освіти громадянами України без будь-яких обмежень у прийнятому (1993 р.) Законі «Про освіту». Гуманізм і демократія, як підґрунтя освіти, доступність та безоплатність освітніх послуг, право всіх громадян на безкоштовну освіту

незалежно від стану здоров'я, відкритий характер навчальних закладів тощо дає підстави розглядати цей законодавчий документ, що регламентує функціонування освітньої системи України як прогресивний крок у виконанні вимог міжнародних нормативно-правових документів, ратифікованих нашою державою.

Починаючи з 2000 року, активізація законотворчої діяльності в Україні, стосовно регламентації надання освітніх, медичних, соціальних послуг особам з обмеженими можливостями здоров'я, сприяла ухваленню низки законів («Про державні соціальні стандарти та державні соціальні гарантії» 2000 р., «Про охорону дитинства» 2001 р., «Про соціальні послуги» 2003 р., «Про реабілітацію інвалідів в Україні» 2005 р..

Вперше законодавчо визнано (Закон «Про реабілітацію інвалідів в Україні») психолого-педагогічний супровід як необхідну умову успішного інтегрування в соціум дитини з обмеженими можливостями здоров'я, а також необхідність соціального, педагогічного й психологічного патронажу за місцем проживання.

Необхідність інтегрування дітей з особливими освітніми потребами зазначається в офіційних документах на рівні постанов Кабінету Міністрів України та державних програм. Зокрема в Доктрині освіти (2001) вказується на рівний доступ до якісної освіти інтегруванням у загальноосвітній простір дітей з особливими потребами. Концепція ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів, схвалена Постановою Кабміну України № 1545 від 12.10.2000 р., серед загальних положень містить фразу, що «замість ізольованого інтернатного виховання дітей-інвалідів повинно прийти інтегроване навчання й виховання», а в «напрямах реабілітації» передбачає «перебування дитини-інваліда в дитячому колективі без ізоляції від суспільства (як це відбувається в закритих інтернатних установах), в умовах звичайного середовища» та про «поступове інтегрування дітей-інвалідів до дитячих дошкільних закладів і загальноосвітніх шкіл». Тут також задекларовано збереження сім'ї на противагу влаштуванню дитини в інтернат і перевага «інтегрування до учнівського колективу» над домашньою формою навчання.

Суперечливі позиції стосовно впровадження інклюзивної освіти містить «Положення про індивідуальне навчання» (наказ МОНУ від 20.12.2002 р. № 732).

Нижче наведено цитати з окремих документів, які стосуються організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх школах.

Зокрема, у Наказі МОН України № 849 від 3 листопада 2004 р. йдеться про те, що в рамках свого індивідуального навчального плану діти з

особливими потребами повинні мати, крім загальноосвітнього, ще й корекційний, реабілітаційний, логопедичний компонент тощо: «Для створення оптимальних умов оволодіння навчальним матеріалом з учнями, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, підготовчого, 1– 4-х класів, проводяться індивідуальні та групові заняття з корекції вад розвитку».

Відповідні пункти містяться й у «Комплексній програмі освіти та фахової підготовки інвалідів», затвердженій спільним наказом МОНУ та АПН України від 26.11.2002: «Створити в кожному районі міст і смт не менше однієї загальноосвітньої школи з необхідними умовами для навчання інвалідів, аби забезпечити ранню соціальну адаптацію дітей-інвалідів, які не мають відставання в інтелектуальному розвитку»; відповідальність за це покладено на Міністерство освіти і науки, Міністерство охорони здоров'я, Міністерство економіки, Міністерство фінансів, міські і обласні державні адміністрації, громадські організації інвалідів. Передбачено також «розробити нормативи чисельності і ввести в спеціальних школах-інтернатах, центрах професійної, соціальної, медичної реабілітації інвалідів, навчально-виробничих підприємствах і ВНЗ I – IV рівнів акредитації посади вчителів (викладачів) валеології, реабілітологів, психологів, профконсультантів, сурдоперекладачів та інших спеціалістів у межах виділених асигнувань». У зазначеному документі наголошується на кадровому забезпеченні навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Нині відбуваються кардинальні зміни в освітній політиці стосовно дітей з особливими потребами. Активна робота проводиться над доопрацюванням основних освітніх законів, зокрема в закон «Про освіту», введено поняття інклюзивного навчального закладу, Кабінетом Міністрів України затверджено «Порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах про інклюзивне навчання» (Постанова Кабінету Міністрів України від 15.08.2011 №872).

Аналіз законодавчих та нормативно-правових документів засвідчив, що політика сучасної України щодо дітей з порушеннями психофізичного розвитку як міноритарної групи, що потребує реабілітації та інтеграції, характеризується максимальним залученням держави до системного вирішення проблем, однак механізми реалізації цього процесу нині активно відпрацьовуються.

Нижче наведено перелік документів, що складають нормативно-правову основу інклюзивної освіти в нашій країні.

Закони України:

- "Про освіту"
- "Про загальну середню освіту"
- "Про реабілітацію інвалідів в Україні"
- "Конвенція про права інвалідів (укр/рос)"
- "Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні"

Акти Кабінету Міністрів України:

- "від 20 липня 1996 р. N 767" Про реалізацію Конвенції ООН про права дитини, Всесвітньої декларації про забезпечення виживання, захисту і розвитку дітей, Національної програми "Діти України" та підготовку щорічної державної доповіді про становище дітей в Україні "
- "від 3 грудня 2009 р. N 1482-р "Про затвердження плану заходів щодо запровадження інклюзивного та інтегрованого навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2012 року "
- "від 29 липня 2009 р. N 784 "Про затвердження плану заходів щодо створення безперешкодного життєвого середовища для осіб з обмеженими фізичними можливостями та інших маломобільних груп населення на 2009-2015 роки "Безбар'єрна Україна"
- "від 25 серпня 2004 р. N 619-р " Про затвердження Концепції соціальної адаптації осіб з розумовою відсталістю "
- "від 15 серпня 2011 р. N 872 "Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах "
- "від 13 жовтня 1993 р. N 859 "Про організацію діяльності загальноосвітніх шкіл соціальної реабілітації та професійних училищ соціальної реабілітації "
- "від 5 липня 2004 р. N 848 "Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку "

Накази:

- "від 01.10.2012 р. №1063 "Про затвердження Плану заходів щодо виконання завдань і заходів Державної цільової програми на період до 2020 року"
- "від 16.08.2012 р. № 920 зареєстрований в Міністерстві юстиції України 05 вересня 2012 року за № 1502/21814" Про затвердження Положення про навчально-реабілітаційний центр"
- "від 23.06.2011 р. № 623/61 "Про внесення змін до Положення про центральну та республіканську (Автономна Республіка Крим), обласні,

Київську та Севастопольську міські, районні (міські) психолого-медико-педагогічні консультації"

- "від 28.10.2010 р. № 1018 "Про затвердження Плану заходів щодо оптимізації мережі, фінансування загальноосвітніх шкіл соціальної реабілітації"

- "від 15.09.2008 р. № 852"Про затвердження Положення про спеціальну загальноосвітню школу (школу-інтернат) для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку"

- "від 21.12.2009 р. № 1153"Про заходи МОН на виконання завдань, визначених розпорядженням Кабінету Міністрів України від 3 грудня 2009 року № 1482-р "Про затвердження плану заходів щодо запровадження інклюзивного та інтегрованого навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2012 року"

- "від 11.09.2009 р. № 855"Про затвердження Плану дій щодо запровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на 2009- 2012 роки"

- "від 21.12.2009 р. № 1152"Про проведення дослідно-експериментальної роботи "Соціалізація особистості дитини в умовах реформованої спеціалізованої загальноосвітньої школи-інтернату"

- "від 05.12.2008 р. № 1105"Про затвердження типових штатів та штатних нормативів спеціальних загальноосвітніх шкіл (шкіл-інтернатів) для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку"

- "від 27.06.2008 р. № 587"Про проведення експерименту щодо організації інтегрованого навчання осіб з особливими освітніми потребами у вищих навчальних закладах ПІ-IV рівнів акредитації незалежно від форм власності та підпорядкування"

- "від 10.06.2011 р. № 568"Про заходи щодо розв'язання актуальних проблем осіб з обмеженими фізичними можливостями"

- "від 08.07.2011 р. № 765"Про затвердження заходів щодо удосконалення діяльності інтернатних закладів на період до 2012 року"

- "від 09.12.2010 р. № 1224"Про затвердження Положення про спеціальні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах"

- від 23.07.2013 № 1034 «Про затвердження заходів щодо впровадження інклюзивного навчання в дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2015 року»

- від 14.06.2013 № 768 «Про затвердження заходів щодо забезпечення права на освіту дітям з особливими освітніми потребами, у тому числі дітей-інвалідів».

Листи Міністерства:

- від 27.07.2012 р. №1/9-532 "Про посилення профілактичної роботи в інтернатних закладах"

- "від 02.04.2012 р. № 1/9-245"Щодо одержання документа про освіту учнями з особливими потребами загальноосвітніх навчальних закладах"

- "від 16.07.2009 р. № 1/9-482"Про недопущення безпідставного скорочення мережі логопедичних пунктів"

- "від 15.09.2010 р. № 1/9-628"Про виконання розпорядження Кабінету Міністрів України"

- "від 23.06.2010 р. № 1/9-449"Про підготовку фахівців з ортопедагогіки"

- від 18.05.12 № 1/9 -384 «Про Організацію інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах»

- від 28.09.2012 № 1/9-694 «Щодо введення посади вихователя (асистента вчителя)у загальноосвітніх навчальних закладах з інклюзивним навчанням

- від 26.07.12 № 1/9-529 «Про психологічний і соціальний супровід дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання».

- від 02.01.13 № 1/9-1 «Про визначення завдань працівників психологічної служби щодо запровадження інклюзивного навчання»

- від 08.08.2013 № 1/9-539 « Про організаційно-методичні засади забезпечення права на освіту дітей з особливими освітніми потребами.

Останніми роками Міністерство освіти і науки України дало певне роз'яснення щодо навчання дітей з ментальними порушеннями. Відповідно до Державного стандарту було визначено нові підходи до організації освіти дітей з особливими освітніми потребами, у тому числі з розумовою відсталістю та затримкою психічного розвитку: інклюзивне та інтегроване навчання; формування життєвої компетентності у дітей з розумовою відсталістю як умови їх соціальної інтеграції, здатності застосовувати здобуті знання і вміння у практичній життєдіяльності. Зокрема, у листі від 13.08.2014 №0/9-413 МОН уточнює особливості організації навчально-виховного процесу учнів з розумовою відсталістю та затримкою психічного розвитку, яка здійснюється на основі оновленого змісту освіти, визначеного Державним стандартом початкової загальної

освіти для дітей з особливими освітніми потребами, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 21 серпня 2013 р. № 607.

Наразі досі залишається актуальним питання фінансування інклюзивної освіти. Згідно з чинним законодавством фінансування навчальних закладів відбувається через механізм кошторисного фінансування. Порядок складання, розгляду, затвердження та основні вимоги до виконання кошторисів бюджетних установ було затверджено постановою Кабінету Міністрів України ще від 28.02.2002 № 228. В останні роки зміни, які відбулись у практиці кошторисного фінансування, були зумовлені реформуванням бюджетної сфери і побудовою нової системи відносин в освітньому секторі економіки. Воно продовжує функціонувати і набуває нових властивостей сучасного господарювання зважаючи на змін в економічній та інших сферах життєдіяльності країни.

7. ТРАНСФОРМАЦІЙНІ ЗМІНИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

У процесі демократизації українського суспільства неабиякого поширення набувають ідеї гуманізації освіти й пріоритетів особистості.

Ринкова економіка та демократична система соціально-політичного облаштування України висувають нові вимоги до системи освіти, зокрема, до освіти осіб з порушеннями психофізичного розвитку. Йдеться, перш за все, про забезпечення рівних можливостей для здобуття освіти й подальшої активної участі у житті суспільства всіх без винятку громадян.

Неприйнятна нині освітня система, за якої учні пасивно одержують академічні знання і не вступають в активну взаємодію із соціумом. Проблема соціалізації та інтегрування в загальноосвітній простір дітей з порушеннями психофізичного розвитку посідає особливе місце і викликає багато суперечок і нарікань.

Система спеціальної освіти в Україні має вертикально-горизонтальну структуру. Вертикальна структура базується на вікових особливостях учнів і рівнях загальноосвітніх програм. Горизонтальна структура враховує психофізичний розвиток дитини, особливості її пізнавальної діяльності та характер порушення.

Вертикальна структура визначається віковими періодами:

- раннього дитинства (від 0 до 3 років);
- дошкільний період (з 3 до 6-7 років);
- період шкільного та професійного навчання (з 6-7 до 16-21 років).

У період від 0 до 3 років (раннє дитинство) діти перебувають на домашньому утриманні, у дитячих дошкільних закладах, діти-сироти – у будинках дитини. Спеціальну допомогу діти з порушеннями психофізичного розвитку можуть одержувати в центрах раннього втручання, центрах реабілітації, психолого-медико-педагогічних центрах та спеціальних дошкільних закладах. Для дітей дошкільного віку з особливостями психофізичного розвитку функціонують: спеціальні дитячі дошкільні заклади, дитячі навчальні заклади компенсуючого типу, спеціальні групи при дошкільних навчальних закладах комбінованого типу, дошкільні групи при спеціальних школах, реабілітаційні центри.

Основними державними навчальними закладами для дітей з особливостями психофізичного розвитку шкільного віку є: спеціальні загальноосвітні школи-інтернати, навчально-реабілітаційні центри та спеціальні класи в загальноосвітніх навчальних закладах масового типу.

Спеціальні навчальні заклади для дітей з особливостями психофізичного розвитку реалізують програми початкової, основної та

середньої (повної) загальної освіти, складені на основі Державного стандарту спеціальної освіти.

Горизонтальна структура спеціальної освіти в Україні представлена 8-ма типами спеціальних закладів: для дітей з порушеннями слуху, слабочуючих, з порушеннями зору, слабозорих, з тяжкими порушеннями мовлення, з порушеннями опорно-рухового апарату, для розумово відсталих, із затримкою психічного розвитку.

Досвід функціонування спеціальних закладів в Україні свідчить про значні досягнення, які мають ці освітні осередки. До безперечних досягнень можна віднести: створення в спеціальних навчальних закладах достатньої матеріальної бази, забезпечення відповідних умов для надання корекційної допомоги, організацію професійно-трудової підготовки, навчання та відпочинку. У спеціальних закладах діти з порушеннями розвитку здобувають освіту, яка спрямована на одержання знань з основ наук, вдосконалення особистісних якостей, корекцію порушень розвитку й подальшу соціалізацію. Корекційні заняття забезпечують не лише виправлення порушень психофізичного розвитку, а й забезпечують вплив на особистість в цілому для досягнення позитивних результатів в її навчанні, вихованні та інтеграції у суспільство.

Спеціальні школи здебільшого забезпечені сучасними навчально-методичними матеріалами, розробленими відповідно до вимог сьогодення.

Втім, поряд з незаперечними позитивами варто виокремити суттєві недоліки сучасної системи спеціальної освіти, перш за все:

- її уніфікованість, що унеможлиблює забезпечення освітніх потреб всіх учнів, які мають особливості психофізичного розвитку, заважає впроваджувати різноваріантні навчальні програми, вносити необхідні зміни та додатки до навчальних планів;

- ізолюваність дітей з психофізичними порушеннями у спеціальних школах-інтернатах, які є основними спеціальними освітніми закладами; така ізолюваність має багато негативних соціальних наслідків, зокрема, відчуження сім'ї від виховного процесу; соціальна інфантильність учнів; обмеженість розвитку життєвих компетенцій тощо;

- недостатня соціально-практична спрямованість навчального процесу, наслідки якої – низький рівень сформованості соціально-побутової компетентності учнів, незадовільна орієнтація в системі соціальних норм і правил та відсутність навичок самостійної життєдіяльності;

– недостатня індивідуалізованість та особистісна зорієнтованість навчально-виховного процесу, що спричиняють труднощі емоційного та особистісного розвитку учнів, неадекватні уявлення про свої якості, здібності й можливості;

– низька ефективність корекційно-розвивальних занять, яка зумовлює низький рівень комунікативної компетентності, замкнутості, ізолюваності;

– відсутність ліцензійованого психолого-педагогічного інструментарію для діагностики порушень, що утруднює правильне комплектування спеціальних закладів й організацію відповідного навчання;

– недостатнє науково-методичне та навчальне забезпечення освітнього процесу дітей з важкими патологіями, атипovими порушеннями, які потребують додаткових освітніх та корекційно-реабілітаційних послуг.

* * *

Інтегрування дітей з порушеннями психофізичного розвитку до загальноосвітнього простору України, як один з напрямів гуманізації всієї системи освіти, відповідає пріоритетам державної політики. На зміну «державоцентриській» освітній системі, де головна мета визначалася як формування особистості за певними еталонами й підпорядкування власних інтересів державним з жорсткою регламентацією навчального процесу, має йти «дитиноцентриська» система освіти, в якій домінує орієнтація на інтереси дитини, на задоволення її потреб.

Важлива умова формування цієї системи – забезпечення можливості вибору освітньої установи та навчальної програми відповідно до індивідуальних особливостей дитини; здійснення стимулювання досягнень дітей у різних сферах діяльності; забезпечення соціально-педагогічного захисту дітей і т. ін.

Реорганізація й оновлення національної системи педагогічної освіти на основі принципів демократизації, гуманізації та модернізації, визнання права кожної дитини на одержання освіти, адекватної її пізнавальним можливостям і вимогам часу є дороговказом до пошуку оптимальних шляхів її реформування, соціалізації дітей з порушеннями психофізичного розвитку, їх інтегрування у суспільство.

Повний статистичний державний облік дітей, які мають порушення психофізичного розвитку, нині в Україні відсутній, оскільки на заваді стоять міжвідомчі бар'єри, різні підходи до проведення обліку таких дітей, відсутність єдиної категоріальної класифікації тощо. Відтак, визначити

кількість дітей з порушеннями психофізичного розвитку, не охоплених спеціальним навчанням, досить складно.

Таким чином, за наявності досить розгалуженої та розвиненої системи спеціальної освіти в Україні, значна частина дітей з особливими освітніми потребами не одержує спеціальної допомоги і не має змоги задовольнити свої особливі потреби. Вочевидь, не останню роль у цьому відіграло й те, що в недавньому радянському минулому соціально-політичне спрямування педагогіки тривалий час не сприяло адекватній допомозі учням, які мають труднощі в навчанні, зокрібно й школярам з порушеннями психофізичного розвитку, в умовах масових навчальних закладів. Масова й спеціальна школа поділили сфери своєї компетенції. В цій ситуації діти з незначними порушеннями, вчасно не виявлені й не маючи реальної можливості одержати спеціальну педагогічну допомогу, змушені були навчатися в умовах масової школи, без адекватного психолого-педагогічного супроводу. Ця «вимушена інтеграція» повною мірою характеризує й сьогоднішнє сучасної школи.

Водночас виявлення значної кількості дітей з особливостями психофізичного розвитку пояснюється насамперед удосконаленням системи діагностування, оскільки освітня демократизація та реформування торкнулися й системи ПМПК, окреслені за радянських часів селекційні функції яких змінено на консультативні.

До того ж прийняті за роки незалежності Закони України «Про освіту» (Ст. 3), де визначено, що «...громадяни України мають право на безкоштовну освіту в державних навчальних закладах незалежно від будь-яких ознак, в тому числі, і від стану здоров'я», «Про загальну середню освіту» (Ст. 29), де зазначається, що «...Батьки або особи, які їх замінюють, мають право: вибрати навчальні заклади та форми навчання для неповнолітніх дітей ...», «Про охорону дитинства», де вказується, що «...Дискримінація дітей-інвалідів та дітей з вадами розумового або фізичного розвитку забороняється...» та інші нормативно-правові документи засвідчили право батьків на вибір навчального закладу для своєї дитини. Значна частина батьків цим правом скористалася, вочевидь, не бажаючи, аби їхні діти перебували в цілодобових інтернатах, які почасти віддалені від місць проживання, а іноді, в окремих областях, і за їх відсутності. Економічна криза 90-х років теж не сприяла вирішенню питань розміщення дітей з особливостями розвитку в спеціальних закладах, оскільки на місцях певна частина їх перепрофілювалася та скорочувалася, останні ж фінансувалися недостатньо. Як наслідок, значно зросла кількість дітей з особливостями розвитку, що перебувають в

масових загальноосвітніх закладах, в умовах так званого стихійного інтегрування.

Важливість освітніх інтеграційних процесів підкреслював Л. Виготський. Він вказував на необхідність створення такої системи навчання, яка б органічно пов'язувала спеціальне навчання з навчанням дітей з нормальним розвитком. Вчений наголошував: «При всіх перевагах наша спеціальна школа відрізняється тим основним недоліком, що вона замикає свого вихованця... у вузьке коло шкільного колективу, створює відрізаний і замкнутий світ, де все прилаштовано і пристосовано до дефекту життя. Наша спеціальна школа натомість, щоб виводити дитину з ізольованого світу, як правило, розвиває в ній навички, які призводять до ще більшої ізольованості й посилюють її сегрегацію. Через ці недоліки не лише паралізується загальне виховання дитини, а й спеціальна виучка зводиться майже нанівець».

Інклюзивна освіта на теренах України потребує планомірного впровадження на основі виваженого підходу, як з боку державних органів влади, так і з боку громадськості, оскільки інклюзивні процеси у навчанні дітей з порушеннями психофізичного розвитку у країнах пострадянського простору мають свою специфіку, розвиваються в умовах особливого соціокультурного статусу з урахуванням позитивів і досягнень диференційованого навчання в спеціальних освітніх закладах.

Інтегрування дітей з порушеннями психофізичного розвитку до загальноосвітніх закладів – це світовий процес, до якого долучені всі високорозвинені країни. В основі концепції інклюзії лежить дотримання принципу прав дитини на використання всіх можливостей, які пропонує суспільство.

Інклюзивна освіта, що являє собою закономірний і логічний варіант трансформації інститутів загальної та спеціальної освіти, виступає одним із основних інститутів соціальної інтеграції. Реалізація технологій освітнього інтегрування дозволить узгодити протиріччя між рівними правами осіб з порушеннями психофізичного розвитку у виборі життєвого шляху, форми освіти, освітніх послуг і фактичною нерівністю можливостей різних соціальних груп населення.

Реалізація ідеї інклюзії як однієї з провідних тенденцій сучасного етапу розвитку національної системи освіти жодною мірою не означає згортання існуючої диференційованої системи спеціальної освіти. Ефективне інтегрування можливе лише в умовах постійного удосконалення систем загальної та спеціальної освіти, ліквідації наявних кордонів між ними. Принципово важливою тут є продумана державна

політика, яка має базуватися на оптимізації процесу інтегрування учнів з особливими потребами у загальноосвітній простір та враховувати науково-методичні підходи впровадження інклюзивної освіти:

- інклюзивна освіта потребує розроблення відповідної нормативно-правової бази, що закріплює правові засади здобуття освіти в різних формах особами з порушеннями психофізичного розвитку;

- інклюзивне навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку має відбуватися за участі різнопрофільних фахівців (корекційний педагог, асистент учителя, соціальний психолог, медичний працівник, соціальний працівник та ін.) й за умови вчасно проведеної корекційно-розвиткової роботи;

- ефективність інклюзивного навчання освіти суттєво підвищиться за умови своєчасної й кваліфікованої діагностики та оцінювання розвитку дитини, а також при наданні консультативно-інформаційної підтримки педагогам і адміністрації загальноосвітнього закладу, в якому вона навчається, та її батькам;

- в умовах інклюзивної освіти вкрай значущим є застосування мультидисциплінарного підходу при організації психолого-педагогічного супроводу учнів, залучення місцевої громади до вирішення питань інтегрування такої дитини у соціокультурний простір;

- необхідними є розробка й подальше удосконалення навчально-методичного забезпечення (індивідуальних навчальних планів, спеціальних програм, підручників і дидактичних засобів, враховуючи вимоги особистісно-діяльнісного підходу в освіті дітей з порушеннями психофізичного розвитку, ефективних технологій навчання та викладання, придатних для поліморфного контингенту учнів);

- ефективне інклюзивне навчання можливе лише за умови спеціальної підготовки і перепідготовки педагогічних кадрів. Метою такої підготовки є оволодіння педагогами загальноосвітніх шкіл (дошкільних закладів) основними методами диференційованого та спільного викладання, сучасними методиками оцінювання навчальних досягнень та розвитку дітей тощо, ефективними стратегіями командної співпраці фахівців тощо;

- широке запровадження інклюзивного навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку передбачає залучення батьків до навчально-виховного процесу на партнерських засадах, співпрацю з громадою та підтримку ініціатив громадських і батьківських організацій.

Безумовно, впровадження інклюзивної освіти має відбуватися поступово з професійним відпрацюванням усіх її складових.

8. ПЕРСПЕКТИВИ РОЗБУДОВИ СИСТЕМИ ОСВІТИ ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ ТА ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Сучасна структурно-системна реформа спрямована на реорганізацію освітніх структур, перебудову управління та фінансування освіти, зміну статусу вчителів, їх підготовки та підвищення кваліфікації; механізмів контролю в освітній системі, зміну типів освітніх закладів, зв'язків між освітніми рівнями та ін. Зважаючи на складні обставини сьогодення, реформування освіти осіб з особливими потребами варто розглядати як лонгітюд, що триватиме певний час і коригуватиметься відповідно до суспільно-економічної динаміки. Втім, визначальні вектори загалом зберігатимуться тривалий час. Серед них:

- транспарентність¹⁰ – розуміння, що кожен освітній заклад відображає кризові стани в суспільстві та сім'ї, тож необхідно, аби загальнодержавні цілі й орієнтири освіти визначалися з урахуванням їх досяжності для всіх, зокрема і осіб з особливими потребами;
- відповідальність у кадровій політиці – вдосконалення освітнього менеджменту, фахової підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів відповідно до нової освітньої парадигми; посилення взаємодії педагогів з усіма учасниками навчального процесу;
- індивідуалізація у навчанні (адаптація методик викладання, курикулуму до індивідуальних пізнавальних та інших особливостей учнів);
- відповіді на нові виклики сьогодення – запровадження новітніх технологій навчання та розвитку; навчання/розвиток дітей з якомога більш раннього віку; організація освіти «другого шансу» для молоді і дорослих, які свого часу не змогли здобути/закінчити освіту.

Саме тому серед пріоритетів розвитку освіти осіб з особливими потребами в Україні є визначення основних напрямів та засобів перетворення її на соціальний ліфт, зокрема:

- створення умов для реалізації державної політики щодо забезпечення особам з особливими потребами конституційних прав та всіх прав, задекларованих в міжнародних документах у сфері освіти та соціального захисту і ратифікованих нашою державою;
- оптимізація існуючої системи спеціальної освіти осіб з особливими потребами через розширення її функцій та удосконалення структури для забезпечення доступної та якісної освіти упродовж життя;

¹⁰ Транспарентність - доведення до загального відома широкої громадськості інформації про рішення та дії органів влади, взагалі про діяльність будь-яких установ, організацій, суб'єктів господарювання посадових осіб.

поширення практики інклюзивного навчання, що забезпечує соціальну інтеграцію осіб з особливими потребами;

- модернізація системи навчання осіб з особливими потребами шляхом впровадження інноваційних технологій для забезпечення максимально можливого особистісного розвитку таких учнів, відповідно до їхніх індивідуальних потреб і здібностей, інтеграції в соціум на основі самоактуалізації, що забезпечить всім без винятку випускникам можливість досягнути загально визнаного мінімально-необхідного рівня знань і кваліфікації, сприятиме вирівнюванню шансів для розвитку здібностей молоді з особливими потребами, що уможливить їхню конкурентоспроможність на ринку праці та свідому й активну участь в усіх сферах суспільного життя;

- поширення підтримуючого навчання як концептуального підходу, що має місце в умовах запровадження парадигми особистісно орієнтованого та компетентнісного навчання, й реалізується в процесі застосування новітніх технологій викладання та супроводу, орієнтованих на індивідуалізацію та потреби учнів в інклюзивному середовищі;

- якісна реорганізація компетентнісно орієнтованої фахової підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів, підвищення професіоналізму педагогів та освітніх менеджерів, обґрунтування критеріїв добору педагогічних працівників, що має забезпечити новий статус та фаховий рівень кадрів в сфері освіти, їх особисту відповідальність за знання і компетентності учнів;

- сприяння системним науковим дослідженням в галузі освіти дітей та молоді з особливими потребами із залученням кадрів освітніх осередків з метою посилення науково-методичного підґрунтя проваджуваних реформ для забезпечення сталого розвитку системи освіти.

Важливою умовою системного реформування системи освіти осіб із особливими потребами є комплексне розв'язання завдань, пов'язаних із нормативно-правовим, організаційним, кадровим, науково- та навчально-методичним забезпеченням освіти таких дітей і молоді. Механізм реалізації цих завдань передбачає координацію зусиль відповідних міністерств і відомств, наукових установ, закладів вищої педагогічної освіти та закладів системи післядипломної педагогічної освіти, представників громадських організацій.

Удосконалення чинної законодавчої і створення нової нормативно-правової бази системи освіти осіб з особливими потребами спрямоване на вирішення таких основних питань:

- внесення необхідних змін і доповнень до чинного законодавства з метою приведення його у відповідність до міжнародних стандартів;
- створення нормативно-законодавчого поля щодо забезпечення і фінансування послуг супроводу в системі освіти осіб з особливими потребами від народження і впродовж життя;
- розроблення фінансового механізму забезпечення організації освітньої діяльності дитини з особливими потребами в загальноосвітньому закладі будь-якого типу з урахуванням необхідного фінансування послуг супроводу для задоволення особливих потреб;
- розроблення Концепції про державну службу супроводу (систему інклюзивних ресурсних центрів) і Примірного положення про державну службу супроводу (мережу регіональних інклюзивних ресурсних центрів).

Інституційні зміни передбачають:

- упровадження максимально раннього (з перших тижнів/місяців життя) виявлення порушень у розвитку дитини та надання комплексної медико-психолого-педагогічної допомоги дитині та її сім'ї (запровадження програм раннього втручання та патронату);
- здійснення обліку всіх осіб з особливими потребами від народження та створення відповідної електронної бази даних (єдиного реєстру) для забезпечення комплексної допомоги та супроводу;
- створення державної системи супроводу (мережі інклюзивних ресурсних центрів) осіб з особливими потребами (від народження і впродовж життя);
- надання вже існуючим закладам освіти нових функцій (консультативна допомога сім'ям, ресурсні бази для інклюзивних закладів, тренінгові бази для педагогів загальноосвітніх шкіл тощо);
- створення освітніх закладів нового типу.

Створення державної системи супроводу (державного інклюзивного ресурсного центру та мережі регіональних інклюзивних ресурсних центрів) передбачає:

- забезпечення міжгалузевого координування та узгодження взаємодії ключових відомств (міністерств охорони здоров'я, освіти і науки, соціального захисту);
- здійснення комплексного регулювання міжструктурної діяльності (закладів, організацій, установ, які мають надавати послуги супроводу);
- визначення та унормування переліку супровідних послуг;
- адресне фінансування послуг супроводу незалежно від місця проживання дитини та закладу освіти, в якому вона перебуває;

- надання спектру послуг супроводу чи делегування таких послуг іншим структурам із подальшим моніторингом щодо їх надання.

Підвищення фахового рівня педагогічних кадрів передбачає:

- забезпечення якісно нової фахової підготовки і перепідготовки педагогічних кадрів з урахуванням сучасних підходів і технологій навчання та супроводу осіб з особливими потребами;

- забезпечення спеціальної підготовки і перепідготовки фахівців діагностично-консультативної сфери, психолого-медико-педагогічного профілю та інших спеціалістів для кадрового забезпечення державної служби супроводу (мережі інклюзивних ресурсних центрів);

- запровадження системної організаційно-методичної, консультативної, просвітницької роботи серед освітян, батьків, громадськості стосовно можливостей забезпечення варіативності освітніх маршрутів для осіб з особливими потребами та навчання впродовж життя за умови надання визначеного спектру супровідних послуг.

Наукове та методичне забезпечення національної системи освіти осіб з особливими потребами передбачає:

- розроблення спектру послуг супроводу для осіб з особливими потребами різних вікових груп та відповідно до поліморфності контингенту;

- розроблення програм раннього втручання (розвитку та реабілітації) та переддошкільного розвитку;

- розроблення програм підготовки батьків до цілеспрямованої допомоги їхнім дітям на різних етапах навчання;

- розроблення навчально-методичних рекомендацій педагогічним працівникам щодо використання інноваційних технологій;

- розроблення практико-орієнтованих технологій індивідуалізованого навчання та психолого-педагогічного супроводу процесів залучення дитини з особливими потребами в загальноосвітнє середовище;

- моделювання компонентів і змістового наповнення інклюзивного навчального середовища;

- розроблення профорієнтаційного та профдіагностичного інструментарію для осіб із особливими потребами з урахуванням компетентнісного, особистісно орієнтованого, індивідуального та диференційованого підходів для забезпечення максимальної самореалізації осіб з особливими потребами в сучасному суспільстві та можливостей здобуття професійної освіти (чи перекваліфікації) упродовж життя;

- розроблення системи моніторингу якості освіти осіб з особливими потребами.

* * *

Практичний досвід інтегрування дітей в загальноосвітні школи в різних країнах світу свідчить, що усі заходи, пов'язані із залученням, мали різний ступінь успішності, залежно від фахової компетентності педагогів загальноосвітньої школи, використання спеціальної психолого-педагогічної допомоги, постійної підтримки з боку батьків тощо. Як свідчить зарубіжний та вітчизняний досвід, позитивна результативність інклюзивного навчання досягається виключно за умови максимальної підтримки всіх учасників цього процесу та спеціального супроводу дітей з особливими потребами. У тих випадках, коли це не відбувається, спроби інтегрувати таку дитину у середовище однолітків з типовим розвитком, зазвичай, завершуються невдачею. Стихійний, нераціональний, а тому – малоефективний підхід, не дає повною мірою використати можливості інклюзивного навчання.

Наразі питання, пов'язане з організацією системи кваліфікованого супроводу учнів з порушеннями розвитку в загальноосвітніх закладах залишається не вирішеним на практичному рівні. Серед завдань цієї системи вбачається вивчення особливостей розвитку кожної дитини з метою забезпечення найбільш оптимальних умов організації навчального процесу.

Країни Заходу, які вже пройшли подібні трансформаційні зміни освітньої галузі, об'єднує спосіб вирішення проблеми надання підтримки дітям з особливими потребами в інклюзивних умовах навчання: в них на державному рівні (в Канаді та США – на рівні провінцій і штатів, які мають свої закони) врешті-решт було створено окремий орган/структуру (агенція, центр, служба допомоги, служба підтримки, служба супроводу), що забезпечував фахову допомогу дітям (від народження і до дорослого життя), їхнім родинам та педагогам, які з ними працюють. Це було закономірним кроком, адже в системі спеціальної освіти діти з порушеннями розвитку отримують переважну більшість психолого-педагогічних, корекційно-реабілітаційних та інших спеціальних послуг, необхідних для кожної категорії учнів. Їхній освітній маршрут є сталим (спеціальний заклад освіти), що забезпечує і сталість надання таких послуг. Інтеграція осіб з порушеннями розвитку в масові освітні заклади змусила переглянути підходи щодо надання їм супровідних послуг в умовах освітніх закладів різних рівнів підпорядкування, аби забезпечити належну підтримку проходження їх різними освітніми маршрутами.

Згадані країни (а також Бельгія, Нідерланди, Німеччина та ін.) пройшли ще один етап, що характеризувався створенням служб/центрів супроводу (медико-психолого-педагогічного, реабілітаційного, соціального) різних форм власності та відомчого підпорядкування, державних і громадських тощо. Це спостерігається нині в Україні. У багатьох країнах вони існують і досі, однак практично у всіх було створено державну структуру забезпечення супроводу, яка узгоджує діяльність різних відомств і фахівців різних галузей; сукупно охоплює всі функції, необхідні для налагодження цієї справи в межах національної системи освіти для всіх дітей і молоді, в тому числі з порушеннями розвитку.

Ці структури загалом створено на зразок так званої «моделі фахової підтримки», що характеризується Дж.Деплер, Т.Лорманом, У.Шармою більшою зосередженістю на діагнозі (категорії порушення) та відповідних до неї корекційно-реабілітаційних, психолого-педагогічних заходах, відповідальністю окремих фахівців за їх результативність. Ця модель ґрунтується на тому, що називають «розрізненою спеціалізацією», тобто залученням до різних заходів супроводу найрізноманітніших фахівців і служб медичного, психолого-педагогічного, соціального та ін. профілів.

Водночас, із дедалі ґрунтовнішою розробкою теоретичних аспектів інклюзії та напрацюванням практичного досвіду виявляється, що однієї лише фахової підтримки й супроводу дітей з порушеннями розвитку та їхніх родин недостатньо. Аби досягти монолітності освітнього простору, де кожен (в тому числі й особа з порушеннями розвитку) має змогу досягти максимального успіху й здобути якісну освіту, ***спектр послуг підтримки та супроводу слід поширити на всіх учасників освітнього процесу.*** На думку Дж.Деплер, Т.Лормана, У.Шарми та ін., – і на педагогів загальноосвітніх закладів, і освітні заклади загалом. ***Саме таке переосмислення допоміжних послуг спеціалістів та послуг системи супроводу мають братися до уваги й українськими фахівцями під час створення подібної організаційної структури.***

Паралельно зі створенням нових структур (установ, закладів) важливо удосконалювати вже існуючі, надаючи їм нових функцій, розбудовуючи якісно нову взаємодію спеціальних та загальноосвітніх закладів. Спеціальні школи мають трансформуватися таким чином, аби стати багатофункціональними та виступати ресурсними осередками для загальноосвітніх шкіл і їхніх педагогів, учнів та батьків. Маючи у своєму арсеналі практичний досвід, матеріальні (спеціальну техніку, апаратуру, комп'ютерні програми тощо) та кадрові ресурси, вони можуть також забезпечувати загальноосвітні заклади специфічними матеріалами і

методами викладання; проводити спеціальні індивідуальні заняття; штатні психологи спеціальних шкіл можуть надавати допомогу як дитині з порушеннями розвитку, котра навчається в масовому закладі, так і педагогам, учням класу масової школи.

Поширеною формою роботи в багатьох країнах заходу і Північної Америки є так зване спільне/командне викладання, своєрідна форма одночасної співпраці викладача масової та спеціальної школи на уроці. Ситуація, яка наразі склалася в Україні, з тенденцією до скорочення контингенту учнів у спеціальних освітніх закладах, викликає у педагогів цих шкіл відчуття тривоги (чи потрібні мої фахові знання, чи не закриють школу тощо). Ці побоювання закономірні, але не виправдані, адже кількість дітей з порушеннями розвитку в популяції дитячого населення України не зменшується, тож досвід і практичні вміння фахівців матимуть попит й надалі. Однак формат надання фахової допомоги дітям з порушеннями розвитку, режим їх забезпечення певною мірою змінюватиметься з року в рік.

Чимало країн Центральної та Східної Європи, які мали аналогічні до вітчизняної системи спеціальної освіти (вочевидь, і близькі стартові умови), вже прийняли нові функції таких закладів освіти, а спеціальні педагоги – нові ролі. Так, наприклад, в Угорщині спеціальні школи стали «Об'єднаними спеціалізованими центрами освіти», що водночас виконують традиційні функції – навчають дітей з порушеннями розвитку, а також і функції ресурсного центру («мобільні» вчителі надають підтримку й консультації в загальноосвітніх школах, дитячих садках, допомагають батькам у програмах раннього втручання тощо).

У Чехії наразі можна спостерігати ще одну цікаву форму трансформації спеціальних освітніх закладів. Йдеться про те, що всі спеціальні школи мають офіційний дозвіл навчати дітей, які не мають порушень розвитку, котрі проживають поблизу навчального закладу (до 25% від усіх учнів закладу). Для України це може бути прийнятним для тих спеціальних закладів освіти, які надають ценову освіту і знаходяться в малих містечках чи селах. Окрім цього, у Чехії спеціальні школи мають у своїй структурі і спеціальні освітні центри для молоді, фахівці яких забезпечують діагностику, спеціальні заняття, психотерапевтичні послуги, допомагають педагогам під час складання індивідуальних планів тощо.

Вочевидь, ці тенденції дедалі збільшуватимуться і в Україні, адже за даними Організації Економічної Співпраці та Розвитку, що тісно співпрацює з ЮНЕСКО, ЄВРОСТАТом, Центром освітніх досліджень та інновацій, наприклад, в Німеччині, Бельгії, Голландії наразі лише 3% дітей

віком від 5 до 17 років навчаються у спеціальних закладах освіти; у Великобританії та Швеції – 2%, а загалом у половині країн, що входять до Організації Економічної Співпраці та Розвитку, таких дітей 1%. Переважно такі показники є результатом раннього виявлення, належної діагностики порушень, широкого охоплення дитячого населення програмами раннього втручання й інтенсивної корекційно-реабілітаційної роботи фахівців у дошкільний період.

Розширення спектра функцій спеціальних закладів освіти, перетворення їх в осередки концентрації цінних освітніх ресурсів, центри надання кваліфікованої спеціальної профільної допомоги, тренінгові та консультаційні бази для загальноосвітніх закладів (району, міста, області) можна вважати стратегічним, на сучасному етапі, та оптимальним шляхом розвитку національної освіти й одним із механізмів налагодження взаємодії спеціальної та «масової» освіти на найближчу перспективу.

В цьому контексті провідні українські науковці наразі вже здійснили низку теоретичних і прикладних досліджень, які закладають вагоме підґрунтя для структурно-функціональних змін в існуючій системі надання корекційно-реабілітаційних послуг та послуг супроводу дітям з порушеннями розвитку різних вікових груп та різних нозологій, їхнім батькам, педагогам та закладам освіти.

Науково виважене проектування розвитку системи освіти осіб з порушеннями розвитку в нашій країні на основі аналізу її генезису, прикладних досліджень у галузі спеціальної педагогіки, менеджменту освіти, суміжних галузях, документів щодо розробки науково обґрунтованої стратегії і тактики модернізації освітньої галузі, досвіду науки і освітньої практики зарубіжних країн дає змогу окреслити нові можливості вдосконалення, переформатування, розширення її структури та функцій.

9. СТРАТЕГІЯ УСПІШНОГО ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗІЇ

Сьогодні всі причетні до освіти визнають, що більшість педагогів працює в класах, де є діти з різноманітними, відмінними потребами. Відтак, постають нагальні питання: як надати їм найкращу підтримку, аби забезпечити всім без винятку дітям належну, якісну освіту.

Результати численних досліджень учених і практиків багатьох країн підтверджують, що інклюзивний підхід корисний із соціальної, академічної і навіть фінансової точок зору, як для всіх дітей, котрі залучаються до інклюзивної освіти, так і в цілому для шкільної системи та суспільства.

Науковці переконані: інклюзивна освіта для дитини з порушеннями розвитку за всіма параметрами має бути такою самою, як освіта, яку отримують діти без порушень. Йдеться про повну участь у навчанні (залучення) у звичайному (а не сегрегованому) класі, в якому діти з порушеннями проводять більшість часу і беруть участь в усьому, що відбувається в ньому. Водночас, для забезпечення таких умов доцільно застосовувати відповідні адаптації чи модифікації в освітньому середовищі, курикулумі, викладанні.

Отже, наразі всі школи мають змінюватися, аби задовольнити потреби всіх дітей – з відмінностями та без них (Лорман і Деппелер, 2001). Відповідно, спеціальні навчальні заклади мають стати ресурсними осередками для забезпечення належного супроводу та підтримки дітей з порушеннями, які інтегрувалися в інклюзивні заклади.

У світовій практиці існує чимало прикладів успішного створення і функціонування інклюзивних шкіл. Однак, досі немає єдиного усталеного алгоритму, як саме можна зробити всі школи інклюзивними, яким чином навчальні заклади можуть забезпечити залучення всіх (без винятку) дітей з громад, які вони обслуговують, і дати їм змогу досягати максимально високих (для кожного учня) результатів і стати повноцінними та повноправними членами своєї спільноти.

Поняття інтеграція та інклюзія різняться суттєвими відмінностями (як про це зазначалось в попередніх параграфах).

За *інтеграції* діти з різними (відмінними) здібностями залучаються до існуючої освітньої системи; педагогічні зусилля спрямовуються на те, аби допомогти дитині пристосуватися до існуючої моделі шкільної освіти (проведення уроків, умови шкільного життя тощо).

Водночас *інклюзія* передбачає, що від самого початку всі діти належать до системи масової освіти. Отже, про потребу «пристосовувати»

дитину до освітнього середовища взагалі не йдеться, адже вона вже є частиною цієї системи. Мета інклюзії полягає в тому, **щоб кожний навчальний заклад був заздалегідь готовий прийняти дітей з різними (відмінними) здібностями.**

Розв'язання цього завдання потребує змін не лише в організації роботи шкіл, а й переосмислення та зміни ставлення педагогів спеціальних і масових навчальних закладів, чимало з яких досі вбачають свою роль у тому, аби навчати певну «категорію» дітей: вчителі масових навчають «нормальних» учнів, учителі спеціальних закладів – учнів «з порушеннями розвитку». Для цього потрібно змінити ставлення, переконання і цінності шкільних працівників.

* * *

Наразі всі науковці та практики, що опікуються різноманітними аспектами інклюзивної освіти, однакові щодо її основоположних складових. Серед них варто виокремити ключові:

- ✓ прийняття у навчальні заклади всіх дітей без винятку;
- ✓ залучення всіх дітей з різними (відмінними) здібностями до тих навчальних закладів, які б вони відвідували, не маючи обмежених можливостей (як діти з типовим розвитком);
- ✓ кількість дітей з відмінними здібностями у школах і класах має бути природно пропорційною їхній загальній кількості в місцевій громаді (населеному пункті, районі тощо);
- ✓ диференційовані підходи у викладанні;
- ✓ використання всіх можливих місцевих ресурсів для забезпечення різноманітних освітніх потреб учнів.

Інклюзія в кожному окремому випадку обумовлена відповідним конкретним контекстом (місто – село, етнічна / релігійна однорідність / різноманітність, культурні традиції, економічний та соціальний рівень розвитку країни тощо), і тому єдиної формули успішного залучення дітей з різними (відмінними) здібностями, яку можна застосувати до будь-якої школи, не існує. Найбільші успіхи у втіленні інклюзивної форми навчання мають освітні заклади, де розуміють і демонструють ефективні методики викладання та навчання в атмосфері співпраці, підтримки з боку шкільної адміністрації та громади.

* * *

Обговорюючи шляхи впровадження інклюзивної практики освітяни зазвичай посилаються на низку проблем та перешкод. Серед них часто озвучуються такі:

- відсутність належної підготовки педагогічних кадрів;

- неспроможність викладати відповідний навчальний матеріал дітям з різними здібностями (зокрема з особливостями психофізичного розвитку);

- брак ресурсів, щоб їм допомогти;
- усталені організація уроку та функціонування школи в цілому.

Науковці, які всебічно вивчають різні аспекти інклюзивної освіти дещо ширше описують перешкоди на шляху її впровадження. Коротко опишемо їх:

- ✓ Інформація про переваги інклюзії не була донесена до учасників процесу належним чином або ж була непереконливою.

- ✓ Необхідні для ефективного впровадження інклюзії зміни виявилися надто масштабними, а тому їх складно досягти за короткий час, або ж надто обмежені, тому не дають уявлення про реальний ефект.

- ✓ Зміни втілюються надто швидко, тож учасники процесу не встигають осмислити нововведення, опанувати нові ролі, або надто повільно, й ентузіазм щодо їх реалізації згасає.

- ✓ Необхідні ресурси для забезпечення ефективності інклюзивної практики не надаються або розподіляються у недоцільний спосіб чи нераціонально.

- ✓ Не вживаються заходи для посилення переконань педагогів та готовності до довготривалої роботи (насамперед над собою).

- ✓ Працівники, які мають стати рушійною силою у впровадженні інклюзії, можуть бути недостатньо віддані справі або покладають на себе надто великий обсяг роботи. Це може відлякувати інших членів колективу.

- ✓ Спроби залучити батьків до співпраці зі школою формальні або ж взагалі не відбуваються.

- ✓ Керівництво навчального закладу прагне встановити традиційно жорсткий контроль або ж пускає процес на самоплив, не заохочує працівників досягати вищих результатів.

Аби інклюзія була успішною, потрібно працювати над створенням відповідного освітнього клімату й опануванням сукупності практичних підходів. Йдеться, насамперед, про:

- 1) розвиток позитивного ставлення (до ідеї інклюзії; дітей з особливими освітніми потребами, можливостей їхнього розвитку і навчання тощо). Формування позитивного ставлення до інклюзивної освіти необхідно здійснювати на всіх рівнях – від системи навчання студентів педагогічних навчальних закладів до системи підвищення кваліфікації досвідчених учителів-практиків. Водночас необхідна широка

просвітницька робота та формування відповідної громадської думки стосовно інклюзії не лише як до освітньої практики, а як світоглядної концепції демократичного суспільства в якому кожна людина (незалежно від її відмінностей) має однакові права і можливості реалізації.

2) політику і лідерство, спрямовані на надання підтримки (на рівні держави, органів освіти, громади, навчального закладу). Національна освітня політика і законодавство мають узгоджуватися з міжнародними документами, ратифікованими світовим співтовариством. Визначальним чинником у створенні інклюзивних освітніх закладів є підтримка ініціатив шкільних освітніх систем. Доцільно створювати «команди лідерів» для керування й підтримки інклюзії у навчальному закладі. Також важливо формувати переконання, що інклюзія – це справа, за яку вся школа несе спільну відповідальність. Шкільна адміністрація, зі свого боку, може налагодити контакти зі спеціальними закладами освіти, надаючи в такий спосіб колективу педагогів допомогу під час переходу до нових ролей, сприяючи обміну досвідом. Необхідно формувати почуття поваги до індивідуальних відмінностей; сприяти впровадженню інклюзивної практики через проведення консультацій, заохочення співпраці; розширювати повноваження вчителів, надаючи їм певної автономії тощо.

3) процеси, що відбуваються у школах і класах, які ґрунтуються на практичній діяльності, підтвердженій результатами досліджень (використання перевірених технологій і методів). Для того, аби школи працювали ефективно, важливо, щоб вони змінювалися й адаптувалися для задоволення різноманітних потреб усіх учнів. Зважаючи на історичні реалії нашої країни, де спеціальна освіта функціонує багато десятиліть, педагоги мають стати «вчителями всіх дітей». Педагогам спеціальних шкіл необхідно замислитися, яким чином використати свої навички для того, аби покращити й збагатити навчальну практику всіх дітей у системі освіти, що переходить до інклюзивних підходів. Педагогам потрібно навчитися працювати в командах разом з асистентами учителів та іншим допоміжним персоналом задля досягнення однієї спільної мети.

4) гнучку навчальну програму і викладання (застосування адаптацій та модифікацій; використання технологій диференційованого, спільного викладання; підтримуючого навчання; практик соціального інтегрування тощо). Навчальні програми, які були чинні донедавна, значно ускладнювали педагогам реалізацію їхніх спроб використовувати інклюзивний підхід. Наразі вчителям пропонують неформально видозмінювати навчальну програму, використовувати відповідні адаптації (використання техніки, додаткових ресурсів та ін.) або робити це

формально (за допомогою Індивідуального навчального плану). Інклюзія та загальна якість освіти покращатся, якщо вчителі адаптуватимуть методи викладання таким чином, аби вони відповідали найкращій практиці навчання.

5) залучення громади (якнайширше використання її ресурсів та залучення до діяльності навчального закладу). Залучення місцевої громади до діяльності шкіл надзвичайно важливе для досягнення успіху інклюзивної освіти. Школи, як освітні осередки, мають не лише налагоджувати зв'язки і брати активну участь у житті місцевої громади, а й запрошувати до закладу конкретних членів спільноти. Корисно забезпечити партнерські стосунки з місцевими, національними та міжнародними громадськими організаціями. Найважливіша група як у громаді, так і в шкільній спільноті, – батьки. Без співпраці та допомоги родин дітей інклюзія неможлива. Адже їхня роль поширюється на кілька сфер. Батьки ухвалюють рішення разом зі своїми дітьми або від їхнього імені. Вони також можуть допомагати іншим у прийнятті рішень, надаючи цінну інформацію і своє бачення. Батьки – перші вчителі дитини і залишаються ними все життя. Часто вони – єдині вчителі своєї дитини у перші роки її життя, і вони добре розуміють її навчальні потреби. Батьки можуть допомагати в якості вчителів удома і в класі. Вони – захисники інтересів своєї дитини. Усвідомлюючи це, слід налагоджувати ефективну співпрацю з родинами.

6) змістовну рефлексію (постійний моніторинг власної професійної діяльності); Рефлексія – рушій вдосконалення вчителя. Освітникам потрібно вміти мислити й навчатися, оскільки їм необхідна практика, підтверджена результатами їхніх досліджень.

Серед *інструментів рефлексії вчителя* можна назвати:

- щоденники та журнали. В них фіксується процес навчання і розвитку їхніх учнів;
- анкети/показники, аркуші спостережень, які вчителі можуть заповнити й з'ясувати, на яких аспектах своєї практичної роботи їм потрібно зосередити увагу;
- спільний з колегами розгляд планів, результатів оцінювання, методик викладання тощо;
- відвідування уроків інших учителів як засіб отримання корисних ідей, порад і рекомендацій.

У процесі рефлексії важливо аналізувати й обговорювати всі аспекти інклюзивного досвіду.

7) відповідне навчання й ресурси (прийняття як необхідність постійне фахове зростання; адекватне використання ресурсів на користь усіх дітей класу/закладу). Чимало учителів відчують брак підготовки, аби практикувати інклюзивний підхід. Окрім традиційних форм підвищення рівня кваліфікації (курсів, тренінгів, майстер-класів тощо) можна також налагодити партнерські зв'язки з університетом / науково-дослідною установою і школою.

Перехід до інклюзивної освіти можна розглядати як один із шляхів залучення додаткових ресурсів і навчальні заклади. Партнерські стосунки з громадськими організаціями, які сприяють інклюзії, можуть надати можливість доступу до додаткових кадрових і матеріальних ресурсів. Ці ресурси можна використати на користь всіх учнів. Наприклад, технічні засоби, – ресурс, який широко використовується і відкриває безліч можливостей для більшості учнів.

Серед інших ресурсів – додатковий час для планування, додаткові працівники, асистенти вчителів.

Інклюзивна практика, використовуючи відповідні ресурси, може суттєво впливати на навчання всіх учнів.

* * *

Пріоритетом у галузі освіти дітей з особливими потребами стало нині створення інклюзивного шкільного середовища, в якому всі діти навчаються разом у системі масової освіти за відповідними навчальними програмами, пристосованими до їхніх потреб. Перехід до інклюзії передбачає зміни в усіх аспектах освітньої практики. Для багатьох педагогів цей процес може виявитися складним, потребувати багато часу для навчання і практичного впровадження. Це нелегкі завдання як особистого, так і професійного характеру. Але водночас перед учителями і школами відкриваються нові можливості: насамперед, педагоги мають змогу відчути, що вони здатні змінити на краще діяльність і функції школи; школи можуть стати ефективними освітніми осередками для усієї громади та кожного її члена.

У сучасних школах навчаються діти з найрізноманітніших груп, чимало з них мають особливі освітні потреби. Це не лише учні з обмеженими можливостями чи інвалідністю, а й учні, які мають порушення поведінки, діти з іншого культурного та мовного середовища, ті, кого незалежно від причини зараховують до групи ризику. Відтак, курикулум має орієнтуватися на всіх учні, враховувати їхні потреби та надавати кожному можливість досягти успіху. Зважаючи на це, більшість інновацій у практиці навчання та в розробці навчально-методичного

забезпечення мають забезпечити оптимальне навчання кожної дитини, враховуючи індивідуальні освітні та інші потреби, використовуючи особистісний та диференційований підходи.

Головна характеристика **інклюзивної школи** – здатність задовольняти освітні потреби всіх учнів, тобто бути ефективною.

В такій школі незадовільні навчальні досягнення окремого учня не можуть пояснюватися його особистою «нездатністю» чи «неспроможністю», зумовленими порушеннями розвитку. Інклюзивна школа має забезпечувати: досягнення кожним учнем найвищих результатів (прийнятних для нього); найсприятливіші умови для посилення всіх аспектів учнівських досягнень і розвитку; постійне вдосконалення педагогічної практики всіма працівниками освітнього закладу.

Наразі спеціальна та масова освіта мають нагоду об'єднати зусилля, щоб акумулювати кращі практики й змінити або реорганізувати освітні послуги таким чином, щоб всі учні мали змогу максимально реалізувати свій потенціал. Йдеться про створення такої системи освіти, в якій увага зосереджена на оптимальних методах для всіх без винятку учнів, де весь педагогічний колектив виконує одне спільне завдання – надає підтримку всім учням, незалежно від того, чи вважається дитина з особливостями в розвитку чи ні.

* * *

Для впровадження інклюзії у шкільну практику педагоги мають змінюватися. Вони мають прийняти й усвідомити нову освітню парадигму, нові способи організації навчально-виховного процесу, розробки навчально-методичного забезпечення, опанувати сучасні методики диференційованого й особистісно орієнтованого викладання (залежно від індивідуальних потреб учня). Вчителі мають спілкуватися один з одним, працювати в команді з іншими педагогами та фахівцями, батьками, учнями, представниками громади, щоб визначити, які зміни необхідні для впровадження інклюзивної практики безпосередньо в їхньому навчальному закладі та яким чином забезпечити ефективну підтримку, якісне навчання кожному учневі.

Зміни – це процес, який триває певний час. А вчителі – головні реалізатори цих змін, які досягаються на практичному рівні, в класі, в школі. Проте навіть у найкращих освітніх закладах існує низка перешкод, які ускладнюють впровадження змін.

Одні з них можуть бути особистими:

- вчителі вважають, що все й так достатньо добре, не бачать, як запропоновані заходи можуть змінити на краще навчальну практику;
- думають, що у них немає необхідних знань і навичок;
- не впевнені, що в них достатньо фахово підготовлені, аби працювати з дітьми з особливими потребами;
- побоюються, що їхня некомпетентність стане очевидною для них самих, для колег та адміністрації;
- що робота в інклюзивних умовах забиратиме надто багато часу;
- не впевнені, що їм надаватимуться потрібні ресурси та підтримка;
- їх турбує перспектива співпраці з іншими фахівцями тощо.

Щоб подолати ці побоювання, педагогам необхідно переосмислити власні педагогічні компетентності й дійти висновку, що бути вчителем означає самому навчатися упродовж життя.

Є й інші перепони на шляху впровадження нововведень:

- традиційне функціонування школи не надто сприяє співпраці вчителів;
- достатньо автономне середовище, в якому працюють педагоги (урок) призводять до того, що вчитель залишається певною мірою ізольованим один від одного;
- вчителі настільки звикають до цієї ізоляції, що перспектива спільного вирішення проблем, командного планування тощо викликає в них занепокоєння;
- відтак обмежено можливості для поширення кращого педагогічного досвіду, оскільки педагог працює сам і колеги за його роботою не спостерігають (за винятком відкритих уроків, атестації вчителя тощо);
- неприйняття або й вороже ставлення викликають нові ідеї, які надходять із зовнішнього джерела (наприклад, директива, спущена «згори»; зміни, які «нав'язуються» вчителем спеціальної освіти чи іншим фахівцем тощо).

Серед інших чинників можна назвати традиційні:

- брак фінансування;
- низький рівень забезпечення педагогічної освіти;
- недостатньо часте та ґрунтовне підвищення кваліфікації;
- обмежені матеріальні та кадрові ресурси.

Беручи до уваги перераховані чинники, що впливають на процес змін у навчальних закладах, можна вжити певних заходів для їх нейтралізації.

Відбудуться зміни чи ні, залежить від переконань самих вчителів. Розуміння сутності нововведення, шляхів впровадження та їх кінцевого результату дає змогу переконувати й інших колег. Педагоги-новатори (провідники змін), спираючись на власний практичний досвід, можуть наводити переконливі аргументи в особистих бесідах, на педагогічних нарадах, засіданнях методичних об'єднань, семінарах, під час проведення майстер-класів чи тренінгів.

Саме вони можуть створити умови для колективного чи командного аналізу поточної ситуації в навчальному закладі, визначення проблем, шляхів їх вирішення та окреслення шляхів відповідних змін. Коли педагоги усвідомлять необхідність у змінах і те, як їх досягнути, вони будуть вмотивовані їх впроваджувати, відчуватимуть відповідальність за досягнення найкращих результатів.

Обравши шлях змін, педагоги мають бути свідомі того, що це потребуватиме підвищення рівня їхньої фахової компетентності. Брак необхідних навичок – не вирок, а лише стимул до подолання особистісних бар'єрів у підвищенні власного професійного рівня. Для цього найкраще використовувати групові, колективні форми роботи, оскільки в такий спосіб група вчителів відчуватиме підтримку одне одного, формуватиме спільне бачення щодо нових педагогічних підходів тощо.

Педагоги, які вже мають певний досвід роботи в інклюзивних класах, пройшли навчання в проектній чи експериментальній діяльності, можуть організовувати спеціальні навчальні заходи, проводити тренінги з підвищення кваліфікації, демонструючи конкретні технології своїм колегам. Такі заходи можна організовувати, залучаючи до їх проведення фахівців певної галузі, колег зі спеціального навчального закладу, науковців та інших спеціалістів. Ці зустрічі надзвичайно ефективні для формування спеціальних/конкретних умінь і навичок, дають поштовх для інсайтів самим педагогам, згуртовують колектив. Добре, якщо в навчальному закладі створюються умови для проведення таких заходів на постійній основі, для неперервного професійного розвитку всіх працівників.

Глобальні зміни (такі, як впровадження інклюзивної практики, що насамперед передбачає прийняття нової освітньої філософії) часто відбуваються складно і потребують чимало зусиль. Саме тому провіднику нововведень надзвичайно важливо створити атмосферу взаємної довіри та підтримки, де кожен окремо і всі разом матимуть змогу спілкуватися, ділитися своїми думками й обговорювати проблеми. Така атмосфера дає відчуття впевненості, що зміни досяжні й варті зусиль, які докладає кожен.

Практика співпраці та колегіальності (коли педагоги обговорюють свою діяльність; спостерігають за роботою один одного, спільно працюють над адаптацією навчально-методичного забезпечення, планують, розробляють, оцінюють його; діляться знаннями про викладання та навчання) надзвичайно ефективна в закладах, які стали на шлях впровадження інклюзивної практики. У таких умовах педагоги більше налаштовані експериментувати, вдосконалюватися, брати відповідальність за результати своєї роботи.

Провідник змін, як член педагогічного колективу, сформувавши атмосферу довіри й конструктивної співпраці, закладає підґрунтя для ретельного аналізу ситуації, визначення проблем і потреб та окреслення необхідних дій всіма вчителями закладу. Коли це відбувається у співпраці з колегами, всі члени команди починають усвідомлювати значення власного внеску у спільну роботу. Такий шлях зміни ставлень та впровадження нових практик ефективніший за директиви «згори». Принцип «рівний – рівному» дає кращі результати для сприйняття філософії інклюзії, розвитку необхідних умінь і навичок, для впровадження нових педагогічних практик, втілення змін у діяльність навчального закладу.

10. ДИФЕРЕНЦІЙОВАНЕ ВИКЛАДАННЯ: ТЕХНОЛОГІЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ПРАКТИКИ

Поняття «диференційоване викладання» (далі ДВ) достатньо нове у вітчизняному освітньому просторі, хоча фахівцям у галузі спеціальної педагогіки воно може видаватись добре відомим і асоціюватись з диференційованим навчанням – навчанням учнів з порушеннями розвитку за різними методиками в різних спеціальних закладах освіти. Зауважимо, що в цьому випадку педагоги навчають за спеціальними методиками достатньо однорідний контингент учнів (наприклад, з порушеннями зору, з порушеннями розумового розвитку). Однак сьогодні і контингент спеціальних закладів освіти доволі суттєво змінився, став більш поліморфним.

Диференційоване викладання (ДВ) – це концептуальний підхід і практична технологія специфічної організації навчального процесу.

Цей підхід передбачає, що всі учні різні, тож завдання вчителя полягає в тому, аби виявити ці відмінності та вибудувати навчальний процес таким чином, щоб забезпечити ефективний навчальний досвід для кожного. Такий підхід до викладання, орієнтований на потреби учнів, надзвичайно перспективний у навчанні розмаїтого учнівського колективу, в тому числі й дітей з порушеннями психофізичного розвитку.

Диференційоване викладання передбачає створення навчального середовища та організацію навчального процесу таким чином, щоб забезпечити успішне опанування дітьми з різними освітніми потребами (з порушеннями психофізичного розвитку, учнями з обдарованістю, школярами з різних культур) курикулуму.

Впровадження диференційованого викладання забезпечує доступність навчальної параграми масової загальноосвітньої школи для дітей з особливими потребами, вони можуть успішно опанувати зміст навчання і досягати максимальних можливих для них результатів.

В диференційованому підході центральне місце посідає індивідуальна навчальна діяльність дитини, на противагу традиційній системі викладання, що передбачає провідну роль вчителя у цьому процесі, використання усталеного навчального плану та єдині для всіх вимоги. Впровадження ДВ дає змогу задовольняти індивідуальні потреби, розвивати сильні сторони дітей та їхні інтереси безпосередньо у навчально-виховному процесі.

Диференційоване викладання – це власне:

- прийняття вчителем розмаїття та поліморфності учнівського контингенту (відмінні рівні базових і поточних знань учнів, підготовленості, навчальних інтересів, різні стилі навчання та ін.);
- навички педагога щодо організації процесу навчання учнів з різними навчальними можливостями в умовах одного класу;
- прагнення вчителя просувати учнів на вищий рівень, забезпечуючи їм особистий успіх та надаючи необхідну підтримку і допомогу.

Науковим підґрунтям ДВ слугують:

- ✓ *концепція навчання орієнтованого на потреби дітей;*
- ✓ *теорія множинного інтелекту;*
- ✓ *концепція універсального дизайну;*
- ✓ *принцип використання різноманітних форм організації*

навчального процесу.

Розглянемо коротко кожен з позицій.

Концепція навчання орієнтованого на потреби дітей передбачає організацію навчальної діяльності таким чином, щоб процес пізнання відбувався шляхом моделювання навчального середовища, інтенсивного практичного навчання, надання педагогом допомоги (з поступовим її зменшенням) та спрямовування учнів для стимулювання розвитку їх самостійності. У концепції навчання орієнтованого на потреби дітей вагома роль відведена соціальному компонентові навчання, а роль учителя вбачається у створенні мотивуючих навчальних ситуацій, які мають сприяти вирішенню проблем учнів (навчальних, соціальних, особистісних тощо).

Численні наукові дослідження і тривала успішна практика переконливо доводять, що застосування підходу орієнтованого на потреби дитини є надзвичайно ефективним у роботі з учнями, які «відхиляються» від типового розвитку, та є одним з чинників підвищення їхньої соціальної та навчальної успішності.

Завдання для щоденного навчання мають визначатися відповідно до потреб учнів, виявлених у процесі спостереження/оцінювання. Вчитель уважно спостерігає за дитиною, фіксує засвоєння певних знань, формування умінь і навичок та певним чином реагує, надаючи учневі необхідну допомогу, добираючи відповідні методи викладання, адаптуючи або модифікуючи курикулум і завдання, поступово відходячи на другий план. Зрештою, всі учні навчаються застосовувати необхідні знання та навички самостійно.

Теорія множинного інтелекту. Загальновідомо, що діти навчаються й розвиваються в різний спосіб, і тому це важливо враховувати у стратегіях реалізації навчального процесу.

Історія досліджень мозку та проблем інтелекту достатньо тривала і містить яскраві відкриття та десятки імен видатних науковців, котрі відкривали щораз дедалі більш вражаючі можливості нашого найпотужнішого у світі комп'ютера – мозку.

Однак людиною використовується лише незначна частка потенціалу мозку. Відомий психолог Тоні Базан переконаний, що максимально використовувати потенціал мозку можна лише пізнавши його.

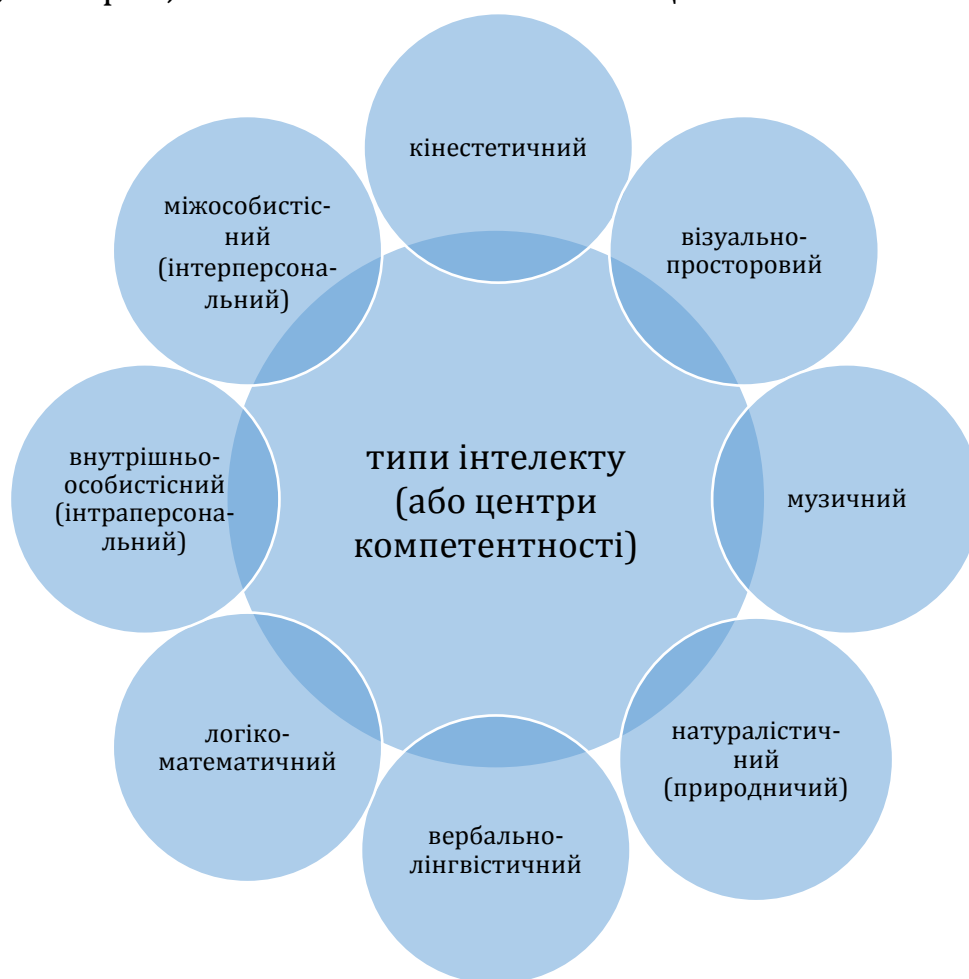
Від початку ХХ століття теорії інтелекту привертали увагу багатьох відомих вчених всіх країн світу і широко обговорюються в наукових колах. Ще в 1904 році Чарльз Спірман визначив загальний інтелект як такий, що певною мірою задіяний у розв'язанні всіх інтелектуальних завдань. Вважається, що саме його вимірюють стандартизовані тести, наприклад тести оцінки інтелекту (IQ) або тести академічних здібностей.

Каплан і Сакузо вважають інтелект загальним потенціалом, який не залежить від попереднього обсягу знань. Деякі науковці, зокрема Говард Гарднер, автор **теорії множинного інтелекту**, а за ним і послідовники його школи, не погоджуються з тим, що про інтелект можна судити лише за балом звичайного стандартизованого тесту, на підставі результатів якого виноситься судження про майбутні успіхи дитини в школі. За Гарднером, інтелект – це «...зумовлена біологічними і психологічними чинниками здатність до оброблення інформації, яку можна активізувати в певному культурному середовищі для вирішення проблем або створення продуктів». Ця концепція заклала початок теорії множинного інтелекту і прискорила її формулювання.

Останні кілька десятиліть професор Гарвардського університету, фахівець з когнітивної психології Говард Гарднер, досліджуючи розмаїття умінь і здібностей людини, людський мозок і його вплив на навчання, розробив теорію, яка отримала назву **«теорія множинного інтелекту»**. В її основі лежить припущення про велику кількість різних талантів/нахилів/компетентностей, що здатні допомогти людині ефективно взаємодіяти з навколишнім світом. Підсумовуючи свої тривалі дослідження учений виокремив вісім типів інтелекту (або центрів компетентності):

1) візуально-просторовий – здатність точно сприймати візуально-просторовий світ та змінювати попередні образи або маніпулювати ними;

- 2) кінестетичний – здатність контролювати рухи власного тіла та майстерно оперувати фізичними предметами;
- 3) музичний – здатність створювати й сприймати ритм, висоту тону й тембр, а також розрізняти форми музичного вираження;
- 4) міжособистісний (інтерперсональний) – здатність розпізнавати настрої, темпераменти, мотивації й наміри інших людей та належним чином на них реагувати;
- 5) внутрішньоособистісний (інтраперсональний) – знання власних почуттів, сильних сторін і недоліків, намірів та здатність керуватися цим знанням для визначення власної поведінки;
- 6) логіко-математичний – здатність розрізняти логічні або числові моделі та розуміти й вибудовувати довгі ланцюжки умовиводів;
- 7) вербально-лінгвістичний – чутливість до звуків, ритмів і значення слів; вміння розпізнавати різні функції мови;
- 8) натуралістичний (природничий) – здатність розрізняти рослини, тварин, каміння та інші явища навколишнього світу.



Численні дослідження науковців свідчать, що ці центри компетентності розташовані в різних частинах головного мозку, тож пошкодження цих ділянок може призводити до порушення відповідних

функцій і відповідних здатностей. Чимало послідовників Говарда Гарднера наразі доводять існування й інших типів інтелекту (типів компетентностей). Зокрема професор Чарльз Ганді стверджує про такий тип інтелекту/компетентності як «здоровий глузд»; Гордон Драйден та Джанет Вос – про, на їхню думку, найважливіший тип компетентності – уміння творити цілковито нові поняття, пов'язуючи інформацію з різних частин мозку. Дослідження професорки Каліфорнійського університету в Берклі Маріан Даймонд підтверджують теорію множинного інтелекту (або множинних центрів компетенцій): у різних народів чи етнічних груп вона виявила домінуючий розвиток окремих ділянок кори головного мозку, які відповідають за центр тих чи інших компетенцій. Так, наприклад, народи, що послуговуються абетковим письмом, мають розвиненіший центр в лівій півкулі, а ті народи, що послуговуються малюнковим письмом (Китай, Японія) – активніші центри в правій півкулі. Мешканці островів Тихого океану мають краще розвинену ділянку мозку, що відповідає за просторову орієнтацію; у них домінує візуальний тип компетентності, оскільки століттями їхні предки мандрували, орієнтуючись за зоряним небом, сонцем.

*Інформація надходить до мозку через 6 головних шляхів.
Людина вчиться за допомогою того, що:*



Залежно від того, якому способу сприйняття інформації людина віддає перевагу, який з них є для неї найбільш комфортним, прийнятним та ефективним; як впорядковує та обробляє інформацію (аналітично, систематично обмірковує ситуацію чи підходить до неї з приблизним розрахунком); які умови необхідні для засвоєння та зберігання інформації (фізичні, соціальні, емоційні) можна говорити про певний **стиль навчання**.

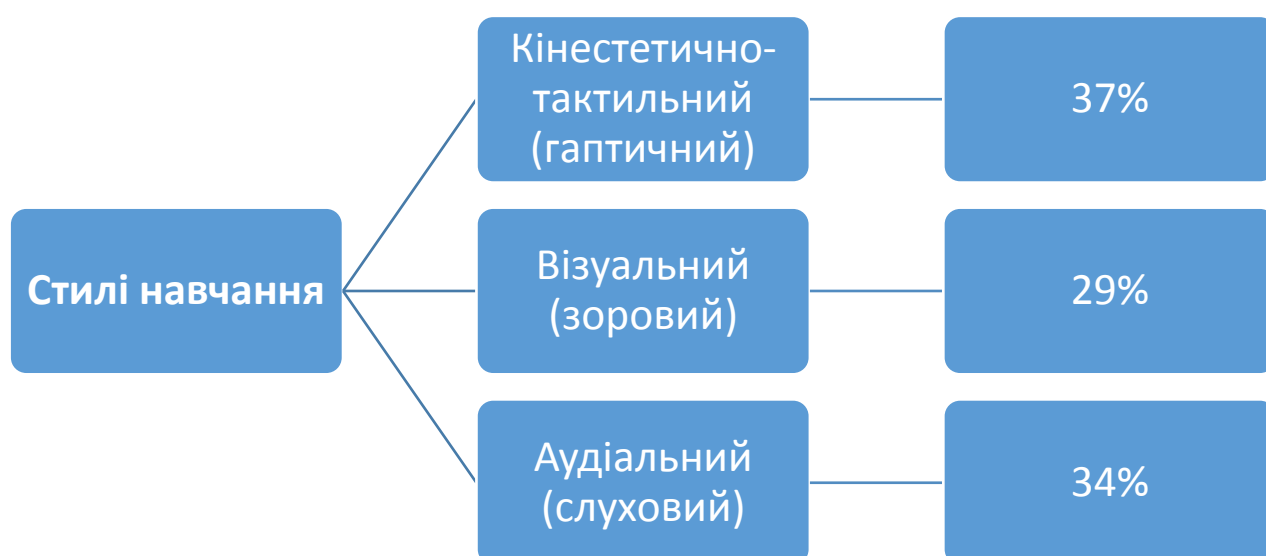
Наразі науковці переконані, що існує **три домінуючі стилі навчання**:

1. Кінестетично-тактильний (гаптичний) – ним користуються люди, які краще навчаються, коли рухаються, залучаються до практичної діяльності, досліджують нове, експериментують, тобто вивчають через дотик.

2. Візуальний (зоровий) – ним користуються люди, які краще навчаються через малюнки, схеми, діаграми, які стосуються теми вивчення; менший відсоток серед них віддає перевагу друкованому тексту (тобто вчаться через читання).

3. Аудіальний (слуховий) – ним користуються люди, які краще навчаються, сприймаючи інформацію на слух, через бесіду, лекцію, часто з фоновим музичним супроводом.

Дослідження Ліна О'Браєн та команди фахівців Спеціального центру діагностичних студій у Рошвілі (штат Меріленд), яке охопило 5300 учнів 5-12 класів США, Японії та Гонконгу виявило такий типовий розподіл учнів відповідно до їхнього стилю навчання (див. рисунок нижче).



За рухом очей можна визначити стиль навчання дитини

- Візуальний стиль – учень, засвоюючи інформацію, сидить спокійно і дивиться вперед, або ж періодично піднімає очі вгору. Зазвичай такі діти швидко говорять.
- Аудіальний стиль – учень, засвоюючи інформацію, водить очима у горизонтальній площині (той, хто має активну праву руку – вліво, а хто має активну ліву руку – вправо. Періодично ці діти дивляться вниз. Ці діти говорять ритмічно.
- Кінестетичний стиль – рухливий учень, засвоюючи інформацію, дивиться праворуч і донизу, повільно говорить. Коли такий учень ставить запитання, його погляд ковзає догори.

За мовою тіла визначити стиль навчання дитини

- Візуальний стиль – учень сидить дуже прямо і стежить очима за тим, хто повідомляє інформацію.
- Аудіальний стиль – учень іноді пошепки повторює слова, які говорить вчитель, киває головою, їхній погляд спрямований вдалечінь.
- Кінестетичний стиль (тактильний) – сприймаючи інформацію, учень вільно сидить за партою. Слухаючи, може бавитися ручкою, пересувати предмети на парті, крутити в руках якийсь дрібний предмет.

За Джанет Вос

Людина має не лише власний стиль навчання, а й **власний стиль мислення**. Наразі вченими (Ентоні Грегорс, Джон Лі-Теллієр, Боббі Де-Портер, Барбара Прешінг та ін.) доведено, що кожна людина має один з чотирьох стилів мислення, кожен з яких власне не має переваги над іншим, оскільки кожен є продуктивним: конкретно-послідовний (КП) «реалісти»; конкретно-вибірковий (КВ) «експериментатори»; абстрактно-послідовний (АП) «теоретики»; абстрактно-вибірковий (АВ) «емоційники».

Люди з КП стилем мислення – реалісти; краще сприймають інформацію, коли вона впорядкована лінійно та послідовно; провідним методом навчання для них є практика, все, що можна пізнати через фізичні відчуття (дотик, слух, зір, нюх та смак); легко відтворюють деталі, швидко запам'ятовують факти, формули та правила. Потребують тиші і спокійно обстановки.

Люди з КВ стилем мислення – експериментатори; вони як і попередні реалісти, водночас пізнають реальність через метод проб та помилок; вони творчо мислять, шукають альтернативні способи

розв'язання проблем, послуговуються інтуїцією; певний відхід від традиційних шляхів забирає в них більше часу на вирішення певної проблеми. Потребують періодичних змін діяльності та обстановки.

Люди з АП стилем мислення – теоретики; віддають перевагу теоретичним та абстрактним міркуванням, мислять поняттями та аналізують інформацію; логічно і раціонально мислять, зосереджуються на вирішальних і вагомих моментах, добре виконують вправи на логічне мислення; віддають перевагу читанню, самотійній, а не груповій роботі, ретельно виконують дослідження; потребують добре впорядкованого довкілля.

Люди з АВ стилем мислення – сприймають реальність через емоції та почуття; впорядковують інформацію та нові ідеї через враження; їхнє оптимальне довкілля не має бути обтяжене формальними структурами, а орієнтоване на людину; краще вчаться через асоціації та персоналізовану інформацію; потребують більше часу для виконання завдань та достатньо наочності, карток, що вибудовують загальну картину з окремих елементів.

Загалом, дослідження Говарда Гарднера, а також супутні студіювання інших вчених (Кена і Ріти Даннів, Барбари Прешінг та ін.) виявили, що більшість «відстаючих» / «слабких» учнів не опановують навчальну програму, оскільки методики викладання орієнтовані традиційно лише на 2 типи інтелекту/компетентності і стільки ж стилів навчання. Відтак, ці дослідження послуговували впровадженню навчальних практик, які спираються на різні навчальні стилі та здібності учнів, зокрема диференційованого викладання. Ця теорія розширила вже відомі студіювання інших вчених-дослідників мозку та його функцій. Пристосування до стилів навчання учнів та типів інтелекту, активізація їхніх провідних центрів компетентності – інноваційний метод у викладанні, що дає змогу суттєво зменшити неуспішність школярів.

Так, пригадаймо: ліва півкуля мозку відповідальна за засвоєння так званих академічних знань, логічні і математичні здібності, використання мови, впорядкування певних елементів у відповідні конструкції тощо; права півкуля відповідальна за творчу діяльність, керує відчуттям ритму, ритми, музики, музичним слухом, нахилами до малювання, мріями тощо. Водночас, варто зазначити, що цей розподіл не такий вже й простий, зважаючи на те, що обидві півкулі поєднані мозолистим тілом, що містить понад триста мільйонів активних нейронів, які забезпечують сигнальну провідність між обома півкулями. До прикладу: звучить пісня – ліва півкуля опрацьовує слова, а права опрацьовує музику. Завдяки мозолистому тілу вся

інформація врівноважується відповідно до «вхідних даних», пов'язується в узагальнену цілісну картину – ми чуємо, сприймаємо, насолоджуємось піснею. Не докладаючи значних зусиль людина запам'ятовує популярні пісні. Секрет – в узгодженій роботі лівої та правої півкуль, а також «емоційного центру мозку», що знаходиться в лімбічній системі.

«Емоційний центр» пов'язаний із системою тривалої пам'яті. Тож емоційно забарвлена інформація завжди запам'ятовується найкраще.

Аби дитина краще засвоювала навчальний матеріал, її мозок має працювати на певній довжині хвиль – «альфа». На частоту «альфа» налаштовують музичні твори з певною ритмічною частотою (кожен музичний такт – один удар серця, від 50 до 70 тактів за хвилину). Найкраще підходять музичні твори Генделя, Моцарта, Вівальді, Баха та ін. (дібрати допоможе викладач музики та праці Георгія Лозанова, Івана Барзакова). Така музика (ритм) вводить дитину стан «розслабленої готовності» – специфічної релаксації, коли мозок найвідкритіший для інформації. Оптимальний стан навчання – коли синхронізовані серцебиття, частота дихання та мозкові хвилі, коли тіло розслаблене, а мозок готовий до сприйняття нової інформації.

У кожної дитини існує власний стиль навчання, сприйняття, діяльності, свій темперамент. Непристосування до індивідуальних потреб дитини можна вважати чи не найголовнішою причиною виникнення труднощів у навчанні. Окрім цього варто зауважити й на інші індивідуальні особливості дитини.

- *Діти з розвиненою правою півкулею мозку люблять уявляти узагальнену картину, їм зручніше, коли інформація надходить через візуальні засоби, які збуджують уяву. Діти з розвиненою лівою півкулею засвоюють інформацію, яка подана в логічній лінійній послідовності.*

- *Діти по-різному реагують на фізичне довкілля: освітлення, температуру приміщення, зручні стільці, наявність сусіда по парті, сторонні звуки тощо (одних дітей присутність інших учнів підбадьорює, інші ж не в змозі опанувати себе і демонструвати наявні знання; хтось звик до добре провітрюваного приміщення і задуха в класі робить їх млявими та безініціативними тощо).*

- *На самопочуття і готовність сприймати матеріал впливають час прийняття їжі, різна потреба щодо вживання рідини. Одні діти*

харчуються «по годиннику», іншим необхідне часте харчування маленькими порціями. Хтось потребує більше глюкози (банани, цукерка тощо). Зважаючи на це вчитель має чуйно ставитися до цих природних потреб і не встановлювати «диктат» (нечемно їсти на уроці, дочекайся перерви, обід буде через годину тощо). Спрага чи відчуття голоду, які дитина має переборювати не дають їй змогу засвоювати матеріал. Цей час для неї втрачений. Тож, можливо, доречніше залагодити проблему негайно, аніж потім довго надолужувати пропущене.

Кожна людина має свій індивідуальний часовий графік активності. Є «жайворонки», і є «сови». Оптимально, коли навчальні заняття, чи принаймні ключові дисципліни, збігаються з індивідуальною активністю учнів. Однак, за сучасними дослідженнями науковців з'ясовано, що лише третина учнів належить до тих, хто в змозі активно навчатися вранці. Вони не здатні зосередитися на навчальному матеріалі до 10 ранку. Тож вчені радять важливі заняття зміщувати ближче до 12 (від 12 до 15 дня).

Проаналізувавши всі особливості учнів, вчитель зможе виважено підійти до вибору методів і прийомів викладання. Звичайно, неможливо «догодити» всім, однак педагог буде впевненим, що навчальна програма на кожному етапі буде пристосована до тих чи інших потреб учнів.

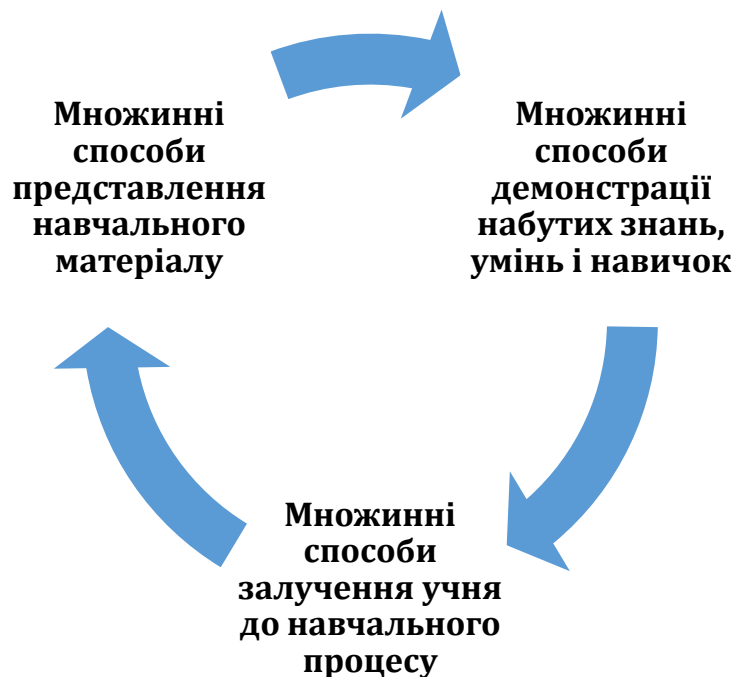
Концепція універсального дизайну. Концепція проектування універсального дизайну вже тривалий час поширена в архітектурі. Згідно з нею, проектування споруд від початку має враховувати всі специфічні потреби людей з інвалідністю і задовольняти їх. Сучасні універсально спроектовані споруди є наразі доступними людям з інвалідністю, пристосовані до їхніх специфічних потреб. Те саме стосується ретельно продуманого дизайну інтер'єрів, побутових пристроїв тощо. Водночас, у процесі їх побутової експлуатації з'ясувалося, що крім цього, всі ці проектні новації надають непередбачувані переваги ширшому загалу користувачів. Зрізані бордюри, наприклад, виконуючи свою функцію полегшення руху людям в інвалідних візках, виявились корисними і людям, які гуляють з дитячим візком, маленьким дітям, літнім людям та велосипедистам, і навіть звичайним пішоходам. Таким чином, процес проектування з урахуванням потреб людей з порушеннями чи з інвалідністю призвів до підвищення можливостей використання всіма людьми.

Ця концепція спонукала фахівців до розроблення так званої універсальної моделі навчання (УМН), що спрямована на створення навчальних програм, які були б гнучкими і враховували потреби всіх учнів. УМН забезпечує розробку адаптованих навчальних програм враховуючи

три принципи, які відповідають трьом фундаментально важливим компонентам навчання (розпізнавальному, стратегічному та емоційному). Загальна рекомендація щодо цих трьох принципів полягає в необхідності вибирати цілі, методи, механізми оцінювання та матеріали таким чином, щоб звести до мінімуму існуючі бар'єри і забезпечити максимальну гнучкість їх використання.

Існує певна аналогія між універсальним дизайном, універсальною моделлю навчання та диференційованим викладанням: це технології поєднання найкращих та ефективних досягнень для надання підтримки всім, хто різниться своїми потребами, зокрема навчальними. Диференційоване викладання надає вчителям засоби навчання учнів з широким розмаїтим діапазоном потреб задля здійснення позитивного впливу на їхнє навчання в умовах сучасного класу та є універсальною практикою для всього учнівського колективу.

Науковці-дослідники в цій галузі (Р.Зефф, Т.Лорман, Дж.Деппелер, Д.Харві та ін.) виокремлюють три основні принципи універсальності дизайну у навчанні (в організації навчального процесу): *застосування різноманітних форм організації навчального процесу.*



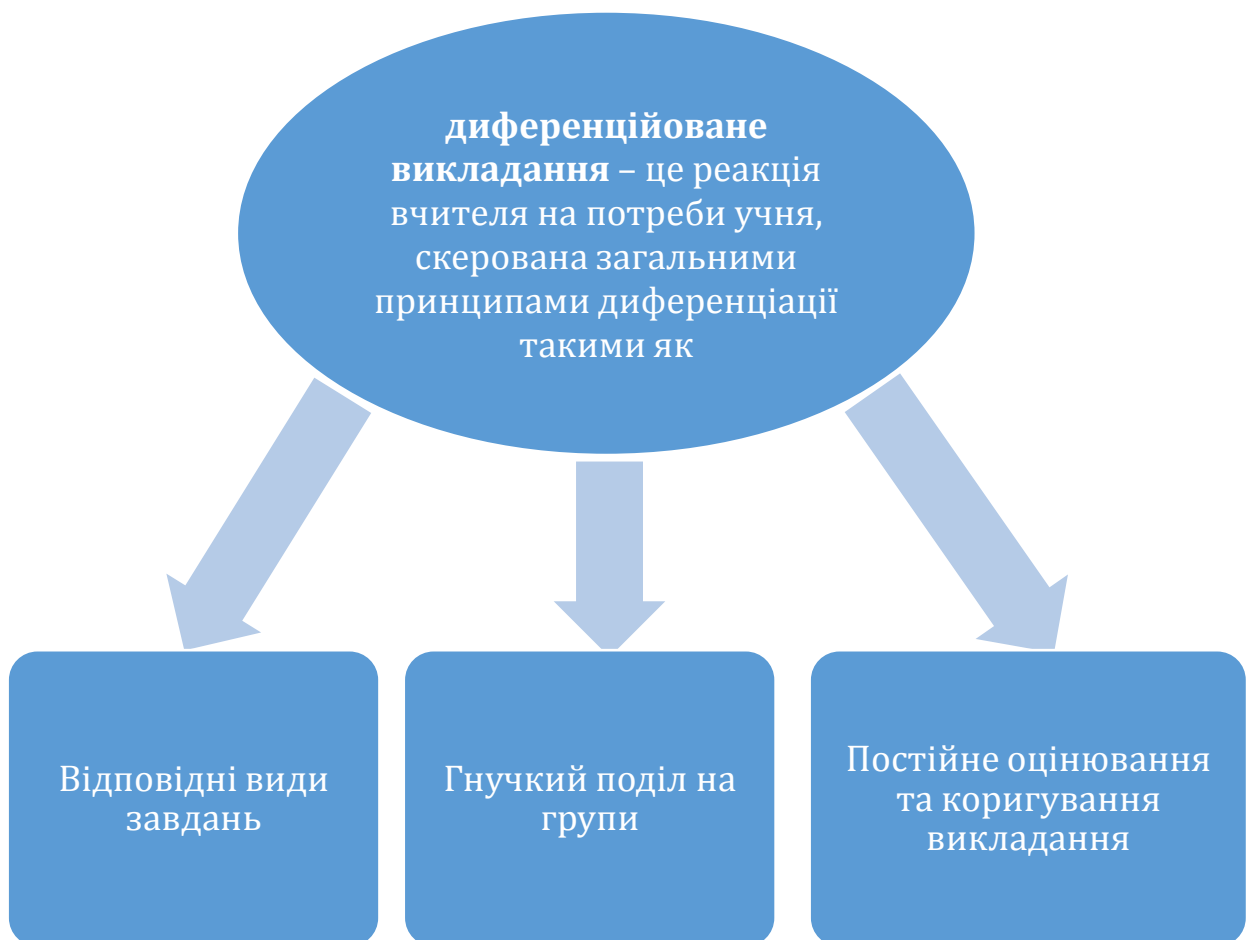
1. Множинні способи представлення навчального матеріалу. Використання гнучких підходів до презентації навчального матеріалу, що забезпечить отримання інформації, опанування знань умінь і навичок через різні засоби. Тобто інформація подається в кількох форматах (зважаючи на попереднє вивчення специфіки контингенту класу): усне пояснення вчителя, презентації з опорою на візуальне, аудіальне,

кінестетичне сприйняття, колективне обговорення, відмінні завдання тощо.

2. *Множинні способи демонстрації набутих знань, умінь і навичок учнями.* Учням надаються можливості в різній, прийнятній для них, спосіб демонструвати засвоєні знання, опановані вміння і навички через різні продукти навчальної діяльності. У процесі оцінювання, окрім звичних контрольних чи тестів, використовуються різні методи (вербальні та/або візуальні презентації, безпосереднє виконання певної діяльності тощо).

3. *Множинні способи залучення учня до навчального процесу.* Вчитель має враховувати відмінності учнів: їхні індивідуальні потреби, стилі навчання та мислення, тип інтелекту (провідний центр компетентності), здібностей і нахилів, інтересів, аби не лише задовольняти їхні навчальні потреби, а й допомогти їм виявляти свої сильні сторони, створювати для них належні виклики та підвищувати мотивацію.

Таким чином:



Враховуючи підходи універсального дизайну у навчанні чи не **найважливішим вбачається пристосувати належним чином навчальне середовище** до потреб усіх учнів. Провідні західні фахівці, які досліджують особливості організації інклюзивного навчання та диференційованого викладання, всебічно висвітлюють це питання, здебільшого зосереджуючи увагу на п'яти ключових категоріях: матеріали, ресурси, методи навчання, очікувані результати, фізичне середовище (Т.Лорман, Дж.Деппелер, К.Е.Томлінсон та ін.).

5 ключових категорій, що визначають доступність навчального середовища на уроці



Розглянемо коротко кожен з позицій.

1. Фізичне середовище.

Належна організація класної кімнати, комфортне фізичне оточення – важлива складова процесу навчання. Наразі – фізичний доступ є визначальною передумовою інклюзивного навчання, оскільки саме від цього залежить і соціальний доступ і забезпечення доступності курикулуму. Йдеться про низку пристосувань таких як пандуси, різнорівневі парти та стільці, достатньо великі прорізи для дверей, достатньо великі проходи між партами, розташування полиці, шафок, дошок, належне освітлення всіх зон класної кімнати, доступ до раковин та питних фонтанчиків, безпечність всього класного устаткування тощо.

2. Методи навчання.

В практиці диференційованого викладання вчитель має змогу гнучко використовувати як традиційні, так і практично перевірені ефективні новаційні методи, що придатні для роботи з розмаїтим учнівським

контингентом та задоволення якнайширшого діапазону індивідуальних потреб.

Провідним принципом диференційованого викладання є застосування різноманітних форм організації навчального процесу. Їх використання допомагає педагогам врахувати у навчальному процесі такі учнівські відмінності:

- рівень підготовленості – через коригування темпу навчання та рівня складності матеріалу;
- індивідуальні стилі навчання – через організацію численних видів діяльності, щоб учні мали змогу отримувати та опрацьовувати інформацію в різний спосіб, на різних рівнях;
- інтереси – спираючись на схильності, зацікавлення та бажання самої дитини опанувати певну тему чи виробити певне вміння.

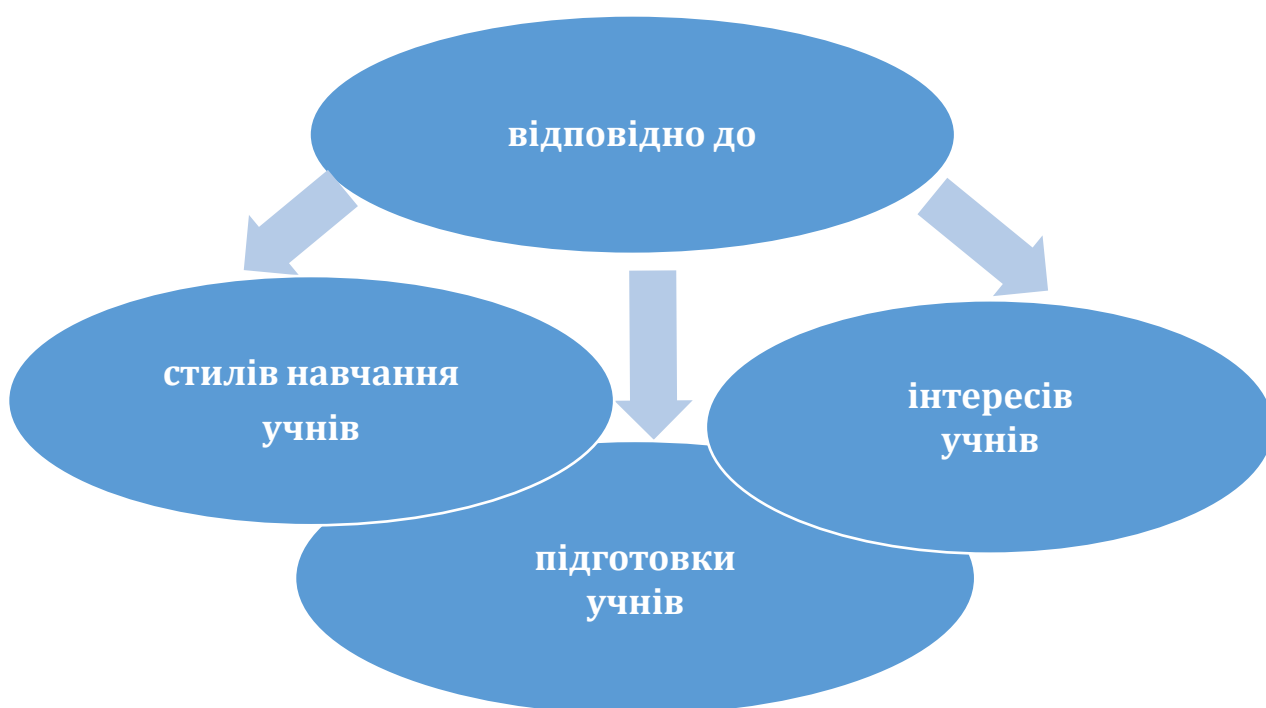
Виходячи з цих положень, можна окреслити три підходи до диференціації викладання:

- 1) адаптація змісту, процесу та продукту навчальної діяльності;
- 2) варіювання вимог щодо ступеня виконання завдань учнями на окремому уроці або впродовж вивчення ширшої теми;
- 3) застосовування широкого спектру форм і методів організації навчальної діяльності;

та виокремити чотири фактори, що забезпечують диференційоване викладання:

- а) зосередження на головних поняттях, ідеях та вміннях у кожній навчальній дисципліні;
- б) урахування індивідуальних відмінностей учнів;
- в) поєднання оцінювання та викладання;
- г) постійна адаптація, модифікація змісту, процесу (методів і форм) та продукту навчальної діяльності.

Впровадження концепції навчання орієнтованого на потреби дітей та різних організаційних форм логічно веде до диференціації викладання.



Диференційоване викладання це «відповідь» учителя на потреби учнів (готовність до навчання, навчальні інтереси, особливі навчальні потреби тощо), яка відбувається на рівні *змісту, процесу та продукту (кінцевих результатів), організації навчального середовища*.

Плануючи диференційоване викладання, слід брати до уваги:

- зміст – що учні мають засвоїти та яким чином вони отримуватимуть інформацію;
- процес – види навчальної діяльності, які виконують учні для осмислення та засвоєння змісту;
- продукти (кінцеві результати) – те, що дає учням можливість закріпити, застосувати, поглибити та вдосконалити набуті знання, вміння, навички (проекти, певна діяльність та її результати тощо);
- навчальне середовище – як відбувається робота на уроці, яка на ньому панує атмосфера.

Розглянемо окремі аспекти диференційованого викладання.

Диференціація змісту навчання.

Для учнів, які різняться своїми особливими навчальними потребами, необхідно мати доступ до змісту навчального матеріалу. Доступність змістового наповнення вважається ключовим елементом диференціації. Диференціація на рівні змісту має враховувати: цілі, завдання та очікувані результати, яких планується досягти (навчальні, розвивальні, соціальні). Баланс між цілями та завданнями визначає рівень диференціації змісту.

- *Підтримка доступу до змісту навчання.* Доступ до змісту розглядається в якості ключової вимоги. Зміни найчастіше виявляються в тому, яким чином учні отримують доступ до інформації (понять, узагальнень, установок, навичок, дій тощо).

- *Завдання пов'язуються з цілями навчання.* Конче важливо узгоджувати завдання з цілями навчання. Оцінювання досягнення цілей найчастіше здійснюється за допомогою тестів, а також стандартизованих інструментів вимірювання (критерії оцінювання). Завдання часто вибудовуються як послідовність етапів наростаючої складності, внаслідок чого виникає континуум завдань з вироблення певних навичок. Для учнів, які перебувають на різних рівнях варіюється меню завдань, щоб полегшити перехід від одного етапу навчання до іншого.

- *Навчання спрямоване на оволодіння поняттями.* Навчальні поняття мають презентуватися учням у широкому діапазоні (розлого, стисло, у візуальній формі, схематично тощо) для належного усвідомлення та практичного використання. Вчителі мають зосереджувати увагу на поняттях і навичках, які опановують учні. Зміст навчання має містити одні

і ті ж поняття для всіх учнів, проте міру їх складності (обсяг, широта, міра узагальнення тощо) необхідно варіювати відповідно до можливостей різних дітей.

Рекомендації щодо диференціації змісту навчання.

- Доцільно надавати якомога більше різноманітних прикладів, для всебічного розкриття навчального змісту. Залишаючи незмінним основний зміст, вчитель може варіювати складність матеріалу (деталізуючи чи узагальнюючи, спрощуючи чи ускладнюючи). Для учнів з фізичними або когнітивними порушеннями різноманітність прикладів надзвичайно важливе для розуміння матеріалу, що викладається. Ці ж множинні приклади можуть принести користь й іншим учням, які отримують бачення з різних ракурсів. Широкий спектр прикладів допомагає засвоїти основоположні елементи і скласти у відповідну модель (індивідуальну для кожного – ширшу чи вужчу, більш теоретично узагальнену чи на прикладному рівні).

- Використання *множинних носіїв інформації та різноманітні формати*. Широкий вибір засобів презентації навчального змісту існує сьогодні в цифровому форматі, що дає змогу вчителям здійснювати маніпуляції з розміром, контрастними кольорами та іншими характеристиками для створення прикладів на численних носіях і в різних форматах. Їх можна зберігати для подальшого використання і забезпечення гнучкого доступу до них різних учнів, залежно від їхніх потреб і вподобань.

- Слід *виокремлювати найважливіше*. Важливо уникати концентрації уваги учнів на розлогіх фактах або деталях, натомість варто зосереджуватися на роботі з узагальненими поняттями. Таким чином, вчителі виділяють найважливіші компоненти змісту.

- Постійна *підтримка «фонових знань»*. Оцінюючи знання учнів ще до планування навчання, вчителі можуть ефективніше підтримувати базові знання учнів, поетапно розширюючи і поглиблюючи їх.

Диференціація процесу навчання.

- *Послідовно використовується гнучка система розподілу на групи*. В міру опанування нового змісту, учні мають взаємодіяти один з одним і спільно працювати. Вчителі можуть проводити попереднє обговорення головних ідей змісту з усім класом, після чого слідує робота в малих групах чи парах. Під час виконання завдань групи учнів можуть самостійно спрямовувати свою роботу або ж це може робити вчитель (асистент вчителя). Принципи утворення груп не мають бути постійним чи усталеними. Формування і перегрупування груп має бути динамічним

процесом, змінюючись залежно від змісту, виду діяльності, результатів оцінювання.

- *Управління класом йде на користь учням та вчителю.* Для ефективної роботи у класі з використанням диференційованого викладання, вчителі мають ретельно підходити до організації і вибору методів навчання.

Диференціація продукту /результатів навчання.

- *Важливим є початкове і поточне оцінювання учнів.* Ретельне попереднє оцінювання є запорукою функціональної та успішної диференціації. Використання в роботі попереднього і поточного оцінювання дає вчителям інформацію, на основі якої вони можуть обирати відповідні підходи, механізми підтримки з урахуванням потреб, інтересів і здібностей різних учнів класу. Оцінювання може бути формальним і неформальним, (інтерв'ю, опитування тощо). Процедури оцінки результатів також можуть більш формальними. *(Про різновиди оцінювання йтиметься далі).*

- *Учні є активними дослідниками.* Кожне завдання, яке ставиться перед учнями, має бути цікавим, захоплюючим і доступним для усвідомленого засвоєння матеріалу, вироблення відповідних вмінь та навичок. Водночас, дитина має відчувати, що завдання – це певний виклик.

- *Зміна очікувань і вимог до відповідей учнів.* Завдання мають бути диференційовані таким чином, щоб різні учні могли продемонструвати або проявити свої знання і розуміння по-різному (у прийнятний для кожного спосіб). Диференційований підхід до продукту навчальної діяльності учня дає змогу використовувати різноманітні форми і способи його створення і презентації, передбачає різну міру складності, різні варіанти оцінювання.

В цьому контексті варто звернутись до так званої таксономії Блума, в якій чітко окреслюються відповідні компетенції, якими має володіти учень і варіанти формулювання запитань для виявлення рівня їх сформованості.

ТАКСОНОМІЯ ОСВІТНІХ ЦІЛЕЙ ЗА БЛУМОМ¹¹

<i>КОМПЕТЕНТНІСТЬ</i>	<i>УМІННЯ, ЯКІ ДЕМОНСТРУЄ УЧЕНЬ</i>
Знання	<ul style="list-style-type: none"> • спостереження і пригадування інформації; • знання дат, подій, місць; • знання головних ідей; • добре володіння змістом предмета. <p><i>Ключові слова для формулювання запитань:</i> перелічити, дати означення, розповісти, охарактеризувати, визначити, віднести до певної категорії, зібрати, розглянути, скласти таблицю, процитувати, назвати, хто? коли? де?</p>
Розуміння	<ul style="list-style-type: none"> • розуміння інформації; • усвідомлення смислу; • перенесення знань на новий контекст; • тлумачення фактів, порівняння, зіставлення; • розташування в певному порядку, групування, висунення припущень щодо причин; • прогнозування наслідків <p><i>Ключові слова для формулювання запитань:</i> підсумувати, охарактеризувати, інтерпретувати, зіставити, спрогнозувати, провести асоціації, знайти відмінності, дати оцінку, розрізнити, обговорити, розширити.</p>
Застосування	<ul style="list-style-type: none"> • використання інформації; • використання методів, понять, теорій у нових ситуаціях; • вирішення проблем з використанням потрібних знань чи вмінь <p><i>Ключові слова для формулювання запитань:</i> застосувати, продемонструвати, розрахувати, завершити, проілюструвати, показати, вирішити, розглянути, модифікувати, встановити співвідношення, змінити, класифікувати, провести експеримент, довідатися.</p>
Аналіз	<ul style="list-style-type: none"> • визначення структури; • організація частин; • розпізнавання прихованих значень; • визначення складових. <p><i>Ключові слова для формулювання запитань:</i> <i>проаналізувати, відокремити, розташувати в</i></p>

¹¹ Джерело: Bloom, B. S. (1984). *Taxonomy of educational objectives*. Boston, MA: Allyn and Bacon.

	певному порядку, пояснити, поєднати, класифікувати, впорядкувати, відділити, порівняти, вибрати, пояснити, зробити висновок.
Синтез	<ul style="list-style-type: none"> • використання знайомих ідей для створення нових; • узагальнення на основі відомих фактів; • вставлення зв'язків між знаннями з кількох різних галузей; • прогнозування, формулювання висновків. <p><i>Ключові слова для формулювання запитань:</i> об'єднати, інтегрувати, модифікувати, перегрупувати, замінити, спланувати, створити, розробити, винайти, „а що, коли?“, скласти, сформулювати, підготувати, узагальнити, покращити.</p>
Оцінка	<ul style="list-style-type: none"> • зіставлення і розрізнення понять; • оцінювання вагомості теорій та форм презентації; • вибір на основі зважених аргументів; • перевірка цінності фактичних даних; • упізнавання суб'єктивності. <p><i>Ключові слова для формулювання запитань:</i> оцінити, прийняти рішення, розташувати за певної шкалою або рангом, сортувати, перевірити, виміряти, порекомендувати, переконати, вибрати, скласти думку відносно чогось, пояснити, розрізнити, підтвердити, зробити висновок, порівняти, підсумувати.</p>

Адаптації та модифікації.

У диференційованому викладанні використовуються:

- адаптації змісту, процесу та продукту навчальної діяльності;
- варіювання вимог щодо виконання завдань учнями на окремому уроці або упродовж вивчення теми (обсяг, рівень складності, час і спосіб виконання, форма і спосіб демонстрації виконаного тощо);
- широкий спектр форм і методів організації навчальної діяльності.

Сутність диференційованого викладання полягає в

Оцінюванні кожного учня, в тому числі з'ясування його:

- рівня підготовленості,
- інтересів,
- бажаного способу вивчення матеріалу

Пристосуванні методик викладання для задоволення потреб учнів, використовуючи адаптації:

- навчального змісту
- навчального процесу
- продукту навчання
- навчального середовища

* * *

Наразі в навчальному процесі педагоги орієнтуються на чинний стандарт освіти. За таких умов вчителі мають чимало можливостей, аби подолати тенденцію до зниження вимог до роботи дітей з особливими освітніми потребами, апелюючи до начебто зависоких стандартів, непосильних для таких учнів. Звісно, вчителі мають докладати зусиль для того, щоб допомогти своїм вихованцям досягати високих результатів за цими стандартами. Однак, замість послаблення вимог до дітей з особливими потребами, їм слід вдосконалювати власну педагогічну компетентність, аби забезпечити досягнення цих стандартів.

Загалом **можна виокремити обов'язкові складові курикулуму, які дають змогу ефективно реалізовувати його** із застосуванням диференційованого викладання.

1. *Зміст* – специфічні для навчальної дисципліни знання, вміння й навички, визначені стандартом.

2. *Стратегії викладання* – набір методів і прийомів, які мають допомогти учням оволодіти знаннями та навчитися вчитися самостійно.

3. *Форми роботи* – великі й малі групи, самостійна робота, навчання в парах тощо.

Для здійснення комплексних та послідовних адаптацій, учитель у процесі диференціації курикулуму для учнів з особливими освітніми

потребами має працювати з кожною його складовою, адаптуючи вимоги освітнього стандарту (щодо змісту, рівня успішності та організації навчального процесу).

Адаптація вимог стандартів

<i>Складова курукулуму</i>	<i>Стандарти</i>	<i>Варіанти диференціації</i>
Зміст	Стандарти змісту	Перегляд і, за потреби, адаптація індивідуальних критеріїв.
	Стандарти успішності	Визначення оптимальних рівнів засвоєння навчального змісту, які дають змогу судити про те, наскільки учні опанували його.
	Стандарти організації навчального процесу	Забезпечення адекватних навчально-методичних матеріалів і практичних завдань для вивчення навчального змісту.
Методики викладання	Стандарти змісту	Визначення методик, які полегшують засвоєння та узагальнення навчального змісту.
	Стандарти успішності	Використання (по можливості) стилів викладання, які оптимально відповідають стилям навчання учнів.
	Стандарти організації навчального процесу	Вибір методик, які забезпечують ефективно використання навчально-методичних матеріалів/ресурсів.
Форми роботи	Стандарти змісту	Вибір форми (форм) роботи, яка сприятиме засвоєнню навчального змісту.
	Стандарти успішності	Використання форми (форм) роботи, яка дає змогу ефективно виробляти та узагальнювати вміння й навички.
	Стандарти організації навчального процесу	Обрана форма (форми) роботи має забезпечувати умови для якісної та ефективної навчальної діяльності учнів.

В кожному конкретному випадку складові курикулуму потрібно адаптувати, беручи до уваги всі аспекти стандартів. Усвідомлення зв'язку між цими складовими і стандартами допоможе вчителю здійснювати комплексну та послідовну адаптацію курикулуму¹².

* * *

Диференційоване викладання реалізується через:

а) зосередження на головних знаннях (поняттях), вміннях та навичках у кожній навчальній дисципліні;

б) урахування індивідуальних відмінностей учнів;

в) взаємозв'язок оцінювання та викладання;

г) постійну адаптацію (чи модифікацію, у випадках, коли йдеться про навчання учнів з ментальними порушеннями) змісту, процесу (форм і методів) та продуктів навчальної діяльності, а також навчального середовища.

У практиці диференційованого викладання надзвичайно важливим є вміння педагога застосувати адаптації та модифікації для учнів з особливими освітніми потребами. Учні, виділені (на етапі аналізу індивідуальних особливостей) вчителем в окрему групу тих, які мають певні труднощі у засвоєнні змісту навчальної програми, потребують додаткових адаптацій чи модифікацій. Насамперед важливо з'ясувати, чи спроможний учень засвоювати поняття навчальної програми або його труднощі пов'язані з іншими аспектами навчальної діяльності (наприклад, він погано читає або пише внаслідок зниження зору). Часто такі адаптації є необхідною передумовою успішного навчання дітей з особливими потребами.

Нижче наведено ***кілька прикладів адаптацій та модифікацій.***

Матеріалів та ресурсів:

- Використання ресурсів, паралельно з традиційними, різного рівня складності (спрощені, стислі, скорочені, видозмінені тощо).
- Використання друкованих та інших матеріалів, наприклад: фільмів, відео- та аудіозаписів, сценок-замальовок.
- Використання ресурсів, створених учителем та учнями.
- Використання ресурсів громади.

¹² За матеріалами „Curriculum Adaptations for Students with Learning and Behavior Problems: Principles and Practices for Differentiating Instruction” [Адаптації курикулуму для учнів з навчальними й поведінковими проблемами. Принципи і практика диференційованого викладання] (3-є видання), Дж. Гувер (J. J. Hoover) і Дж. Паттон (J. R. Patton), Остін, Техас: PRO-ED.

- Використання альтернативних навчальних матеріалів, наприклад диктовка тексту для запису іншою особою, запис на диктофон, малювання картин, збільшені чи зменшені матеріали, комп'ютер, калькулятор, матеріали для маніпулювання, прозорі накладки для роботи з підручником.

- Використання адаптаційних пристроїв, наприклад: тримач для крейди, адаптовані ножиці, олівці збільшеного розміру, маркери, ручки з можливістю стирання написаного, кутовий дірокол, функція перевірки орфографії в текстовому редакторі.

- Використання вказівників рядків на аркуші паперу, окремих клітинок на папері, міліметрівки або паперу з рельєфними рядками.

- Підготовка карток з «віконечками», щоб демонструвати тільки одне слово або один рядок за раз.

- Відведення більшого простору на аркуші для написання відповіді; позначення пояснень та ключових слів маркером або іншим кольором; зменшення обсягу інформації на одній сторінці.

- Адаптація матеріалу підручника шляхом позначення певного тексту різними кольорами, наприклад: зелений – нова лексика, рожевий – визначення, жовтий – факти, власні назви, дати й тематичні речення, що певним чином узагальнюють весь матеріал.

- Забезпечення кабінки для занять, аби зменшити вплив відволікаючих чинників.

- Запровадження системи допомоги за принципом «рівний – рівному», коли інший учень допомагає товаришу організувати своє робоче місце та підготувати потрібні матеріали до уроку.

- Ведення конспекту під копірку, щоб уникнути переписування.

Форм і методів викладання:

- Залучення ровесників для надання допомоги, волонтерів; проведення уроку двома або більше вчителями.

- Надання інформації та завдань на роздавальних матеріалах, щоб менше часу витратити на переписування.

- Надання матеріалу в меншому обсязі (за потреби); зменшення кількості математичних прикладів/задач на одній сторінці; скорочення завдань; попереднє використання графічних організаторів, які допоможуть скеровувати увагу учня у процесі читання.

- Використання сигнальних жестів.

- Повторення завдань, пояснень та представлення їх у різній формі: усній, письмовій або в аудіо-записі.

- Виокремлення маркером ключових думок у тексті підручника.

- Використання малюнків і конкретних матеріалів (наприклад, реальних овочів, фруктів, природних матеріалів: листя, жолуді тощо).

Завдання та оцінки:

- Можливість виконати завдання в довільному форматі за власним вибором учня. Наприклад, учні можуть представити звіт по-різному: підготувати радіопередачу, скласти лист-характеристику, написати листа автору, запропонувати свій варіант завершення оповідання, представити критичний відгук, створити модель, кросворд, відео матеріали, коротку сценку, візуальну часову шкалу.

- Дати учням додатковий час для підготовки письмових завдань.
- Дати змогу відповідати на запитання екзамену усно.
- Дозволити відповідати на меншу кількість запитань.
- Дозволити залучати іншу особу-писця.
- Давати контрольні для виконання вдома.
- Доручити іншому учневі або помічникові робити потрібні записи замість дитини.

Планування адаптацій допомагає вчителю заздалегідь визначити, якими матеріалами учням потрібно користуватися, як краще побудувати урок: наприклад, на основі індивідуальної, групової чи фронтальної роботи, в якому вигляді діти мають відповідати на завдання; дати коротку письмову відповідь, підібрати типи вправ і видів діяльності, продумати очікувані результати їх виконання. Важливо пам'ятати, що впроваджуючи адаптації та модифікації, вчитель створює умови для залучення дітей до роботи над темою уроку і допомагає їм працювати над завданнями. Коли виникає потреба в адаптаціях для учнів з особливими потребами, вчителю слід не просто визначити доцільні їх види для окремих дітей, а й раціонально розподілити свій час та сили. Варто відзначити, що учні, які мають різні порушення можуть мати подібні потреби в адаптаціях. Тож, вдаючись до адаптацій, педагог може задовольнити навчальні потреби більшої частини класу, ніж це прогнозувалось від початку. (Нижче наведено приклади адаптацій, які будуть прийнятними для дітей різних нозологій. Саме тому вони згруповані за загальними труднощами, які відчувають учні у навчальному процесі).

ПРИКЛАДИ АДАПТАЦІЙ ВІДПОВІДНО ДО ІНДИВІДУАЛЬНИХ ПОТРЕБ УЧНІВ

Труднощі під час читання

- Використовуйте простіший або альтернативний матеріал для читання.
- Спробуйте скоротити обсяг матеріалу для читання.
- Дайте учням можливість записувати лекції та обговорення в класі на аудіоносії.
- Дайте учням можливість використовувати альтернативні способи збирання даних, наприклад, запис на диктофон, довідкові таблиці, візуальний матеріал тощо.
- Встановіть часові межі для виконання певних завдань.
- Використовуйте шрифт більшого розміру в робочих текстах.
- Надавайте більше часу для виконання завдань.
- Використовуйте адаптовані навчальні тексти, надруковані великим шрифтом.
- Читайте завдання для учнів.
- Читайте стандартні інструкції щодо виконання завдань кілька разів перед початком екзамену (контрольної тощо).
- Запишіть інструкції щодо виконання завдань на аудіокасету чи інший носій.
- Завчасно надавайте письмові інструкції щодо виконання завдань на екзаменах (контрольних тощо).
- Використовуйте допоміжні технічні засоби, наприклад, оптичні системи розпізнавання знаків тексту, книжки на аудіоплівці/компакт-дисках, комп'ютерні програми для читання електронного тексту вголос.

Труднощі під час письма

- Дайте учням можливість записувати лекції та обговорення в класі на аудіоносії.
- Надавайте короткий зміст у письмовій формі.
- Використовуйте індивідуалізовані варіанти завдань, наприклад: зменшений обсяг роботи, розбивка на легші частини завдань, розрахованих на тривалий термін, додатковий час для завершення завдань, альтернативні завдання, можливість виконувати домашнє завдання під час перебування в школі.
- Дайте учням можливість використовувати альтернативні способи збирання даних, наприклад, запис на диктофон, інтерв'ю, вміщення даних в таблиці тощо.
- Допускайте певну кількість можливих помилок в письмових завданнях.

- Надавайте більше часу для виконання завдань, контрольних тощо.
- Дозволяйте іншим учням записування виконане завдання або використовувати диктофони для відповідей (на звуковому записі учень має вказувати знаки пунктуації та поділ на абзаци).
- Не зважайте на недотримання правил правопису (наприклад, для учнів з порушеннями слуху), пунктуації та оформлення параграфів (для учнів з розладами моторики).
- Приймайте відповіді, які складаються з ключових слів, а не повних речень.
- Використовуйте допоміжні технічні засоби, наприклад: текстові редактори, програми перевірки орфографії та граматичних помилок, програми перетворення тексту в мову.

Труднощі концентрації уваги

- Пересадіть учня, наприклад: біля вчителя, обличчям до вчителя, перед класом, між двома учнями, які добре вміють зосереджуватися, подалі від чинників, які відволікають увагу.
- Забезпечте додатковий/особистий робочий простір, наприклад: тихе місце для навчання, додатковий стілець чи парта, місце для короткої перерви, кабінки для занять.
- Дозволяйте дитині рухатися по класу під час уроку.
- Дайте учням можливість записувати лекції та обговорення в класі на аудіоносії.
- Надавайте вказівки в письмовій формі, наприклад, на дошці, на робочих листках, переписане іншими учнями в зошит для запису завдань.
- Встановіть часові межі для виконання певних завдань.
- Надавайте більше часу для виконання тестів і завдань.
- Не обмежуйте в часі роботу над завданням.
- Розділіть завдання на кілька коротших частин і давайте їх учню через деякий час.
- Дозволяйте учням робити перерву під час тесту.
- Позначайте робоче місце, використовуйте спеціальний папір, міліметровий папір, шаблони для письма, які допомагають учням зберігати позу за партою та краще зосереджуватися.
- Забезпечте тишу та відсутність відволікаючих чинників у приміщенні.
- Дозволяйте учням носити пристрій для приглушення відволікаючих звуків (наприклад, вкладки для вух).
- Надавайте попередньо списки контрольних запитань для довгих і детальних завдань.

- Використовуйте спеціальну процедуру / порядок дій для здачі виконаних завдань.

Труднощі запам'ятовування

- Надавайте письмові схеми.
- Надавайте інструкції в письмовій формі, наприклад, на дошці, на робочих листках, переписане іншими учнями в зошит для запису завдань.
- Використовуйте спеціальну процедуру / порядок дій для здачі виконаних завдань
- Надавайте заздалегідь списки контрольних запитань для довгих і детальних завдань.
- Читайте стандартні інструкції щодо виконання завдань кілька разів перед початком екзамену (контрольної тощо).
- Дозволяйте учням спиратися на допоміжні матеріали для надання відповіді, наприклад, арифметичні таблиці, словники, калькулятори, текстові редактори, програми перевірки орфографії та граматичних помилок.

Труднощі моторики

- Використовуйте допоміжні або адаптивні пристрої, наприклад: дошки з нахилом / настільні підставки для демонстрації письмової роботи / читання, олівець / ручку, відповідно адаптованого розміру та зручну для тримання, альтернативну клавіатуру, портативний текстовий редактор.
- Встановлюйте реалістичні та погоджені разом вимоги до акуратності.
- Зменшуйте потребу переписування з книжки чи дошки, або взагалі не використовуйте переписування. Для цього: надавайте копії нотаток, дозволяйте учням робити ксерокопію нотаток однокласників, надавайте однокласнику копірку або папір із копіювальним шаром на зворотній стороні для оформлення нотаток у двох примірниках.
- Надавайте більше часу для виконання завдань і контрольних.
- Змініть розмір, форму або розташування місця для відповідей.
- Приймайте відповіді, які складаються з ключових слів, а не повних речень.
- Дозволяйте учням не писати відповіді, а друкувати їх чи відповідати усно.

* * *

Коли виникає потреба в адаптаціях для учнів з особливими потребами, вчителів слід визначити їх доцільні види для окремих дітей, залежно від типу проблем, які вони відчувають під час навчання.

Для цього, як вже неодноразово наголошувалось, необхідно здійснювати **систематичне різноаспектне оцінювання**.

У процесі навчання вчителі та учні співпрацюючи, постійно використовують оцінювання та його результати для подальшої спільної роботи. Якщо оцінювання проводиться часто і по-різному, вчителі чимало дізнаються про своїх учнів. Вчителі можуть спостерігати за змінами міркувань учнів та перевіряти їх, а також встановлювати зв'язки між попередніми знаннями та вивченим нещодавно. Навчання покращується і тоді, коли учнів спонукають думати над процесом їхнього навчання, переглядати свій навчальний досвід та застосовувати вивчене у повсякденній життєвій практиці.

Педагогові необхідно мати широкий вибір варіантів навчання, придатних для різноманітного контингенту класу (де вихованці мають різні потреби, здібності, рівень академічних знань, у кожного свій навчальний стиль тощо), щоб у кожного учня була можливість вчитися досягаючи максимально можливого рівня розвитку.

Постійне оцінювання і диференційоване викладання на цій основі веде від зосередження на одному єдиному підході для всіх учнів класу до визначення особливих навчальних цілей **для кожного учня** з використанням різноманітних підходів, широкого спектру практик, враховуючи різноманітні потреби учнів.

Оцінювання веде до диференційованого викладання у випадку, якщо вчителі використовують його регулярно. Інакше кажучи – диференційоване викладання неможливе без постійного оцінювання. Для того, щоб брати до уваги широкий спектр здібностей, можливостей, стилів навчання своїх учнів, вчителі мають встановити рівень їх самостійності в навчанні, складність матеріалу, самого процесу навчання для кожного учня.

Розглядаємо дві взаємопов'язані цілі оцінювання: **оцінювання для навчання та оцінювання самого навчання**.

Оцінювання для навчання – (оцінювання з метою планування навчального процесу) надає вчителям інформацію про дитину, про її знання, вміння, навички учнів та є основою для визначення послідовності подальшої роботи, практик диференційованого викладання. Під час такого оцінювання учителі мають використовувати отримані дані, аби визначити, що учні знають і як застосовують отримані знання. Коли вчителі зосереджені на оцінюванні для навчання, вони постійно проводять порівняння між завданнями навчальної програми та індивідуального навчального плану учня, а також добирають відповідні методи

викладання. Таким чином, кожен учень може отримати необхідні матеріали, підтримку та настанови, які потрібні особисто йому для подальшого зростання. Також ця інформація використовується для оптимізації навчального процесу та визначення необхідних ресурсів. За допомогою ретельного планування своїх дій щодо допомоги кожному учневі, вчителі надають швидку допомогу і підтримку для наступного етапу навчання, скеровують та прискорюють увесь процес.

Хоча процес оцінювання і не завжди потребує спеціального втручання у процес навчання учнів чи добору особливих ресурси, воно значно впливає на подальший розвиток дітей і, відповідно, на подальше диференційоване викладання. Тому результати оцінювання мають бути достатньо точними та детальними, щоб на їх основі робились виважені висновки.

Оцінювання процесу та результату навчання є узагальнюючим і використовується для підтвердження досягнень (що учні знають і вміють робити, щоб продемонструвати, чи досягли вони цілей навчальної програми). Слід зосереджуватися на отриманні точного та правильного висновку стосовно знань, вмінь і навичок учнів, аби послуговуючись цією інформацією, можна було б ухвалювати виважені рішення щодо організації навчального процесу та викладання.

*Для подальшого диференційованого викладання **слід планувати процес оцінювання:***

Навіщо оцінювати?

- Щоб визначити наступні кроки покращення навчання учнів
- Щоб розробити індивідуальний навчальний план та проінформувати батьків про досягнення учня відповідно до поставлених цілей

Що оцінювати?

- Успішність та навчальні потреби кожного учня стосовно поставлених у навчальній програмі цілей
- В якому обсязі учні можуть застосовувати ключові поняття, вміння та навички

Якими методами?

- Низка методів, що оцінюють мислення і вміння учнів
- Низка методів, які оцінюють і результат, і процес

Забезпечення якості	<ul style="list-style-type: none"> • Точність і постійність спостережень та інтерпретації навчання учнів; • чіткі та детальні очікування від навчання; • точні та детальні записи для описового зворотного зв'язку кожному учневі.
Використання інформації	Диференціювати викладання, постійно перевіряючи, як результати учня відповідають цілям навчальної програми.

Для збору та трактування інформації щодо оцінювання знань, вмінь і навичок учнів є безліч *інструментів оцінювання*. Важливо, насамперед, окреслити мету оцінювання та обрати методи, які якнайкраще їй відповідають в кожній окремій ситуації. В таблиці наведені методи, які вчителі можуть використовувати для оцінювання.

Метод	Сутність методу
<i>Збір інформації</i>	
Опитування	Конкретні запитання для перевірки знань
Спостереження	Систематичне спостереження, як учні обробляють інформацію
Домашнє завдання	Завдання для перевірки знань
Навчальні бесіди або інтерв'ю	Бесіди з учнями про їхні знання та труднощі
Демонстрація, презентація	Можливість для учнів продемонструвати свої знання усно або за допомогою технічних засобів, виставки тощо
Екзамени, тести, перевірки	Можливість для учнів продемонструвати свої знання письмово
Широке оцінювання	Складні завдання, під час виконання яких учні демонструють зв'язки, які вони утворюють між поняттями, що вивчають
Оцінювання з використанням комп'ютера	Систематичне використання комп'ютерних програм, які пов'язані з програмою навчання
Інсценізації	Завдання з інсценування або рольові ігри, під час виконання яких учні демонструють зв'язки, які вони утворюють між поняттями, що вивчають
Щоденники навчання	Записи про навчання, які ведуть учні
Проекти та дослідження	Можливість для учнів продемонструвати зв'язки свого навчання з допомогою дослідження та

	написання звіту
<i>Інтерпретація інформації</i>	
Шкала розвитку	Схеми, які описують навчання учнів і визначають обсяг навчання, наступні кроки, а також фіксують успіхи та досягнення
Аркуші перевірки	Список критеріїв, які слід розглянути для розуміння навчання учня
Рубрики	Опис критеріїв з описаною та визначеною градацією навчання
Щоденники опису	Думки та припущення про своє навчання і плани подальших дій, записані учнем
Самооцінка	Процес, під час якого учень розмірковує про своє навчання та використовує певні критерії для визначення рівня свого навчання
Оцінка однолітків	Процес, під час якого учень розмірковує про своє навчання та використовує певні критерії для визначення рівня навчання своїх однолітків
<i>Ведення записів</i>	
Історичні записи	Цілеспрямовані описові записи спостережень за навчанням учнів з плином часу
Короткий опис учня	Інформація про якість робіт учнів порівняно з результатами навчальної програми, чи індивідуальний навчальний план учня
Відео- і аудіо записи, фотографії	Візуальні або звукові записи, які дають підтвердження навчання учня
Портфоліо	Систематичне накопичення своїх робіт, яке демонструє досягнення, зростання та думки про своє навчання
<i>Комунікації</i>	
Демонстрації, презентації	Офіційні презентації учнів, які демонструють їх навчання батькам, оцінювачам та всім іншим
Конференції за участю батьків, учнів, учителів	Можливості (батькам, учителям, учням) переглянути та обговорити навчання учня і подальші кроки
Записи досягнень	Детальні записи досягнень учнів порівняно із запланованими у навчальній програмі
Картки записів	Періодичні символічні презентації та короткі огляди навчання учнів для батьків
Записки батькам щодо навчання й оцінювання	Постійні огляди для батьків, у яких описуються результати вивчення програми, діяльність учня та зразки навчання

Коротко охарактеризуємо **окремі види оцінювання**:

- **Автентичне оцінювання**: це метод орієнтованого на досягнення оцінювання, який передбачає застосування знань у практичному житті, у реальному життєвому середовищі, або моделювання відповідного середовища через використання певних видів діяльності з реального життя.
- **Вимірювання на основі навчальної програми (ВОНП)**: метод оцінювання, що передбачає виконання завдань упродовж обмеженого часу, а потім представлення результатів у графічному вигляді.
- **Динамічне оцінювання**: метою такого типу оцінювання є вивчення природи навчання для 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.
- **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.
- **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 (самостійні, контрольні тощо) у такому випадку безпосередньо орієнтовано на навчальну програму.
- **Оцінювання учнівських підходів до навчання (стилів навчання)**: оцінювання орієнтоване на визначення тих факторів, які впливають на навчання дитини.
- **Оцінювання, орієнтоване на досягнення**: див. натуралістичне оцінювання (терміни взаємозамінні).
- **Оцінювання за допомогою портфоліо**: процес збору робіт учня для перевірки зусиль, прогресу, досягнень в одній чи більше сферах.
- **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.

- **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 стандарти:** тести, що вимірюють відповідність учнів стандартам того, що вони мають знати та вміти виконувати з різних предметів у різні роки навчання¹³.

Стосовно вибору інструментарію для оцінювання педагог може порадитись зі шкільним психологом чи фахівцями команди супроводу. Висновки оцінювання різних спеціалістів, а також батьків дитини та вчителя, які певний час спостерігатимуть за дитиною, складуть об'єктивну картину щодо її розвитку, знань, умінь і навичок, стилю навчання і мислення, фізичного і психологічного стану, сильних сторін і особливих потреб. Ці висновки стають основою для вибору стратегії диференційованого викладання і супроводу у процесі навчання.

¹³ За матеріалами Pierangelo, Roger. Assessment in special education : a practical approach / Roger Pierangelo George A Giuliani. – 3rd ed. p. cm. Includes bibliographical references and index.

Організація диференційованого уроку



Етапи планування диференційованого уроку

1 етап. Перед початком планування уроку.

❖ Визначте серед своїх учнів тих, хто має особливі потреби. Як ви адаптуватимете викладання, аби всі учні мали змогу належним чином опанувати навчальний матеріал та досягти успіху?

❖ Чого ви очікуєте від учнів під час вивчення нового матеріалу? Визначте головні для їхнього розуміння аспекти теми, ключові запитання, види перевірок/оцінювання знань, умінь і навичок, навчальні результати (продукт) відповідно до окреслених цілей і визначених стандартів.

❖ Як з'ясувати, що учні знають, розуміють, вміють? Розробіть інструменти оцінювання (попереднього, проміжного та остаточного), зважаючи на те, що учні мають вивчити.

❖ Адаптуйте засоби оцінювання та цілі навчання у процесі роботи.

2 етап. Під час планування уроку.

❖ Сплануйте та організуйте навчальні ситуації відповідно до попередньо зібраних даних про учнів та аналізу навчального плану.

❖ «Прокрутіть» подумки кожен етап уроку та переконайтеся, що все заплановане буде значимим для всього розмаїтого колективу класу та сприятиме плавному розгортанню теми.

❖ Перегляньте цей план з колегою чи асистентом вчителя (за необхідності з фахівцями команди супроводу).

❖ Знайдіть або створіть необхідні для уроку матеріали.

3. етап. Після реалізації навчальних ситуацій на уроці.

❖ Разом з учнями оцініть успішність уроку. Що підтверджує, що учні опанували знання, вміння та навички? Що «спрацювало», а що ні, чому?

❖ Занотуйте відповідні уточнення, аби врахувати їх на майбутнє.

* * *

Зважаючи на те, що диференційоване викладання є специфічним підходом, що ґрунтується на використанні різноманітних методів, вчителі можуть варіювати їх застосування, диференціюючи зміст навчального матеріалу, процес викладання матеріалу, який вивчається та/або продукти навчальної діяльності учнів.

Диференціація використовується, зважаючи на ***рівень готовності учнів, їхній інтерес та/або особливості навчання /особливі потреби.***

❖ Готовність стосується рівня навичок та базових знань дитини.

❖ Інтерес визначається тим, що може стати мотивацією для учня в навчанні (наприклад, як саме він хоче вивчити навчальний матеріал).

❖ Особливості навчання учня – це індивідуальний тип мислення, стиль навчання (візуальний, аудіальний, кінестетичний), переваги щодо роботи в групах (самостійно, в малій чи великій групі), а також переваги щодо навчального середовища (організація робочого місця, освітлення, рівень шумового навантаження тощо), специфічні труднощі, які дитина відчуває під час навчання (увага, пам'ять, моторика тощо).

Вчитель може здійснювати диференціацію на основі будь-якого з цих чинників або ж у будь-якій їх комбінації.

Насамперед вчителеві необхідно:

- провести діагностичне оцінювання (формальне чи неформальне) рівня готовності учня. Учителі можуть попередньо виявити базові знання учнів, опитати їх та з'ясувати, що вони уже знають, а також, що вони хочуть дізнатися з певної теми;

- інтерес учнів можна визначити через опитування (який конкретний інтерес вони виявляють до тієї чи іншої теми), а також залучаючи їх до процесу планування занять та враховуючи ці інтереси на уроках;

- про те, як визначити стилі навчання учнів та їхні переваги щодо організації навчального середовища, йшлося вище. Цю інформацію педагоги можуть одержувати, ставлячи учням запитання про те, як їм краще навчатися, спостерігаючи за школярами, коли вони виконують різноманітні види діяльності, поговоривши з батьками, шкільним психологом, фахівцями команди супроводу, асистентом вчителя. Про труднощі у навчанні вчитель дізнається з документації про учня, власних спостережень та попереднього оцінювання, з висновків команди фахівців, яка працювала з ним, а також від батьків (чи опікуни) дитини, котрі обов'язково мають залучатись до цього.

Зважаючи на все це, вчитель може обирати (комбінувати) певні методи і прийоми викладання:

- ❖ Різноманітні завдання мають на меті навчити учнів основних навичок на різноманітних рівнях складності. Зміст і завдання навчальної програми залишаються однаковими, але *процес та/або продукт змінюються залежно від рівня готовності учнів.*

- ❖ «Стиснення» – зміна матеріалу вивчення, зважаючи на те, як саме школярі виконували подібні навчальні завдання раніше. Для цього, насамперед, слід оцінити учня, щоб виявити рівень знання матеріалу і визначити, що ще йому необхідно вивчити; далі необхідно підготувати план стосовно того, що необхідно знати учневі, і звільнити його від вивчення того, що він вже знає; підготувати план використання часу для поглибленого або прискореного навчання. *Цей та описаний вище прийоми орієнтовані на рівень готовності учнів.*

- ❖ Центри за інтересами /групи за інтересами створюються (відповідно для молодших та старших учнів) для задоволення конкретного інтересу школяра та забезпечення відповідного навчального досвіду. Надання учням можливості вибору може слугувати для них суттєвою мотивацією в навчанні. *Ці прийоми орієнтовані на урахування готовності учнів та їхні інтереси.*

- ❖ Робота у складі різноманітних груп залежно від рівня складності завдань та/або змісту матеріалу (стислого, більш розлогого, ніж в підручнику). Учнів групують залежно від рівня готовності, на основі інтересів та/або особливостей навчання. Групи можуть формуватися вчителем або ж обиратися безпосередньо школярами. Такий підхід дає учням змогу працювати з різними однокласниками та запобігає закріпленню стереотипних ярликів («здібний», «відстаючий» тощо). *Ці прийоми орієнтовані на урахування особливостей навчання та інтереси учнів.*

❖ «Угоди» чи «контракти на навчання» – це своєрідна домовленість між учителем та учнем, в якій визначаються певні навички, якими має оволодіти учень, а також необхідні для виконання завдання; водночас учень самостійно визначає як саме він цього досягне та як і коли виконуватиме завдання. Такий підхід дає учням змогу працювати у відповідному темпі, враховує стиль навчання конкретного учня, мотивує працювати самостійно, опанувати навички планування та самоорганізації, а також уникнути діяльності «відпрацювання» вже набутих навичок. *Ці прийоми орієнтовані на урахування готовності учнів та особливості їхнього навчання.*

❖ «Дошки вибору» – це своєрідні органайзери, які містять перелік різноманітних видів занять (завдань), з яких учні можуть обирати одне або кілька, необхідних для оволодіння певною навичкою (або кількох різних навичок) чи створення навчального продукту. Їх можна створювати для вивчення окремої теми з певного предметного курсу. *Ці прийоми сукупно беруть до уваги готовність учнів, їхні інтереси та особливості навчання.*

* * *

У процесі застосування диференційованого викладання важливо, щоб учитель був активним учасником процесу, наставником, який **організовує і забезпечує:**

- 1) оптимальні умови навчання, найсприятливішу навчальну атмосферу;
- 2) такий спосіб презентації теми, який би давав змогу залучати всі відчуття і, водночас, спонукав до діяльності, був би захоплюючим, необтяжливим і невиснажливим;
- 3) творче і критичне мислення учнів, яке стимулює засвоєння інформації;
- 4) засвоєння матеріалу через гру, можливості його застосування у найрізноманітніших практиках, емоційно забарвлені навчальні та практичні ситуації;
- 5) застосування знань, уміння пов'язувати їх із життям;
- 6) регулярне повторення й оцінювання в різний спосіб тощо.

Коротко розглянемо кожний з пунктів.

1. Всі педагоги свідомі того, що як тільки дитина приходить із дитячого садочка в школу, через деякий час навчання починає знуджувати її. Дитина не може кілька годин поспіль сидіти сумирно за партою і слухати вчителя. Атмосфера у класі не повинна навіювати їй, що навчання – це тяжка праця. Здобуття знань має стати для дитини святом,

захоплюючою подорожжю з несподіванками, сюрпризами, відкриттями. Щораз на уроці учень має відчувати піднесення і радість від своїх відкриттів і досягнень, очікуючи й на наступному занятті подібних відчутті. Дивуйте дітей: святково чи незвично прикрашеним класом, уроками у незвичному місці, цікавими гостями, яскравим унаочненням, нагородами й відзнаками за найменші успіхи, музикою на честь їхнього приходу у клас. А найголовніше – дитина має відчувати, що їй раді у класі, що вона важлива для вчителя та своїх однокласників, що всі, хто поруч з нею, є її друзями, які радітимуть її успіхами і підтримуватимуть у складних ситуаціях.

2. Хороше подання матеріалу передбачає зосередженість на учневі та пов'язування нової інформації з його індивідуальними зацікавленнями та попередніми знаннями. Чим більше в якості прикладів наводити таких зв'язків, тим більше можна навчити. (Непосидючу, активну дитину складно залучити до спостережень. «Таємно» домовтеся з нею про сюрприз для класу: нехай учень поспостерігає за рухами і поведінкою голуба й ворони, а потім на уроці спробує відтворити рухи однієї та другої пташки, а однокласники мають відгадати, кого зображають. Навіть, якщо «імітація» буде не дуже вдалою, учень може розповісти про особливості об'єктів спостереження, а решта учнів активніше долучиться до власних спостережень, аби «перевершити» свого друга). Відходьте від ролі вчителя – самі спробуйте зобразити цих птахів, розповідайте історії зі свого життя, це заохочуватиме учнів бути відкритішими. Часто змінюйте види діяльності на уроці: це закріплює інформацію в учнів з різними стилями навчання та дробить урок на частини, що полегшує навчання. Останнє має особливе значення, оскільки науково доведено, що найкраще запам'ятовується початок і кінець чогось і лише окремі моменти середини. Зміна діяльності створює багато «початків» і «кінців», а також наочних прикладів.

3. Навчання передбачає не лише засвоєння інформації, а й обмірковування та тривале зберігання у пам'яті. Створення гербарію з коротким описом рослини чи обставин її пошуку, оформлення сезонного щоденника спостережень за погодою і змінами у природі (з малюнками, фото) сприяє аналізу й синтезу інформації, а отже – запам'ятовуванню. Можна збирати папки тематичних портфоліо робіт усього класу чи індивідуальні. Давайте дітям виконувати цікаві групові та індивідуальні проекти, а потім організуйте презентацію (щораз намагайтеся робити це в інший спосіб, адже саме нові враження сприятимуть кращому розумінню та запам'ятовуванню матеріалу).

4. Утримання інформації, її зберігання та відтворення обов'язково передбачаються навчальним процесом. Ігри, жарти, дискусії, інсценівки, презентації, використання елементів ейдетики (наприклад, запам'ятовування за допомогою піктограм чи асоціативних схем і малюнків) активізують ці процеси, а також надають можливості використати набуті знання у різних ситуаціях, інтерпретувати їх, переосмислювати.

5. Справжнє випробування навчальних знань – це не добре написані контрольні роботи. Це вміння застосовувати таких знань у реальних життєвих ситуаціях. (Знання дітей про овочі, фрукти, ягоди можуть пройти «апробацію», коли вони розкажуть батькам, що таке кавун – фрукт чи ягода, диня – це овоч чи фрукт, чи всі горіхи ростуть на деревах тощо. Або ж розкажуть однокласникам про ґрунт на їхній дачі і чому на ньому добре чи погано ростуть певні рослини). Заохочуйте дітей складати власні загадки, вигадувати власні ігри, використовуючи їхні набуті знання (хто назве більше предметів певної форми, які знаходяться у класі; хто назве більше об'єктів певного кольору; трав'янистих рослин; тварин, які характерні для нашої місцевості тощо).

6. Один із способів повторення та поглиблення знань – навчання інших. Нехай кожен із дітей спробує себе у ролі вчителя: розкаже матеріал своєму другові, який хворів і пропустив заняття (на наступний урок призначте виступ «учня» перед класом. Результати вас здивують, оскільки обидва – і «вчитель», і «учень» – працюючи у команді, намагатимуться не підвести один одного, тож матеріал буде опрацьований обома якнайкраще. Якщо практикувати такий вид роботи, діти навчатимуться не лише того, що заплановано програмою, а й вмітимуть оцінювати себе та однокласників. Самооцінювання – це шлях до ефективного мислення, розвитку аналізу, синтезу, судження). Можна практикувати презентації учнями окремих частин нового матеріалу (це може бути «таємницею», «сюрпризом», який учитель чи батьки допомагають дитині підготувати для усього класу). Повторення, особливо підсумкове, можна організувати у вигляді свята (за певною темою, до закінчення пори року тощо). Можна ставити й більші цілі. Наприклад обговоріть з дітьми, чи хотіли б вони отримати наприкінці року звання «класу видатних природознавців». Продумайте окремі кроки для досягнення мети (вони мають бути простими, досяжними і, водночас такими захоплюючими, щоб у дітей утримувався інтерес упродовж усього навчального року: інсценівки для всієї школи, виставки творчих робіт з природних матеріалів, здійснення проекту, оформлення класу у відповідному стилі, природоохоронні заходи тощо).

Більшість учителів звичайної школи ще недостатньо готові (хто психологічно, хто – професійно) працювати з учнями з особливостями психофізичного розвитку. Науковцями виявлено низку бар'єрів, що уповільнюють реалізацію інклюзивної форми навчання. А саме: чимало вчителів загальноосвітньої школи не налаштовані змінювати методик викладання для охоплення учнів, чії навчальні потреби виходять за межі усталеної «норми»; не всі педагоги переконані у важливості гнучких підходів у викладанні для врахування індивідуальних особливостей учнів. В окремих випадках педагоги погоджувалися з тим, що необхідно пристосовувати навчання до різних рівнів здібностей та потреб учнів; до того ж, підтримуючи ідею врахування відмінностей учнів під час визначення методики викладання, педагоги часто вважали такі адаптації бажаними, проте надто складними у практичному застосуванні. Навіть прибічники інклюзивної форми навчання все ще надають перевагу фронтальним формам роботи, а не методикам, які орієнтовані на задоволення різноманітних потреб учнів.

Стосовно диференційованого викладання існує кілька помилкових припущень. Зокрема, найпоширенішими є такі:

- а) учні будуть погано підготовлені до підсумкового оцінювання;
- б) внаслідок диференціації викладання вчитель створює нерівномірне, а тому й несправедливе, навантаження на окремих учнів;
- в) учні не зможуть конкурувати в реальному житті;
- г) існує певний чіткий алгоритм диференціювати викладання.

Проте, жодне з наведених тверджень не підкріплюється емпіричними даними. Диференційоване викладання не є чітко прописаним алгоритмом для вчителя. Воно спонукає педагогів відійти від звичної рутинної практики і натомість більше експериментувати з різними методиками викладанням.

Диференційоване викладання допомагає учням зрозуміти та застосовувати набуті на уроках знання й навички, а також організовувати власну навчальну діяльність (із певною мірою самостійності) шляхом вибору завдань. Учням необхідно мати змогу осмислювати знання, навички та демонструвати володіння ними в різний спосіб. Так само вчитель має виробити свій власний спосіб диференціації - відповідно до індивідуального стилю викладання, цілей навчального плану та ресурсів школи. Диференційоване викладання, як педагогічний підхід, може стати потужною основою організації уроків, оскільки спирається на ґрунтовну теоретичну й емпіричну базу та враховує важливе значення

соціокультурного виміру в навчанні. У диференційованому викладанні також значна увага приділяється гнучкому об'єднанню дітей у групи, що, за сучасними науковими даними, сприяє розвитку навичок позитивної комунікації. Диференційоване викладання дає змогу організувати індивідуальну та колективну роботу над автентичними завданнями.

Крім того, вчителям важливо розуміти, що, вирішивши навчити особливих учнів, вони мають більше працювати з ними, більше та докладніше пояснювати, аніж це зазвичай відбувається у процесі фронтальної роботи з усім класом. У диференційованому викладанні від самого початку передбачається, що всі учні є різними, й відтак завдання вчителя полягає в тому, щоб виявити відмінності, відповідним чином адаптувати навчальний процес; також усе це необхідно робити творчо та з прагненням забезпечити корисний навчальний досвід для всіх. Такий підхід до викладання, орієнтований на потреби дітей, є дуже перспективним у навчанні всього багатоманітного учнівського колективу, незалежно від рівня підготовленості або відмінностей його учасників. Адже викладання диференціюється залежно від інтересів, стилів навчання і здібностей, рівня підготовленості та потреби у підтримці й допомозі. Вчителі змінюють методи опитування, пропонують альтернативи щодо вибору продукту діяльності чи форми і способу демонстрації результатів учнями; вони вдосконалюють свій педагогічний інструментарій та фахово вдосконалюються, а учні опановують курикулум у прийнятний для них спосіб в атмосфері підтримки та заохочення до досягнення кращих результатів.

Диференційоване викладання не слід вважати скромнучою можливою тенденцією. Це концептуально інший спосіб навчати дітей із різноманітними навчальними потребами. І хоча втілення описаного підходу на практиці є надзвичайно складним завданням, результат вартує витраченого часу й зусиль. Завдяки поступовому впровадженню цієї практики звичайна параграма навчання масової школи стане доступною для дітей з особливими потребами, вони зможуть успішно опановувати зміст навчання, бути активними учасниками навчального процесу і, найважливіше, досягати своїх найвищих освітніх результатів.

11. РОЛЬ БАТЬКІВ У ПРОЦЕСІ ІНТЕГРУВАННЯ ДИТИНИ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

Важлива роль у процесі соціального інтегрування дитини з порушеннями психофізичного розвитку відводиться сім'ї, яка є одним із основних чинників забезпечення її залучення до системи суспільних відносин. Особливості сім'ї, її активність у процесі розвитку й освіти дитини визначає її психофізичний і соціокультурний статус в майбутньому, рівень реабілітаційного та соціально-інтеграційного потенціалу, міру готовності до інклюзивного навчання в загальноосвітньому навчальному закладі. Сучасна сім'я дитини з порушеннями психофізичного розвитку поряд з традиційними функціями має виконувати і низку специфічних, у зв'язку з наявністю у дитини порушення розвитку (абілітаційно-реабілітаційну, корекційну, компенсаторну). Провідними функціями сім'ї є: відтворююча, виховна, господарсько-побутова:

1. Функція відтворення пов'язана з необхідністю існування людини як біологічного виду. В багатьох країнах Європи, і в Україні також, ця функція переживає кризу: зменшилась кількість шлюбів, знизилась народжуваність, поглиблюється процес старіння населення. Все це зумовило демографічну кризу в Україні.

2. Функція виховання засвідчує, як відбувається процес виховання, які пріоритети йому надаються. Але в часи змін у суспільстві саме сім'я стає механізмом моральної, психологічної підтримки людини. Збереження сімейних традицій – ось що стає головним у періоди історичних випробувань. Саме в сім'ї з'являються та акумулюються родинні цінності, формується історична самосвідомість людини, її гордість за свою родину, свій народ, віра в його майбутнє. В сім'ї закладаються основи виховання та формування майбутньої особистості, через неї передаються нащадкам духовні надбання, життєвий досвід, трудові навички, національний менталітет.

3. Господарсько-побутова функція безпосередньо пов'язана з попередньою. Зі створенням сім'ї у подружжя виникають зобов'язання одне перед одним, їхніми дітьми. Насамперед це пов'язано зі спільною трудовою діяльністю у сім'ї. Саме в сім'ї всі починають вчитися відповідальності, й обов'язок кожного члена – виконувати певну роботу. Спільне ведення домашнього господарства й економічне забезпечення сім'ї в сучасних умовах обумовлене зміною ролей, які відіграють у ній жінки. Дедалі частіше саме вони перебирають на себе функції

годувальника. Особливо – в сім'ях, які виховують дитину з порушенням психофізичного розвитку.

Досліджувачі проблем сімейних стосунків відзначають, що теперішній соціально-економічний стан в державі призвів до:

- кризи сім'ї, що спровокувало відчуження між батьками й дітьми;
- втрати традицій народної педагогіки;
- низького рівня загальнопедагогічних знань батьків;
- неповаги й недовіри батьків і педагогів один до одного тощо.

Сім'я, як соціальний інститут, перебуває у стані гострої кризи, що, звичайно, негативно впливає на виконання нею основних функцій, тобто на її життєздатність: матеріально-економічне забезпечення, житлово-побутові умови тощо. Це, відповідно, створює певний морально-психологічний клімат, який впливає на духовність сім'ї, виховання дітей, організацію вільного часу членів родини.

Особливої уваги потребують сім'ї, які мають дітей з порушеннями психофізичного розвитку, оскільки саме в таких родинах спостерігаються зміни на соціальному, психологічному та соматичному рівнях. Наявні у дитини психофізичні порушення призводять до змін у всій сімейній системі. Реалізація батьками виховної функції виявляється утрудненою і потребує допомоги та підтримки з боку різних фахівців медичного та психолого-педагогічного профілю. Спостерігаються і проблеми родинного виховання. Сучасна сім'я дитини з порушеннями психофізичного розвитку недостатньо підготовлена, аби виступати в якості дієвого фактора її соціального інтегрування. Основними причинами такої ситуації є:

- низький економічний статус багатьох сімей;
- брак дієвої підтримки з боку держави (в т.ч. просвітницької);
- часто негативне соціальне ставлення.

Родина, які виховують дітей з особливі потреби, належить до групи ризику. Відомо, що кількість психічних (невротично й психосоматичних) розладів у сім'ях з дітьми, котрі мають порушення розвитку, вище вдвічі, ніж у родинах, що не мають дітей з інвалідністю. Ці та інші чинники призводять до того, що самі батьки в багатьох випадках створюють перешкоди у реабілітації своїх дітей. Але й у тому випадку, коли батьки займають більш конструктивну позицію, вони відчують емоційне перевантаження й мають потребу в особливих знаннях про проблеми здоров'я та розвитку своєї дитини.

Сім'я в процесі виховання, соціального інтегрування дитини з особливими потребами стикається з багатьма труднощами. Це і відсутність

психолого-педагогічного супроводу, необхідного медичного лікування, реабілітаційної допомоги дітям тощо. Часом найближчі для дитини люди самі перебувають у стані хронічного стресу, зумовленого недугою дитини, обставинами лікування, виховання, навчання, професійного становлення своєї особливої дитини. Все це ускладнює соціальну інтеграцію дитини з особливими потребами в середовище її однолітків. Інклюзія має сприяти залученню батьків до вирішення цих проблем, а батьки, відповідно, мають навчатися співробітництву задля максимально комфортного процесу виховання та навчання дитини з особливими потребами.

* * *

Батьки – важливі учасники навчальних команд своїх дітей. Вони найкраще знають їхні сильні та слабкі сторони, здібності, нахили й особливості розвитку, і саме тому можуть підтримувати їх найефективніше. Їхня постійна участь у шкільному житті може значно покращити успіхи дитини. Важливо, аби батьки брали участь у прийнятті рішень щодо освіти своєї дитини. Саме вони можуть надавати важливу інформацію для планування, впровадження й адаптації програми для найкращого задоволення постійно змінних потреб своєї дитини.

Батьки можуть також збагатити навчальний досвід своєї дитини через залучення до громадського життя. Це можна робити через місцеві організації й програми, через батьківські чи дитячі групи. Часом не завадять неформальні зустрічі з багатодітними сім'ями, волонтерами, друзями, сусідами, громадою загалом.

Діти з порушеннями психофізичного розвитку потребують спеціальних умов навчання, які відповідають їхнім освітнім потребам. Для встановлення потреб у навчанні вчителі зазвичай застосовують чимало неформальних методів:

- бесіди з дитиною;
- спостереження за роботою у класі;
- аналіз виконання класних завдань;
- проведення перевірки з окремих предметів;
- проведення тестових перевірок тощо.

Однак в інклюзивній освіті особливе значення має співпраця з батьками, бесіди з ними, починаючи з перших кроків навчання, залучення їх до навчально-виховного процесу як повноправних партнерів-педагогів своєї дитини.

Формуванню компетентного батьківства приділяється значна увага у сучасних зарубіжних та вітчизняних дослідженнях. Батьківська компетентність – поняття, яке нині широко використовується в

психолого-педагогічній практиці. Зарубіжні та вітчизняні дослідники цього феномена підкреслюють його інтегративну природу, яка виявляється в поєднанні усвідомленні розуміння, відчуттів та дій батьків.

Сучасна дитиноцентристська освітня парадигма передбачає переформатування традиційної практики взаємодії з сім'єю в руслі залучення батьків до навчально-виховного процесу. Партнерські стосунки в триаді «батьки – педагог – дитина» є основою батьківської компетентності, формування якої потребує розроблення нового змісту корекційно-розвивальної педагогічної діяльності. Скеровують корекційно-розвиткову педагогічну діяльність в системі інклюзивної освіти зазвичай спеціальні шкільні психолого-медико-педагогічні консультації, до яких можуть входити вчителі зі спеціальною освітою, фахівці в окремих галузях чи звичайні шкільні вчителі, котрі мають спеціальні знання, досвід роботи з дітьми, котрі мають труднощі в навчанні. Батьки – повноправні члени таких постійно діючих консультацій.

* * *

Важливою є роль батьків в оцінюванні розвитку своєї дитини. Перед проведенням психолого-педагогічного, мовленнєвого тесту чи тесту оцінки інтелекту слід отримати свідому письмову згоду батьків. Свідома згода означає, що батьки чітко розуміють процедуру, на яку дають дозвіл. Батьки мають право відмовитися від будь-якого пропонуваного оцінювання. В такому разі шкільне керівництво має задокументувати підстави цієї відмови і вказати, що буде зроблено для вирішення ситуації, яка склалася.

Направлення школою дитини на спеціалізоване оцінювання не обов'язково свідчить про особливі умови для неї. Це може свідчити лише про те, що в дитини існують ті чи інші проблеми в навчанні, особливі освітні потреби саме у певний період часу, і вона може потребувати спеціальної, незначної підтримки.

Оцінювання може знадобитися в будь-який момент навчання дитини. А для тих дітей, хто справді має особливі освітні потреби, така завчасна ідентифікація та втручання є оптимальним підходом. Однак особливі потреби можуть залишатися все життя і змінюватися залежно від оточення, розвитку, застосовуваних до дитини стратегій та багатьох інших факторів.

Для проведення оцінювання інтелектуального, соціального, емоційного, фізичного, сенсорного, комунікативного та поведінкового розвитку дитини можна використати різноманітні способи оцінювання,

скажімо, в одній сфері чи в різних їх поєднаннях, залежно від потреб дитини.

Оцінювання має три основні завдання:

- виявити, чи має дитина особливі освітні потреби;
- встановити сильні та слабкі сторони дитини;
- встановити відповідну програму та допомогу, які б задовольнили особливі потреби дитини.

Є кілька шляхів залучення батьків до процесу оцінювання. Батьки можуть збирати інформацію, яка буде корисною для процесу оцінювання: медичні довідки, інформацію про нещодавні зміни в поведінці та спостереження за навчальними потребами дитини тощо. Подекуди використовують спеціальні форми, які мають заповнювати батьки. У цих бланках міститься інформація саме від них. Наприклад, батьків можуть попросити оцінити певні характеристики дитини за десятибальною шкалою або вказати на головні сильні та слабкі сторони дитини.

Після закінчення оцінювання та збору додаткової інформації педагоги мають призначити зустріч з батьками для обговорення результатів, рекомендацій і залучення до прийняття рішення.

Першим кроком для усвідомлення ролі батьків у навчальній команді є розгляд можливостей їх участі в навчальному процесі дитини та його підтримки. У разі занепокоєння щодо навчання дитини класний керівник, зазвичай, запрошує на першу зустріч батьків та психолого-медико-педагогічну консультацію, шкільну навчальну команду.

Завдання батьків – мати інформацію та бути відповідальним членом навчальної команди дитини:

- брати участь у прийнятті рішень, які впливають на освіту дитини;
- надавати письмовий свідомий дозвіл на проведення будь-якого спеціального оцінювання;
- мати повну інформацію про освітні програми, що існують у школі та районі;
- надавати важливу інформацію, яка може вплинути на навчання та поведінку дитини у школі;
- отримувати від учителів, керівників та інших спеціалістів інформацію про навчання й успішність дитини;
- мати доступ до інформації про навчання дитини у школі, включаючи результати спеціального оцінювання та звіти;
- отримувати консультації перед залученням дитини до інклюзивного навчання;

- регулярно отримувати звіти про успіхи дитини впродовж навчального року;
- надавати письмовий дозвіл на будь-які додаткові послуги, яких може потребувати дитина;
- отримувати консультації й надавати свідомий письмовий дозвіл на затвердження індивідуального плану розвитку (ІПР) для дитини;
- оскаржувати рішення, які не найкращим чином задовольнятимуть навчальні потреби дитини й працювати з командою над пошуком кращих рішень.

* * *

Для розроблення індивідуального плану розвитку дитини добре підійде специфічний метод, який широко практикується в інклюзивних закладах освіти Північної Америки. **Система планування MAPS** – це метод планування програми навчання для дитини, яка зорієнтована на досягнення успіху. Сім послідовних запитань складають основу для всього процесу планування. Їх порядок можна змінювати та, за потреби, опускати деякі з них. Спосіб та засоби реалізації цього методу на практиці та його кінцевий варіант залежить від потреб конкретного учня та його родини. Водночас, вони слугують відправною позицією для розроблення індивідуального навчального плану. Обговорення цих питань потребує мінімум часу і передбачає одну чи щонайбільше дві зустрічі. Під час обговорення інформація та ідеї записуються на великому аркуші паперу, члени команди отримують копії цих нотаток для подальшої роботи. Основне джерело інформації та висловлення запитів щодо майбутнього індивідуального навчального плану – батьки дитини з особливими потребами чи особи, які їх замінюють.

Сім запитань:

1. Яка історія вашої дитини?
(Запропонуйте батькам розповісти про історію своєї дитини та описати ключові події з її життя та життя родини).
2. Про яке майбутнє ви мрієте для своєї дитини?
(Запропонуйте батькам розповісти про їхнє бачення майбутнього дитини, наприклад, яким буде її життя через п'ять років або в дорослому віці. Це допоможе визначити напрям роботи та змістовні цілі).
3. Чого ви боїтеся у зв'язку з майбутнім вашої дитини?
(Важливо, щоб кожен учасник обговорення розумів ці побоювання та потенційні перепони, аби всі члени команди разом працювали над їх подоланням).
4. Якими трьома ключовими словами ви б описали свою дитину?

(Батьки розповідають про найважливіші, на їхню думку, характеристики своєї дитини).

5. Які сильні сторони, таланти й здібності має ваша дитина?

(Попросіть батьків навести приклади того, що їхня дитина може робити, чим їй подобається займатися і що вона робить добре).

6. У чому виявляються потреби вашої дитини?

(Визначте потреби дитини з точки зору батьків і розставте їх у порядку пріоритетності).

7. Як ви уявляєте собі ідеальний день вашої дитини в школі та що необхідно зробити, аби це стало реальністю?

По завершенні вся команда може працювати для визначення конкретних дії, які необхідно розпочати, та скласти ефективний індивідуальний навчальний план.

* * *

Один із ключових моментів забезпечення ефективності навчальної команди «дім-школа» – налагодження позитивних робочих стосунків з педагогами дитини, яка навчається в інклюзивному середовищі, та персоналом школи. Найкращий варіант для цього – знайомство з учителями на початку навчання дитини у школі та налагодження постійної комунікації з ними. Батькам необхідно виділити час, аби прийти до класу перед початком занять чи після їх закінчення та познайомитися з учителем. Потрібно максимально використовувати можливості батьківських зборів та індивідуальних бесід для співпраці й обміну інформацією. Діти більше поважають учителів і шкільний персонал, коли усвідомлюють, що батьки схвалюють і підтримують їхні зусилля.

У навчальних командах учителі виконують кілька важливих ролей. Це:

- залучення батьків (за необхідності – учнів) та інших професіоналів до розробки, впровадження, моніторингу й оцінки ІПР (індивідуальної програми розвитку) учнів;

- оцінювання успішності учнів та надання відповідей батькам, а за необхідності – учням упродовж усього навчального року;

- необхідне оновлення ІПР;

- надання асистентам учителів вказівок щодо ролей та відповідальності у процесі навчання.

* * *

Одним із аспектів роботи в команді є постійне повідомлення вчителів важливої інформації, яка може впливати на навчання дитини з особливими освітніми потребами. Обмін інформацією позитивно впливає

на навчання дитини, оскільки це дає змогу вчителям вирішувати низку проблем у навчальному процесі.

Такі відомості можуть охоплювати:

- важливу медичну інформацію;
- успішні навчальні та поведінкові техніки, які батьки застосовують вдома;
- зміни в сім'ї (такі як смерть родичів, розлучення, безробіття, загибель домашньої тваринки), що можуть спричинити негативну емоційну реакцію;
- минулий навчальний досвід дитини;
- намічені цілі для дитини, над досягненням яких батьки працюють вдома.

Для деяких учнів з особливими потребами може бути корисною індивідуальна робота з ментором. *Ментор* це дорослий або учень, який зобов'язується постійно працювати з дитиною протягом певного періоду (зазвичай від однієї до трьох годин на тиждень). Ментори, які працюють з дитиною надають допомогу під час навчання дитини у школі і діють під керівництвом учителів. Вони особливо опікуються академічними успіхами учня та його соціальним розвитком, знайомлять дитину з новими ситуаціями та виступають рольовою моделлю. Зазвичай менторами стають волонтери, котрих часто залучають, навчають та підтримують громадські асоціації. Ментори можуть бути неформальними членами навчальної команди.

* * *

Діти з особливими потребами та їхні сім'ї можуть отримувати різноманітні послуги від соціальних служб. Залежно від потреб дитини, це може бути допомога психолога, лікаря, психіатра, соціальних працівників, спеціалістів з поведінки та інших професіоналів. Учасники цієї навчальної команди можуть допомагати в задоволенні різноманітних соціально-емоційних потреб та вирішенні проблем зі здоров'ям.

* * *

Батьки можуть по-різному брати участь у житті шкільної громади (від залучення до шкільних засідань до волонтерської діяльності у школі). Рішення про форму співпраці необхідно обирати залежно від здібностей, інтересів, потреб сім'ї, виду робіт та ін. Участь батьків у шкільних нарадах або робота в шкільних комітетах може дати інформацію про навчальну діяльність, допомогти налагодити стосунки з іншими батьками та персоналом школи, а також сприяти забезпеченню якісної освіти для всіх дітей. На шкільних нарадах виробляються спільні пропозиції керівництву

щодо освітніх питань: політики, пріоритетів програм, бюджету, особливих потреб, шкільного клімату та планування заходів.

* * *

Для деяких батьків робота волонтером у школі може бути безпосереднім способом демонстрації своїм дітям, що вони цінують освіту й підтримують роботу вчителів і шкільного персоналу. А це, відповідно, покращить ставлення всіх дітей до навчання. Батьки-волонтери також можуть стати переконливими прихильниками шкільної та громадської освіти, створювати важливі зв'язки з ширшою громадою.

Волонтери можуть:

- ✓ ділитися набутим досвідом з окремих галузей, напрямів, умінь, сфер інтересів або звичаїв;
- ✓ сам на сам працювати з дитиною, яка має освітні проблеми з окремих предметів, наприклад, читання;
- ✓ бути ментором дитини;
- ✓ виконувати адміністративну роботу вдома - готувати матеріали або телефонувати іншим батькам, щоб повідомити про заплановану подорож або подію;
- ✓ допомагати у шкільній бібліотеці;
- ✓ під керівництвом учителя допомагати в класі.

Батьки найкраще знають сильні сторони, індивідуальність, труднощі та успіхи своєї дитини. Вони супроводжують її протягом усього часу навчання. Тож природно вони є адвокатами своїх дітей. А найкращі адвокати здатні підтримувати позитивні робочі стосунки й знаходити взаємовигідні варіанти вирішення проблем. У них чітке й реалістичне бачення майбутнього своїх дітей, вони здатні донести його до інших людей.

Застосовувані батьками навички адвокації стануть міцною основою, на якій дитина будуватиме навички обстоювання власних інтересів. Під час свого зростання, від молодшої школи через старшу і аж до входження в громаду, вони перебиратимуть на себе цю відповідальність.

Дорослі люди з особливими потребами, які успішно закінчили навчання і результативно долають щоденні перешкоди, часто вдячні своїм батькам за те, що вони постійно залучалися до процесу їхньої освіти.

Необхідно бути ефективним батьком-адвокатом:

- ❖ Адвокатство це тривалий процес. Кожен здобутий досвід покращує навички комунікації та співпраці.
- ❖ Необхідна постійна й тривала робота у цьому напрямі, оскільки потреби дитини з часом змінюватимуться.

❖ Співпрацюючи з учителями та іншими батьками, шукаючи підтримки всередині сім'ї та отримуючи допомогу від громадських організацій, вони знаходять взаємовигідні для всіх сторін рішення.

Правила батьківського адвокатства:

- Будуйте й розробляйте коротко- та довгострокові плани для дитини. Чітко визначте їх для себе, щоб могли переконливо донести до інших.
- Очікуйте ввічливості й поваги від шкільного персоналу. Зазвичай результативне залучення батьків – ключова цінність системи освіти.
- Поважайте людей, котрі працюють від імені вашої дитини.
- Усвідомлюйте свої обмеження, а за необхідності шукайте допомоги. Якщо ви попросите, вам зможуть допомогти.
- Не втрачайте почуття гумору.
- Будьте спокійними. Інколи для пошуку необхідної вам інформації шляхом проб і помилок потрібно буде витратити багато часу.
- Слухайте інших та зважайте на їхні перспективи - це важливо для формування взаєморозуміння та добрих стосунків.
- Відзначайте успіхи вашої дитини.
- Визнавайте й радійте своїм досягненням та їх позитивному впливу на навчання, емоційне та соціальне життя вашої дитини.

* * *

Чітка й постійна комунікація - ключ до успіху навчальної команди. Необхідно забезпечити чіткість висловлювань та ефективність поширення інформації серед усіх членів навчальної команди. Батьки можуть чути незрозумілі для них терміни. Для забезпечення ефективної комунікації всі учасники команди мають розуміти мову один одного і слід подбати про розуміння всіма учасниками команди термінології, понять, визначень, аббревіатур тощо.

* * *

Часто батьки беруть із собою на засідання навчальної команди людину, яка теж надає їм допомогу. Це може бути член сім'ї, товариш, інший учитель чи працівник соціальної служби, які знають дитину. Такий помічник може відвідувати ці зустрічі, аби вести нотатки для сім'ї. Проте в інших випадках він може розумітися на особливостях навчання й ставити ґрунтовні запитання. Якщо батьки відчують, що такий помічник буде корисним, то мають потурбуватися про це заздалегідь: повідомити про свої плани представникам школи, щоб вони підготували додаткові копії документів, робоче місце й чітко розуміли роль цієї людини на зустрічі.

Часто на батьків покладається завдання зі збору й підготовки важливої інформації: документів, звітів, списків та інших даних щодо освіти своїх дітей. Батьки можуть отримувати значний обсяг інформації під час зустрічей й розмов з учителями та членами групи, а також проводячи власні дослідження. Спочатку підготовка таких записів забиратиме певний час, але згодом вони можуть виявитися дуже корисними.

Для надання ефективної підтримки своїй дитині батькам можуть знадобитися такі нотатки:

- дані про народження, включаючи копію свідоцтва про народження та будь-яку важливу інформацію про перебіг вагітності й пологів;
- дати важливих подій розвитку: перше слово, перший крок та ін.;
- записи про щеплення, номер картки в лікарні тощо;
- записи про звернення по медичну допомогу, зокрема, огляди, лікування та операції;
- історія звернень до лікарів, дані про призначені медичні препарати, побічні ефекти, дози та мету застосування;
- список педіатрів і лікарів, котрі ставили діагнози й спостерігали за перебігом лікування - їх імена, спеціальності, номери телефонів та адреси;
- список інших спеціалістів, наприклад, логопедів, психологів, спеціалістів з освітньої медицини;
- звіти про перебіг розвитку;
- індивідуалізовані навчальні плани;
- оцінки за навчання, стандартизовані тести та адаптації/приспособування;
- номери телефонів школи, імена й посади контактних осіб;
- дані про транспортне забезпечення школи - номери автобусів, маршрути, контактні особи;
- листування зі школою;
- нотатки зі зборів;
- список людей громади, котрі можуть надати допомогу – їх імена, назви організацій та контактні номери;
- інформація, щодо спеціальних потреб вашої дитини або можливих залучень чи стратегій.

У батьків є право переглядати інформацію щодо своїх дітей, яка зберігається у школі. Якщо батькам це потрібно, необхідно заздалегідь зателефонувати до школи й призначити зустріч у зручний час. Директору слід призначити людину, котра б відповіла на запитання батьків,

допомогла пояснити наявні звіти чи іншу інформацію щодо дитини, яка зберігається у справі. Якщо батьки мають бажання зробити для себе копію окремих документів зі справи, необхідний дозвіл директора у письмовій формі.

Коли батьки вже зібрали основну інформацію, то далі треба тільки оновлювати її. Після отримання нових документів – одразу ж додавати її до масиву інформації.

Поради щодо впорядкування інформації:

- Батькам потрібно вирішити, як зберігати інформацію. Необхідно завести товсту папку-скорозшивач, папку з файлами чи будь-яку іншу зручну для себе систему.
- Зберігати інформацію у хронологічному порядку з найсвіжішими даними зверху, оскільки вони будуть потрібні найчастіше.
- Виділяти дати кольором (маркером) – так зручніше шукати.
- Використовувати клейкі закладки для позначення документів, потрібних постійно, або тих, які необхідно перевірити чи внести зміни.
- На окремому аркуші на початку папки запишіть контактні дані важливих людей.

* * *

Існує чимало способів домашньої допомоги дитині, яка навчається в інклюзивному середовищі: обговорення шкільних подій, допомога у виробленні та тренуванні нових навичок, обговорення навчальних дисциплін та шкільних досягнень.

При цьому батьки дають зрозуміти дитині, що їм важливо чути про її навчальні здобутки, радощі й труднощі. Батьки мають запитувати свою дитину про друзів, що вона робить на перервах, про успіхи під час виконання спеціальних завдань тощо. Необхідно цікавитися також планами на завтра та майбутніми подіями.

Коли батьки говорять з дитиною про здобутий навчальний досвід, то визнають її старання, витрачені зусилля, досягнення. Це дасть їм змогу визначити поточні потреби й розпочати створювати стратегії, щоб допомогти своїй дитині саме у цих сферах. Стратегії залежатимуть від її здібностей та потреб.

Для деяких сімей достатньою формою комунікації зі школою будуть записи у щоденнику. Батьки та вчителі можуть обговорити найкращий формат співпраці та щодня записувати до щоденника, що дитина робила, нагадування чи запитання, а також хороші новини. Таким чином і батьки, і шкільний персонал поінформовані про все, що відбувається щодня. Цю інформацію можна використати під час розмови з дитиною, попрацювати

над уроками та з'ясувати інші труднощі. Ефективність щоденника залежить від постійного його використання як учителями, так і батьками.

Під час тренування відповідей, мовленнєвих навичок, читання або перевірки слів батьки можуть бути для дитини слухачами. За допомогою простих ігор або карток можна покращити базові навички – виконання математичних дій, запис слів по буквах, впізнавання нових зображень чи слів зі словника.

Знаючи, які завдання поставлено дитині, батьки зможуть допомогти їй підготуватися до їх виконання. Крім обговорення цього завдання з дитиною, батьки ще можуть проконсультуватися з учителем – часто у школі до щоденника записують майбутні події, дні контрольних робіт і наступні заплановані шкільні заходи.

* * *

Батьки мають знати, над якими навичками та поняттями дитина працюватиме протягом навчального року. Є щорічні програми для кожного класу, в яких визначаються теми та навички для кожного предмета, їх можна отримати в школі – запитати вчителів або завуча.

Якщо учні навчаються за спеціальними програмами, то специфічні поняття та навички, над якими вони працюватимуть протягом навчального року, викладено в ІПР учня. Послідовність тем можна обговорити з учителем. Знаючи, що вивчатиме дитина, батьки зможуть більше уваги приділяти цим темам вдома, аби вдосконалювати нові навички, краще засвоювати інформацію.

* * *

Соціальні служби можуть надавати широку підтримку й інформацію. Існує чимало некомерційних організацій, основне завдання яких – підтримка сімей, де є діти з особливими потребами. Багато з цих організацій пропонують програми для батьків та дітей, іншу допомогу – від бібліотек, постійних зустрічей, інформаційних заходів до різноманітних консультацій.

* * *

Батьки мають знати, що потрібно шукати підтримки не лише в школі, а й у ширшій громаді. Можна отримати поради, інформацію та допомогу від інших людей, різних організацій і спілок, соціальних служб у громаді. Такі зв'язки нівелюють відчуття ізольованості й надають можливість ділитися своїми знаннями й досвідом з іншими.

Неабияке джерело підтримки – інші батьки дітей з особливими потребами. Від них можна отримати підбадьорення й співчуття,

інформацію про ресурси, про стратегії боротьби зі щоденними труднощами.

Педагог, учитель, вихователь – довірена особа суспільства, якій вона довіряє найдорожче і найцінніше – дітей, свою надію, своє майбутнє. Доля дітей у руках педагога, в його небайдужому серці, він має бути джерелом радісного пізнавального й морального зростання своїх вихованців. Завдання суспільства на новому рівні свого розвитку і полягає в тому, щоб створити оптимальні умови й ефективні програми для фізичного, психічного та соціального розвитку особистості, пам'ятаючи, що це – «важкий майданчик» для сходження, злету суспільства на більш високий рівень соціально-економічного розвитку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антология педагогической мысли христианского средневековья: В 2-х т. – М., 1994.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6-ти томах. Т.5. Основы дефектологии / Под.ред. Т.А. Власовой. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
3. Бех І. Д. Виховання особистості. – К.: Либідь, 2003. – кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади.
4. Білозерська І. О. Деякі аспекти формування батьківської компетентності у родинах, що мають дітей з порушеннями розвитку // Психолого-педагогічний супровід навчання дітей з порушеннями розвитку. – К. – 2010.
5. Будяк Л.В. «Інклюзивне навчання в сільському загальноосвітньому закладі» - Черкаси, 2010.
6. Бут Т.И. Политика включения и исключения в Англии: в чьих руках сосредоточен контроль / Социальная эксклюзия в образовании. – М., 2003. – С. 17-25.
7. Василюк А., Пахоцінський Р., Яковець Н. Сучасні освітні системи. – Ніжин: Редакційно-видавничий відділ НДПУ, 2002. – 139 с.
8. Виклик для України: розробка рамкових основ змісту (національного курикулуму) загальної середньої освіти для 21-го століття // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. 26-27 червня 2007 р. – К., 2007. – 239 с.
9. Вульфсон Б.Л. Мировое образовательное пространство на рубеже XIX и XX вв. // Педагогика. – 2002.
10. Вульфсон Б.Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века. – М.: УРАО, 1998.
11. Выготский Л.С. Принципы воспитания физически дефективных детей // Основы дефектологии. – С-П, М.: Изд-во «Лань» 2003. – С.-96. С. 127 дис.
12. Головатий М.Ф. Соціологія політики: навч.посіб. для студ.вищ.навч.закл / М. Ф. Головатий. – К. : МАУП, 2003. – 504 с.
13. Даниленко А. І. Управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх закладах: Монографія. – К.: Міленіум, 2004.
14. Деніелс, Е.Р., Стаффорд, К. (2000). Залучення дітей з особливими потребами до системи загальноосвітніх класів (переклад з англійської), – 256 с.
15. Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: наук.-метод. зб.: Вип. 8. Т.1 – К.: 2006. – 288 с.

16. Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: наук.-метод. зб.: Вип. 11. Т.1 К.:Наук. світ, 2009. – 308 с.
17. Діти державної опіки: проблеми, розвиток, підтримка: Навчально-методичний посібник у 2-х кн. – К.: Міленіум, 2005. – 286 с.
18. Діти з особливими потребами у загальноосвітньому просторі: початкова ланка /. – К. 2004.
19. Довженко О. Какова наша школа? (по результатам международного сравнения) // Народное образование. – 2012. – №7. – С. 17-22.
20. Дэвид Митчелл. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования. Главы из книги. – РООИ «Перспектива», 2011. – 138 с.
21. Елен Р. Даниелс, Кей Стаффорд. Залучення дітей з особливими потребами загальноосвітніх класів. – Львів: Товариство «Надія», 2000.
22. Закон України «Про загальну середню освіту» // Відомості Верховної Ради, 1999. – № 28. – С. 230-235.
23. Закон України «Про освіту» // Відомості Верховної Ради, 1991, № 34, – С. 45-48.
24. Закон України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» // Відомості Верховної Ради, 1991. – № 2. – С. 252-258.
25. Закон України «Про охорону дитинства» // Відомості Верховної Ради, 2001, № 30, С. 142-150.
26. Закон України «Про реабілітацію інвалідів в Україні» // Відомості Верховної Ради, 2006, № 2-3, – С. 36-42.
27. Закон України «Про спеціальну освіту» (проект) // Міністерство освіти і науки України // www.mongov.ua
28. Засенко В.В. Рівний доступ до якісної освіти дітей з особливими потребами / Кроки до демократичної освіти:– 2002. – №1. – С. 34.
29. Збірник нормативних документів загальної середньої та дошкільної освіти. – Міністерство освіти і науки України. – К., 2015.
30. Инклюзивное образование. Выпуск 1. – М.: Центр «Школьная книга», 2010. – 272 с.
31. Инклюзивное образование. Выпуск 3. Организация деятельности координатора по инклюзии в образовательном учреждении. - М.: Центр «Школьная книга», 2010. – 80 с.
32. Инклюзивное образование. Политика, содержание и сравнительные перспективы / Под ред. Ф. Армстронга, Д. Армстронга, Л. Бартона. – Лондон. 2010.

33. Інклюзивна освіта: стан і перспективи розвитку в Україні: Науково-методичний збірник. – К.: ФО-П Придатченко П.М., 2007.
34. Колупаєва А. Інтегративні тенденції в освіті дітей з особливими потребами в Україні. http://canada-ukraine.org/ukr_Journal_V1.htm
35. Колупаєва А. А. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітні навчальні заклади: Монографія. — К.: Педагогічна думка, 2007.
36. Колупаєва А. А., Савчук Л. О. Діти з особливими потребами та організація їхнього навчання. – К.: – 2010.
37. Колупаєва А.А. Навчання дітей з особливими потребами в загальноосвітньому просторі // Актуальні проблеми виховання та навчання студентів із особливими потребами. – К., 2012. – С. 124-128.
38. Колупаєва А.А. Сучасні інноваційні тенденції в освіті, навчанні та психолого-педагогічному супроводі дітей з особливими потребами// Основи соціальної педіатрії: навчально-методичний посібник – К.,2016р.
39. Колупаєва А.А. Від сегрегації до інклюзії // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: Наук.-метод. зб. Випуск 6. – К.: Науковий світ, 2011. – С. 52-56.
40. Колупаєва А.А. До проблеми понятійно-термінологічних визначень у сучасній спеціальній педагогіці // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: Наук.-метод. зб. Випуск 8. – К., 2014. – С. 105-109.
41. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи. Монографія. – К.: САММІТ-книга, 2008. – 272 с.
42. 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». – 2013. – С. 174-175.
43. Конституція України. – К.: Преса України, 2011.
44. Л.М. Шипицина, К. Ван Рейсвейк. Навстречу друг другу: пути интеграции. – СПб., 1998. С. 21.
45. Лефрансуа Ги. Психология для учителя – С.-П.- М.: Прайм, 2003.
46. Лукашевич Н. П. Социология образования: консп. лекций / Н. П. Лукашевич, В. Т. Солодков . – К. : МАУП, 1997. – 224 с. – С.89
47. Лупарт, Д., Веббер, Ч. (2002). Шкільна реформа в Канаді: перехід від роздільних систем освіти до інклюзивних шкіл. ExceptionalityEducationCanada, 12 (2), 7-52.
48. Майкл Фулан. Сила змін. Вимірювання глибинних освітніх реформ. Літопис, Львів, 2014. 269 с.

49. Малофеев Н.Н. Западная Европа: эволюция отношения общества и государства к лицам с отклонениями в развитии. – М.: Издательство «Экзамен», 2003.
50. Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. – СПб.: Речь, 2003.
51. Освіта дітей з особливими потребами: від інституціалізації до інклюзії // Національна доповідь «Освіта в Україні за часів незалежності»-Київ, 2016.
52. Осипова А.А. Общая психокоррекция. – М.: ТЦ Сфера, 2004.
53. Пантюк. Т.І., Невмержицька О.В., Пантюк М.П. Основи корекційної педагогіки: навчально-методичний посібник. – 2-ге видання, доповнене і перероблене. – Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ ДДПУ, 2009. – 324с.
54. Поваляєва М.А. Коррекционная педагогика. Взаимодействие специалистов. Коллективная монография. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 2002. – 352 с.
55. Положення про центральну та республіканську (Автономна Республіка Крим), обласні, Київську та Севастопольську міські, районні (міські) психолого-медико-педагогічні консультації / Наказ Міністерства освіти і науки України та Академії педагогічних наук України від 07.07.20004. №569 /38.
56. Проект Положення про організацію інтегрованого навчання дітей з особливими потребами в загальноосвітніх (дошкільних) навчальних закладах. – К. – 2002.
57. Психолого-педагогічний супровід дітей з порушеннями слуху та інтелекту. – ТОВ «Поліпром», 2007. – 171 с.
58. Психолого-педагогічний супровід дітей шкільного віку з помірною та тяжкою розумовою відсталістю – К.: ТОВ «Поліпром», 2006. – 156 с.
59. Путівник для батьків дітей з особливими потребами: Навчально-методичний посібник у 9 книгах / За заг. ред. Колупаєвої А.А. – К.: ТОВ ВПЦ «Літопис-XX» – 2010. – (Серія «Інклюзивна освіта»).
60. Сак Т.В. Оцінювання навчальних досягнень учнів 1-2 класів в інклюзивному середовищі. // Дефектологія № 2., 2010, С.3-6.
61. Сак Т.В. Тестування у спеціальній школі: доцільність, шляхи реалізації. Корекційна педагогіка. Вісник Української асоціації корекційних педагогів. – 2009. – № 4.
62. Саламанская декларация. Рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, принятые Всемирной конференцией по

- образованню лиц с особыми потребностями: доступ и качество. Саламанка. Испания, 7-10 июня 1994г. – К., 2000.
63. Сбруєва А.А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених країн в контексті глобалізації (90-ті рр. ХХ – ХХІ ст.) : моногр./А.А.Сбруєва. – Суми: Сумська обласна друкарня; вид-во «Козацький вал», 2004. – 500 с.
64. Софій Н., Сварник М., Троханіс П. Права дітей з особливими освітніми потребами та рівний доступ до якісної освіти. – К.: Міжнародний фонд «Відродження», 2006. – 64 с.
65. Створення ресурсних центрів. Посібник для батьків дітей з особливими освітніми потребами – Всеукраїнський фонд «Крок за кроком» – К.: ФО-П Придатченко П.М., 2007. – 216 с.
66. Таранченко О. Концепція розвитку системи освіти осіб з порушеннями слуху в Україні (проект) / О. Таранченко, О.Федоренко // Особлива дитина : навчання і виховання. – № 1(73). – 2015. –С. 26 – 33.
67. Таранченко О.М. Освіта дітей з особливими потребами за часів незалежності України: етапність у стратегічному вимірі / О.М. Таранченко, А.А. Колупаєва // Особлива дитина : навчання і виховання. – № 3(79). – 2016. – С. 7 – 18.
68. Таранченко О.М. Розвиток системи освіти осіб з порушеннями слуху в контексті поступу вітчизняної науки та практики: монографія / Таранченко О.М. – К.: ТОВ «Поліпром», 2013. – 513 с.
69. Таранченко О.М. Система спеціального навчання дітей зі зниженим слухом в Україні (історичний аспект): монографія / О.М. Таранченко. – К.: "ЛІТО", 2007. – 212 с.
70. Таранченко О.М., Найда Ю.М. Диференційоване викладання в інклюзивному класі: навчально-методичний посібник / За загальною редакцією Колупаєвої А.А. – К.: Видавнича група «А.С.К.», 2012. – 124 с. (Серія «Інклюзивна освіта»).
71. Таранченко О. Соціокультурний контекст змін в освіті осіб з особливими потребами в Україні / О. Таранченко// Особлива дитина : навчання і виховання. – № 4(80). – 2016. –С. 82 – 96.
72. Таранченко О.М. Вектори змін фахової діяльності педагогів у новому соціокультурному контексті / Освіта дітей з особливими потребами: від інституалізації до інклюзії / О. М. Таранченко, // Зб. тез доп./ Редкол.: В.В.Засенко, А.А. Колупаєва, Н.І. Лазаренко, З.П.Ленів. - Вінниця: ТОВ фірма «Планета», 2016. – 416с. – С.18-20.
73. Таранченко О.М. Освіта дітей з особливими потребами за часів незалежності України: етапність у стратегічному вимірі / О.М.

- Таранченко, А.А. Колупаєва // Особлива дитина : навчання і виховання. – № 3(79). – 2016. – С. 7 – 18.
74. Федоренко О. Особливості впровадження технологій спільного викладання в процес навчання учнів з порушенням слуху в різних типах освітніх закладів / О.Федоренко // Особлива дитина: навчання та виховання. - № 4 (71). – 2014. – С. 75-81.
75. Формування позитивного ставлення до дітей з особливостями психофізичного розвитку: Навчально-методичний посібник. – К.: ФО-П Придатченко П.М., 2007.
76. Щербина А.М. Мешает ли слепота учиться в обычной школе // В ногу со зрячими. – 1931. – №2-3.
77. Юсфин С.М. Договор как ресурс инклюзивного образования / Инклюзивное образование: методология, практика, технология: Материалы международной научно-практической конференции (20-22 июня 2011, Москва) / Моск. гор. психол.-пед. ун-т; Редкол.: С.В. Алехна и др. – М.: МГППУ, 2011. – С. 84-86.
78. Ainscow, M. Developing inclusive schools.
79. Ainscow, M., Muijs, D., West, M. Using collaboration as a strategy for improvement.
80. Alberta Education. Elements of effective teaching practice: Differentiated instruction [Основи ефективного вчителювання: диференційоване викладання]. www.learnalberta.ca/content-teacher/kes/pdf/or_ws_tea_elem_02_diffinst.pdf
81. Artiles, A.J., Harris-Murri, N., & Rostenberg, D. (2006). Inclusion as social justice: Critical notes discourses, assumptions, and the road ahead. *Theory Into Practice*, 45(3), 260-268.
82. Baglieri, S. & Knopf, J.H. (2004) Normalizing Difference in Inclusive Teaching. *Journal of Learning Disabilities*, 37(6), 525–529.
83. Barnes, M. K. 1999. Strategies for collaboration: A collaborative teaching partnership for an inclusion classroom. (Барнз, М.К. Стратегії співпраці: Партнерство і співпраця у навчанні для інклюзивного класу) *Reading and Writing Quarterly* 15(3): 233-38.
84. Billingsley, F., Jackson, L. & Ryndak, D.L. (2000). Defining School Inclusion for Students With Moderate to Severe Disabilities: What Do Experts Say? *Exceptionality* 2220, 8(2), 101–116.
85. Boettcher, C., Piscitelli, V. & Rafferty, Y. (2003). The impact of inclusion on language development and social competence among preschoolers with disabilities. *Exceptional Children*, 69(4), 467.

86. Brazil, N., Ford, A. & Voltz, D.L. (2001). What matters most in inclusive education: A practical guide for moving forward. *Intervention in School and Clinic*, 37(1); 23–30.
87. Cochran-Smith, M., Lytle, S. Relationships of Knowledge and Practice: Teacher learning in community.
88. Daniels E. & Stafford K. Forming partnerships with families. (Chapter 2). *Creating Inclusive Classrooms Children's Resources International*. – 1999. – 1
89. Deppeler, J. Improving inclusive practices in Australian schools: creating conditions for university-school collaboration in inquiry.
90. Deppeler, J., Loreman, T., & Sharma, U. (2005). Reconceptualising specialist support services in inclusive classrooms. *Australasian Journal of Special Education*, 29(2), 117-127.
91. Enhancing the social development of students in the inclusive classroom (Ch.1). [Сприяння соціальному розвитку учнів в інклюзивному класі (Розділ 11)] In Andrews, J.& Lupart, J. (2000).
92. Hord, S. M. Professional Learning Communities: What are they and why are they important?
93. Kolupayeva A., Taranchenko O., Danilavichute E. (2014), *Special Education Today in Ukraine*, in Anthony F. Rotatori , Jeffrey P. Bakken , Sandra Burkhardt , Festus E. Obiakor , Umesh Sharma (ed.) *Special Education International Perspectives: Practices Across the Globe (Advances in Special Education, Volume 28)* Emerald Group Publishing Limited, pp. 311 – 351
94. Loreman T., Deppeler J., and D. Harvey. *Inclusive Education : Supporting Diversity in the Classroom / 2nd ed.* [Інклюзивна освіта: збереження розмаїття в інклюзивному класі] [Текст] / Т.Loreman, J.Deppeler, D.Harvey. – Crows Nest, N.S.W. : Allen & Unwin, 2011. – 301 p.
95. Loreman, T. (2007) . Seven pillars of support for inclusive education: Moving from «Why?» to «How?» *International Journal of Whole Schooling*, 3(2), 22-38.
96. 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 3.
97. Lupart, J., & Webber, C.F. (2002). Canadian schools in transition: Moving from dual education systems to inclusive schools. 1 *Exceptionality Education Canada*, 12(2), 7-52.
98. MacKinnon. *Equity, Leadership & Schooling.*

99. Mastropieri, M.A., Scruggs, T.E., Norland, J.J., Berkeley, S., McDuffie, K., Tornquist, E.H., & Connors, N. (2006). Differentiated curriculum enhancement in inclusive middle school science: Effects on classroom and high-stakes tests. *The Journal of Special Education*, 40(3), 130-137.
100. Pierangelo, R. & Giuliani, G.A. (2009). Assessment in special education: A practical approach. *Methods of Assessment and Testing Considerations* (Ch.3). [Індивідуальне оцінювання у спеціальній освіті: практичний підхід. Методика індивідуального оцінювання та міркування з приводу тестів] Upper Saddle River, NJ: Pearson.
101. 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.
102. Porter, G. (2001). Disability and Inclusive Education. Retrieved October 2006, from www.disabilityworld.org/05-06_01/children/inclusiveed.shtml
103. Praisner, C.L. (2003). Attitudes of elementary principals toward the inclusion of students with disabilities. *Exceptional Children*, 69(2), 135-145.
104. Rabb, K. & Andrews, J.(2000). Planning and delivering instruction in inclusive classrooms (Ch. 12). [Планування та методика викладання в інклюзивних класах (Розділ 12)] *Exceptional Children* (2 Ed.) [Діти з винятковими потребами] Scarborough, ON: Nelson Thomson Learning.
105. Skipper, S. (2006). Conceptual Framework for Effective Inclusive Schools. Retrieved September 2006, from www.leadership.fau.edu/icsei2006/papers/skipper.doc
106. Sobsey, D. & Dreimanis, M. (1993). Integration Outcomes: Theoretical Models and Empirical Investigations. *Developmental Disabilities Bulletin*, 21.1.
107. Spedding, S. Teachers as agents of change. In P.J. Foreman, (Ed.). (2001). *Integration and inclusion in action*, (2nd Ed.). pp. 391-429.
108. Talbert, J E & McLaughlin, M W, 1994, Teacher professionalism in local school contexts. In *American Journal of Education*, 102, pp 120-59.
109. Kolupayeva A., Taranchenko O., Danilavichute E. (2014), Special Education Today in Ukraine, in Anthony F. Rotatori , Jeffrey P. Bakken , Sandra Burkhardt , Festus E. Obiakor , Umesh Sharma (ed.) *Special Education International Perspectives: Practices Across the Globe* (Advances in Special Education, Volume 28) Emerald Group Publishing Limited, pp. 311 – 351
110. Tobin, R. & McInnes, A. (2008). Accommodating differences: Variations in differentiated literacy instruction in grade 2/3 classrooms [Врахування розбіжностей: різні підходи до навчання грамотності у 2-3 класах]. *Literacy*, 42(1), 3-9.

111. Tomlinson, C.A. (2001). How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms – 2nd Ed. [Як диференціювати викладання у класах, де навчаються діти з різним рівнем здібностей] Alexandria, VA: ASCD. Chapters 11-13.
112. Warren Little, J.W. Inside Teacher Community: Representations of classroom practice.
113. Way, C. Changing Practice with Collaborative Inquiry.
114. Way, Cynthia. Teacher Development: A Strategy for School Improvement.
115. <http://groups.to/includingsamuel/>
116. <http://groups.to/includingsamuel/>
117. <http://knowledgeloom.org/pd>
118. <http://knowledgeloom.org/pd>
119. <http://knowledgeloom.org/pd>.
120. www.IncludingAllKids.org
121. www.IncludingAllKids.org
122. www.includingsamuel.com
123. www.includingsamuel.com
124. www.includingsamuel.com
125. www.includingsamuel.com ,
126. www.includingsamuel.com/presskit
127. www.includingsamuel.com/resources
128. www.includingsamuel.com/resources
129. www.includingsamuel.com/screenings/host
130. www.includingsamuel.com/screenings/host
131. www.includingsamuel.com/screenings/host
132. www.includingsamuel.com/screenings/host.
133. www.ussf.kiev.ua