

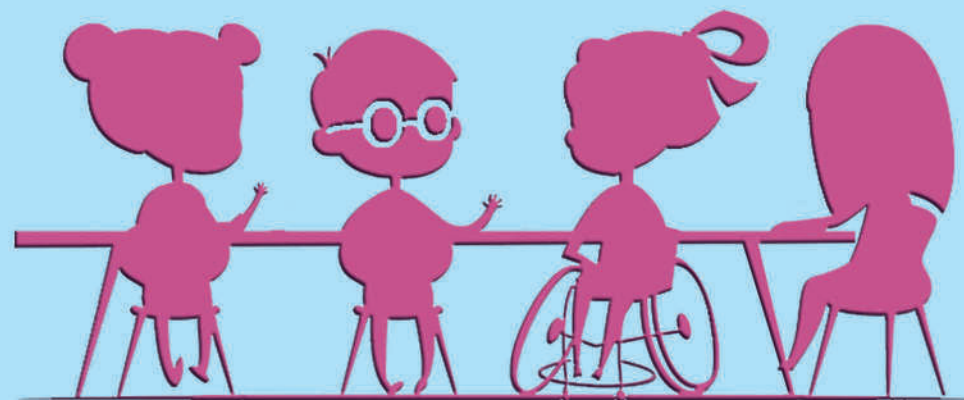
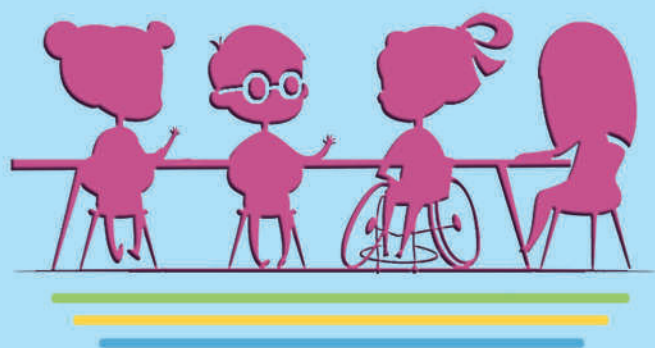
2020

Світлана Миронова



Світлана Миронова

НОВА УКРАЇНЬСЬКА ШКОЛА: ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ІНКЛЮЗИВНИХ КЛАСАХ



навчально-методичний посібник

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ІНКЛЮЗИВНИХ КЛАСАХ

Світлана Миронова

**НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА: ОСОБЛИВОСТІ
ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ УЧНІВ
ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ІНКЛЮЗИВНИХ КЛАСАХ**

Навчально-методичний посібник

Рекомендовано Міністерством освіти і науки України

Тернопіль
Астон
2020

УДК 373.3-056.2/.3(477)''20''(075)
М64

**Рекомендовано Міністерством освіти і науки України
(лист Міністерства освіти і науки України від 13. 10. 2020 № 1/11-7036)**

Видано за рахунок державних коштів.
Продаж заборонено.

Миронова С. П.

М64 Нова українська школа: особливості організації освітнього процесу учнів початкової школи в інклюзивних класах : навчально-методичний посібник. — Тернопіль: Астон, 2020. — 176 с.

ISBN 978-966-308-801-3

Навчально-методичний посібник розкриває підходи Нової української школи до організації освітнього процесу в інклюзивних класах. У посібнику висвітлено теоретичні засади інклюзивного навчання як складової Нової української школи; практичні аспекти психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному закладі; питання змістового та методичного забезпечення інклюзивного навчання в початковій школі. Навчально-методичний посібник адресований слухачам курсів підвищення кваліфікації, педагогам і психологам інклюзивних закладів.

УДК 373.3-056.2/.3(477)''20''(075)

СПИСОК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ДЦП — дитячий церебральний параліч
ЗПР — затримка психічного розвитку
ІІ — інтелектуальні порушення
ІІР — індивідуальна програма розвитку
ІРЦ — інклюзивно-ресурсний центр
ІРЦ — навчально-реабілітаційний центр
ООП — особливі освітні потреби
ПОРА — порушення опорно-рухового апарату
ПМПК — психолого-медико-педагогічна консультація
РСА — розлади спектра аутизму
ТІМ — тяжкі порушення мовлення

ISBN 978-966-308-801-3

© Миронова С. П., 2020

© ТзОВ «Видавництво Астон», набір, верстка, 2020

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	5
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ЯК СКЛАДОВОЇ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ.....	6
1.1. Інклюзивна освіта як соціальна модель	6
1. Історичне підґрунтя інклюзивної освіти.....	6
2. Міжнародна політика і законодавча база інклюзивної освіти.....	8
3. Світовий досвід запровадження інклюзивної освіти.....	14
1.2. Сутність інклюзивної освіти	25
1. Ключові аспекти інтеграції та інклюзії.....	25
2. Основні поняття інклюзивної освіти	28
3. Принципи інклюзивної освіти	28
1.3. Організація інклюзивної освіти в Україні	29
1. Нормативно-правове забезпечення інклюзивної освіти в Україні.....	29
2. Мета і завдання інклюзивної освіти.....	45
3. Переваги та перешкоди інклюзії	46
4. Умови ефективності інклюзивної освіти.....	51
5. Порядок організації інклюзивних закладів	52
РОЗДІЛ II. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТЕБАМИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ЗАКЛАДІ.....	58
2.1. Командний підхід до забезпечення психолого- педагогічного супроводу	58
1. Партнерство в інклюзивній освіті як провідний принцип Нової української школи.....	58
2. Сутність і завдання психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами	63
3. Програма психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами	65
4. Роль учасників команди психолого-педагогічного супроводу.....	69
5. Сутність компетентності педагогів у галузі інклюзивної освіти та шляхи її формування	72
2.2. Партнерська взаємодія з батьками як членами команди інклюзивного закладу	76
1. Мета і завдання співпраці з батьками в інклюзивному закладі.....	77
2. Принципи побудови роботи з батьками	78
3. Зміст і методи вивчення готовності сім'ї до партнерської взаємодії	79
4. Участь батьків у роботі команди психолого-педагогічного супроводу	81

РОЗДІЛ III. ЗМІСТОВЕ ТА МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	87
3.1. Індивідуальний підхід до учнів у процесі інклюзивного навчання.....	87
1. Загальна характеристика психофізичних порушень у дітей	87
2. Психологічні особливості розвитку дітей з особливими освітніми потребами.....	92
3. Урахування індивідуальних особливостей учнів з особливими освітніми потребами в процесі навчання	102
3.2. Реалізація корекційно-розвиткового компоненту інклюзивного навчання	112
1. Сутність корекційно-розвиткового компонента освіти дітей з особливими освітніми потребами.....	112
2. Шляхи реалізації корекційно-розвиткового компонента	114
3.3. Сутність і завдання оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами.....	123
1. Функції контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів	124
2. Складові навчальних досягнень учнів	125
3. Роль педагогічної оцінки у стимулюванні учнів з особливими освітніми потребами до навчання	126
4. Портфоліо учня.....	130
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	132
ПРЕДМЕТНИЙ ПОКАЖЧИК.....	139
ІМЕННИЙ ПОКАЖЧИК.....	142
ДОДАТКИ.....	144

ПЕРЕДМОВА

Концепція Нової української школи передбачає створення умов для інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. Реалізація цього завдання неможлива без ґрунтовної підготовки педагогів до роботи в інклюзивних закладах. У низці державних документів наголошено, що освіченість, вихованість і соціалізація дітей з особливими освітніми потребами залежать від професійної кваліфікації педагогічних працівників.

Формування професійної компетентності педагогів у галузі інклюзивної освіти має забезпечити такі складові: ціннісні орієнтації, психологічну готовність до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, методичну компетентність. Ці компоненти педагога можуть набути у процесі підвищення своєї кваліфікації шляхом самоосвіти, відповідних курсів, семінарів, тренінгів.

Навчально-методичний посібник якраз і може слугувати вчителям, асистентам учителів, соціальним педагогам, психологам для підвищення інклюзивної компетентності. Зміст посібника спрямований на висвітлення теоретичних засад інклюзивного навчання як складової Нової української школи; практичних аспектів психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами; питань змістового та методичного забезпечення інклюзивного навчання в початковій школі. Наприкінці кожної теми подано запитання і завдання для самооцінювання.

Матеріали посібника апробовані у практичній роботі автора з педагогами на курсах підвищення кваліфікації, під час консультування вчителів і батьків дітей з особливими освітніми потребами, в окремих публікаціях (посібники, статті). Посібник враховує дослідження й напрацювання зарубіжних авторів, вітчизняних учених в галузі інклюзивного навчання, актуальні нормативні документи що підтверджується переліком використаних джерел.

Сподіваємося, що навчально-методичний посібник допоможе вчителям стати компетентними учасниками команди супроводу інклюзивного навчання.

Світлана Миронова

РОЗДІЛ I.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ЯК СКЛАДОВОЇ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

1.1. Інклюзивна освіта як соціальна модель

1. Історичне підґрунтя інклюзивної освіти.
2. Міжнародна політика і законодавча база інклюзивної освіти.
3. Світовий досвід упровадження інклюзивної освіти.

1. Історичне підґрунтя інклюзивної освіти

Ставлення суспільства до осіб з психофізичними порушеннями є визначальним фактором забезпечення їм соціальних та освітніх послуг. Історія знає різні факти такого ставлення: від виразної агресії до захисту і врахування індивідуальних особливостей. Зміна суспільних тенденцій в оцінці розвитку людей призводить і до змін в їхній освіті.

У спеціальній педагогіці виділені *етапи еволюції в Західній Європі державно-суспільного ставлення до осіб з відхиленнями розвитку та їх освіти* (М. М. Малофєєв) [42]:

I період — IX–VIII ст. до н. е. — XII н. е. — від агресії і нетерпимості до усвідомлення необхідності допомоги.

II період — XII — 70-ті–80-ті рр. XVIII ст. — від догляду до усвідомлення можливості навчання глухих та сліпих дітей; від притулків через досвід індивідуального навчання до перших спеціальних навчальних закладів.

III період — 70-ті–80-ті рр. XVIII — початок XX ст. — від усвідомлення можливості навчання дітей із сенсорними порушеннями до усвідомлення необхідності навчання аномальних дітей, визнання їх права на освіту. Становлення системи спеціальної освіти.

IV період — початок XX — 70-ті рр. XX ст. — від усвідомлення необхідності спеціальної освіти для окремих категорій аномальних дітей до розуміння необхідності спеціальної освіти для всіх, хто її потребує. Розвиток і диференціація спеціальної освіти.

V період — 70-ті рр. XX ст. — наш час — від рівних прав до рівних можливостей; від ізоляції до інтеграції.

Упродовж тривалого часу ставлення до осіб із психофізичними порушеннями ґрунтувалося на медичній моделі, згідно з якою вважали, що особа з особливостями психофізичного розвитку є хворою і передусім потребує лікування, піклування. Відповідно дітей з порушеннями психофізичного розвитку ізолювали в спеціальних закладах, де вони отримували спеціальну допомогу і навчання, але їхня соціалізація

ускладнювалась. У ХХ ст. допомогу особам з психофізичними порушеннями організовували під девізом «Рівні права для всіх», проте частіше це тільки декларували. На практиці ж навіть діти з невиразними особливостями розвитку вимушені були навчатись у сегрегованих закладах.

Домінанта медичної моделі позначалась і на понятійно-категоріальному апараті. Зокрема, вживали терміни: аномальна дитина, діти-інваліди, глухонімі, калічні діти тощо.

У 70-х рр. ХХ ст. в Європі була започаткована соціальна модель оцінки психофізичних порушень, яка пропагує перенесення акцентів з порушення (біологічного фактора) на цілісну особистість людини, її соціальні цінності (соціальний фактор). В основі моделі — вчення Л. С. Виготського про особливості складної структури психофізичних порушень, його виділення соціальних аспектів розвитку дітей [8]. Учений доводив, що спеціальна школа створює для дитини замкнений світ, у якому все є прилаштованим до дефекту. Унаслідок штучної ізоляції дітей, відриву їх від сім'ї і здорових ровесників формується невпевнена у собі, власних силах та можливостях особистість, яка є непідготовленою до життя в суспільстві. Прихильники соціальної моделі наголошують, що оцінювати розвиток людини не можна лише через призму порушення; варто зважати на збережені можливості людини, її потреби й цінності, необхідність соціалізації. Девізом стає: «Рівні можливості для всіх».

Соціальна модель була взята за основу в Декларації про права інвалідів, яку Генеральна асамблея ООН ухвалила 9 грудня 1975 року. В цьому документі зазначено, що інвалідність є не медичною, а соціальною проблемою, проблемою прав людини.

Аналіз теорії і практики спеціальної освіти свідчить про те, що кожна країна має своєрідний досвід. Вивченням вітчизняної історії становлення системи спеціальної освіти займалися В. І. Бондар, В. В. Засенко, В. В. Золотоверх, Л. К. Одинченко, В. М. Синьов, М. О. Супрун, О. М. Таранченко, С. В. Федоренко та ін. Вони, зокрема, виявили, що тенденції інтеграції та інклюзії в Україні історично обумовлені, а етапи еволюції державно-суспільного ставлення до осіб з відхиленнями розвитку та їх освіти мають певні особливості. Так, ще за часів Київської Русі в державі не проявляли виразної агресії до осіб з психофізичними порушеннями. У «Кормчих книгах» застерігали ображати калік, погрожуючи за це відлученням від церкви. У ХІ ст. в Києво-Печерському монастирі було створено перший притулок для таких людей; у подальшому саме церкви виділяли кошти для піклування про інвалідів.

І хоча наша держава повсякчас допомагала дітям з порушеннями психофізичного розвитку, діє система спеціальних закладів, усе ж активне запровадження інтегрованої та інклюзивної освіти розпочалося в Україні пізніше, ніж у інших країнах Європи. Так, початком п'ятого періоду для європейських країн стало прийняття в 70-ті рр. ХХ ст. низки документів, серед яких і Декларація ООН

«Про права інвалідів», утвердження в суспільній свідомості соціальної моделі оцінки психофізичних порушень. В Україні цей етап розпочався з 90-х років ХХ ст. після здобуття незалежності й ратифікації низки міжнародних документів, що визначають захист прав людини загалом та її право на освіту зокрема.

Вагомого значення для України, як і для інших держав, набули Саламанкська декларація і Рамки дій щодо освіти осіб з особливими потребами, що їх схвалили в червні 1994 р. учасники Всесвітньої конференції з питань освіти осіб з особливими потребами в іспанському місті Саламанка (проведена за підтримки ЮНЕСКО). У документах наголошено на актуальності цієї проблеми для всього світу і недоцільності розгляду ізольованої освіти осіб з особливими потребами; підкреслено, що інклюзивна освіта має стати частиною педагогічної стратегії і нової соціальної та економічної політики.

Актуальність інклюзивної освіти обумовлена й низкою суспільних факторів. Одним із них є поліпшення системи медичної допомоги, у тому числі при народженні дітей групи ризику (наприклад, глибока недоношеність), що є однією з причин зростання кількості дітей з психофізичними порушеннями загалом та негрубими відхиленнями від типового розвитку зокрема. Водночас батьки прагнуть, щоби дитина з порушеннями розвитку здобула освіту без відриву від сім'ї — разом з однолітками, тобто в умовах інклюзивного середовища.

Аналізуючи вітчизняні тенденції, В. М. Синьов зазначив факти, що підтверджують запровадження світових стандартів соціалізації з 90-х років до сьогодні [80; 81]. Це, зокрема: зростання мережі реабілітаційних закладів; активізація наукових досліджень та практики з питань інтегрованого навчання; створення громадських організацій, що займаються проблемами осіб з психофізичними порушеннями; розроблення нової концепції спеціальної освіти осіб з психічними та фізичними порушеннями; створення системи ранньої корекційної допомоги; державна підтримка інтегрованої та інклюзивної освіти [80; 81].

Вагоме значення для активного запровадження інклюзивної освіти в Україні має Концепція Нової української школи [35]. Згідно із цим документом у нашій країні започатковані суттєві реформи в освіті дітей з особливими освітніми потребами, які дають їм змогу одержати безперешкодний доступ до освіти нарівні з іншими учнями, оволодіти ключовими компетентностями для життя. Нова українська школа заохочує інклюзивну освіту

2. Міжнародна політика і законодавча база інклюзивної освіти

Основними міжнародними організаціями, які формують політику в галузі інклюзивної освіти є Організація Об'єднаних Націй (ООН ЮНЕСКО, Організація Економічної Співпраці та Розвитку (OECD).

Основою для запровадження інклюзивної освіти служить низка *міжнародних нормативно-правових документів*:

- Загальна Декларація ООН про права людини — 1948 р.
- Декларація прав дитини — 1959 р.
- Декларація про права розумово відсталих осіб — ООН, 20.12.1971 р.
- Декларація про права інвалідів — ООН, 09.12.1975 р.
- Конвенція ООН про права дитини — 1989 р. (ратифікована Постановою Верховної Ради України 27 лютого 1991 року).
- Всесвітня декларація «Освіта для всіх» — 1990 р.
- Стандартні правила ООН щодо забезпечення рівних можливостей для осіб з інвалідністю — 1993 р.
- Саламанкська декларація та Рамки дій щодо освіти осіб з особливими потребами — 1994 р.
- Дакарська декларація — 2000 р.
- Конвенція ООН про права інвалідів — 2006 р. (ратифікована Постановою Верховної Ради України 16.12.2009 р., набрала чинності 06.03.2010 р.).
- Резолюція 48 сесії ЮНЕСКО «Інклюзивна освіта: шлях у майбутнє» — 2008 р.

Міжнародні документи з прав людини сформуvalи ключові стандарти щодо права на здобуття освіти. Розглянемо деякі з них.

Загальна Декларація ООН про права людини, ухвалена ООН 10 грудня 1948 року.

Проголошує рівність прав усіх людей без винятку.

Стаття 26. Кожна людина має право на освіту. Освіта повинна бути безкоштовною, хоча б початкова і загальна. Початкова освіта повинна бути обов'язковою. Технічна і професійна освіта має бути загальнодоступною, а вища освіта повинна бути однаково доступною для всіх на основі здібностей кожного.

Батьки мають право пріоритету у виборі виду освіти для своїх малолітніх дітей.

Декларація про права розумово відсталих осіб, ухвалена ООН 20 грудня 1971 року.

У документі наголошено, що люди з розумовою відсталістю мають ті самі права, що й інші члени суспільства. Такі особи є повноцінними членами суспільства; вони потребують правового захисту та підтримки.

Декларація про права інвалідів, ухвалена ООН 9 грудня 1975 року.

Декларація проголошує рівність прав інвалідів з громадянами того самого віку. Люди з інвалідністю мають одержувати таку підтримку, яка дасть їм змогу проявити свої можливості та здібності, прискорить процес суспільної інтеграції.

Конвенція ООН про права дитини — 1989 р.,

ратифікована Постановою Верховної Ради України 27 лютого 1991 року

Конвенція ґрунтується на визнанні прав усіх дітей, недискримінації дитини з інвалідністю за жодними ознаками; визнає пріоритетність інтересів дитини в суспільстві.

Стаття 2. Держави-учасниці вживають усіх необхідних заходів для забезпечення захисту дитини від усіх форм дискримінації або покарання на підставі статусу, діяльності, висловлюваних поглядів чи переконань дитини, батьків дитини, законних опікунів чи інших членів сім'ї.

Стаття 3. Першочергову увагу приділяти якнайкращому забезпеченню інтересів дитини; праву та бажанню дітей, у тому числі дітей з інвалідністю, зростати в колі сім'ї, у звичному оточенні.

Стаття 23. Держави-учасниці визнають, що неповноцінна в розумовому або фізичному відношенні дитина має вести повноцінне і гідне життя в умовах, які забезпечують її гідність, сприяють почуттю впевненості в собі й полегшують її активну участь у житті суспільства.

Стаття 28. Держави-учасниці визнають право дитини на освіту.

Стандартні правила ООН щодо забезпечення рівних можливостей для осіб з інвалідністю,

затвердила Генеральна Асамблея ООН 20 грудня 1993 року.

Правило 6. Державам слід визнавати принцип рівних можливостей у сфері початкової, середньої та вищої освіти для дітей, молоді й дорослих з інвалідністю в інтегрованих структурах. Освіта осіб з інвалідністю має стати невід'ємною частиною загальної освіти.

Документ визначає інклюзивне навчання пріоритетною формою здобуття освіти особами з інвалідністю, проте наголошує, що інклюзивна освіта не становить альтернативи спеціальній.

Саламанкська декларація і Рамки дій щодо освіти осіб з особливими потребами,

ухвалила Всесвітня конференція з освіти осіб з особливими потребами: доступ і якість 7-10 червня 1994 року.

Саламанкська декларація про принципи, політику і практичну діяльність у сфері освіти осіб з особливими потребами:

➤ Знову заявляємо про право на освіту кожної людини у тому вигляді, в якому воно зафіксовано у загальній Декларації прав людини 1948 р., і зобов'язуємо всесвітнє товариство забезпечити це право для всіх, незважаючи на індивідуальні розбіжності.

- Ми вважаємо й урочисто заявляємо про те, що:
 - кожна дитина має право на освіту і можливість отримувати прийнятний рівень знань;
 - кожна дитина є унікальною;
 - системи освіти та освітні програми мають узяти до уваги широку різноманітність особливостей і потреб дітей;
 - особи, які мають особливі освітні потреби, повинні мати доступ до навчання в звичайних школах, які створюють їм умови на основі педагогічних методів, орієнтованих у першу чергу на дітей, з метою задоволення цих потреб;
 - звичайні школи з інклюзивною орієнтацією є найефективнішим засобом боротьби з дискримінацією, створення сприятливої суспільної атмосфери, побудови інклюзивного суспільства; вони забезпечують ефективність та рентабельність системи освіти.
- Ми звертаємося до всіх урядів і закликаємо їх надати пріоритет удосконаленню їх систем освіти для охоплення всіх дітей, незважаючи на їх індивідуальні відмінності чи труднощі.
- Ми закликаємо міжнародне співтовариство схвалити навчання в інклюзивних школах, а також надати підтримку розвитку освіти осіб з особливими потребами як невід'ємної частини всіх освітніх програм.

Рамки дій щодо освіти осіб з особливими потребами:

Рамки дій ґрунтуються на національному досвіді країн, рекомендаціях ООН загалом і Стандартних правилах забезпечення рівних можливостей для інвалідів, зокрема. Керівний принцип Рамок дій полягає в тому, що школи мають приймати всіх дітей, незважаючи на їхні фізичні, інтелектуальні, соціальні, емоційні, мовленнєві чи інші особливості. Термін «спеціальні освітні потреби» стосується не лише дітей з психофізичними порушеннями, а й обдарованих дітей та дітей, які мають труднощі в навчанні, обумовлені різними факторами (соціальні, економічні, політичні тощо). Суспільство має концентруватися не на недоліках дітей, а на їхніх потенційних можливостях.

Рамки дій визначають нові підходи до освіти осіб з особливими потребами. Саме в умовах інклюзії особи з особливими освітніми потребами можуть досягти високих результатів у галузі освіти та соціальної інтеграції. Для досягнення успіху інклюзивних шкіл потрібні спільні зусилля з боку не лише вчителів і персоналу школи, а й ровесників, батьків, членів сімей, добровольців.

Основний принцип інклюзивної школи полягає в тому, що всі діти мають навчатися *спільно* в тих випадках, коли це є можливим, незважаючи на труднощі, відмінності між ними. *Шляхами* такого об'єднання має бути:

- узгодження різних видів і темпів навчання з потребами та можливостями учнів;

- забезпечення якісної освіти для всіх через розроблення навчальних планів;
- спеціальна організація навчання;
- розроблення стратегії викладання;
- використання ресурсів і партнерських зв'язків з громадами.

В інклюзивних школах діти з особливими освітніми потребами мають одержувати додаткову допомогу для ефективності освіти.

У 9-му пункті Рамок дій наголошено, що *кожна країна має свій досвід надання допомоги дітям із психофізичними порушеннями*, з огляду на який і повинна вирішувати питання організації спеціальної та інклюзивної освіти. У країнах, де спеціальна освіта є добре розвинутою, саме спеціальні заклади мають стати основою для розвитку інклюзивних, оскільки персонал таких установ має вагомий педагогічний досвід. Це є ключовим аспектом організації інклюзивної освіти для кожної країни.

Рамки дій щодо освіти осіб з особливими потребами визначають керівні принципи діяльності на національному рівні, зокрема:

- Політика і організація.

Національні стратегії мають націлюватися на досягнення освіти для всіх. Законодавство має визнати принцип рівності можливостей у суспільстві.

- Фактори, пов'язані зі школою.

Розвиток інклюзивних шкіл потребує таких умов: гнучкість навчального плану; необхідні повноваження та підготовка місцевих адміністраторів і керівників шкіл до їх управління; поширення позитивного досвіду інклюзивної освіти; спеціальні наукові дослідження в галузі нових стратегій освіти осіб з особливими освітніми потребами.

- Набір і підготовка педагогічного персоналу.

Є ключовим фактором у розвитку інклюзивних шкіл. Готувати персонал необхідно як в умовах уже працюючих закладів, так і в процесі університетської підготовки персоналу.

- Зовнішні служби підтримки.

Допомогу школам можуть надавати спеціальні заклади (як навчально-методичні центри); викладачі-консультанти; спеціальні психологи; лікарі; члени громади.

- Пріоритетні галузі.

Ефективність інтеграції залежить від розвитку таких цільових галузей: виявлення, оцінка та стимулювання в ранньому дитинстві дітей з особливими потребами; підготовка кадрів та освіта дівчат з особливими освітніми потребами; допомога молоді з особливими освітніми потребами в реальному переході від

навчання в школі до дорослого трудового життя; неперервна освіта дорослих осіб з розумовими та фізичними порушеннями.

- Перспективи, пов'язані з громадою.

Завдання інтеграції будуть розв'язані за умови партнерських зв'язків спеціалістів з родинами, мобілізації участі громадських та добровільних організацій, підтримки широкої громадськості.

- Потреби в ресурсах.

У програмі розвитку країни розвиток інклюзивних шкіл має посісти пріоритетне місце, що дасть змогу мобілізувати належні ресурси.

Визначаючи керівні принципи діяльності на регіональному та міжнародному рівнях, Рамки дій наголошують, що вагому роль у підтримці розвитку інклюзивних шкіл відіграє міжнародне співробітництво між урядовими та неурядовими, регіональними та міжрегіональними організаціями.

Конвенція ООН про права інвалідів,

затверджена ООН 13 грудня 2006 року.,

ратифікована Постановою Верховної Ради України 16.12.2009 р.,

набрала чинності 06.03.2010 р.

Документ є одним із найвагоміших у сфері захисту прав людей з інвалідністю. Конвенція визначає міжнародні стандарти основних прав і свобод людей з інвалідністю, загальну основу для ефективної участі держав та громадськості. Проголошені стандарти охоплюють політичні та громадянські права людей з інвалідністю, зокрема, права на доступність, участь, освіту, охорону здоров'я, працевлаштування та соціальний захист. Розуміння поняття інвалідності в Конвенції базується на соціальній моделі.

Стаття 5. Держави-учасниці визнають, що всі особи є рівними перед законом і мають право на рівний захист закону й рівне користування ним без будь-якої дискримінації. Держави-учасниці забороняють будь-яку дискримінацію за ознакою інвалідності й гарантують інвалідам рівний та ефективний правовий захист від дискримінації на будь-якому ґрунті.

Стаття 7. Діти-інваліди. Держави-учасниці вживають усіх необхідних заходів для забезпечення повного здійснення дітьми-інвалідами всіх прав людини й основоположних свобод нарівні з іншими дітьми. В усіх діях стосовно дітей-інвалідів першочергову увагу приділяють вищим інтересам дитини.

Стаття 9. Виявлення й усунення перепон і бар'єрів, що перешкоджають доступності, повинні поширюватися, зокрема, на будинки, дороги, транспорт й інші внутрішні та зовнішні об'єкти, як-от школи, житлові будинки, медичні установи та робочі місця.

Стаття 24. Держави-учасниці визнають право інвалідів на освіту. З метою реалізації цього права без дискримінації і на підставі рівності можливостей держави забезпечують інклюзивну освіту на всіх рівнях протягом усього життя.

Отже, аналіз міжнародних документів дає змогу зробити висновки, що право на освіту є одним з основних прав людини. Право на освіту осіб із психофізичними порушеннями необхідно гарантувати без дискримінації чи будь-яких обмежень. Держава має визнавати принцип рівних можливостей у сфері початкової, середньої і вищої освіти для таких дітей, молоді й дорослих в інтегрованих структурах, а система спеціальної освіти повинна розвиватись у напрямку формування інклюзивної моделі освіти. Водночас кожна країна має враховувати власний національний досвід освіти.

3. Світовий досвід запровадження інклюзивної освіти

Вивчення практики впровадження інклюзивної освіти в різних країнах світу є вагомим не лише з наукового, а й із практичного погляду, оскільки може слугувати шляхом запозичення позитивного досвіду, уникнення помилок щодо інклюзії, ефективного розвитку інклюзивного навчання в нашій державі.

Інклюзивну освіту запроваджують у різних країнах по-різному: це залежить від розвитку освіти в цілому, ставлення до навчання осіб з особливими освітніми потребами, розвитку економіки, політики та інших об'єктивних і суб'єктивних чинників. У літературних джерелах є достатньо повна характеристика закордонного досвіду інклюзивної освіти (С. Е. Гайдукевич, Е. А. Єкжанова, А. А. Колупаєва, А. Н. Конопльова, О. А. Лемех, Т. Л. Лещинская, Е. В. Резнікова та ін.).

Зупинимося на загальній характеристиці тенденцій інклюзивної освіти за кордоном та стисло опишемо досвід окремих країн.

В *Австрії* законодавчо закріплено існування спеціальних та інклюзивних закладів і право батьків на вибір закладу. Зазвичай у спеціальних установах навчаються діти з виразними психофізичними порушеннями. Система спеціальної та інклюзивної освіти є взаємопов'язаною. Наприклад, центри спеціальної освіти координують роботу фахівців у інклюзивній школі та центрі, консультують батьків і педагогів, здійснюють психолого-педагогічне вивчення дітей. В інклюзивних закладах є посади спеціальних педагогів, які забезпечують психолого-педагогічну підтримку дітей, надають їм корекційно-реабілітаційні послуги, можуть, до того ж, бути асистентами вчителів.

У *Білорусі* сучасною цінністю є освіта як соціальна система, котра створює умови для розвитку людини й суспільства. Відповідно заклади освіти мають не лише здійснити навчання й виховання дітей із психофізичними порушеннями, а й забезпечити їх найбільш повну соціалізацію та інтеграцію в суспільство. З 1995 р. інтеграція посідає провідне місце у спеціальній освіті.

У Білорусі успішно реалізують *три форми (моделі) інтегрованої освіти* школярів:

1) *спеціальні класи при загальноосвітній школі*, наповнюваність, організація роботи і програми яких діють подібно до моделі спеціальної школи;

2) *класи інтегрованого навчання*. Наповнюваність — 20 осіб, з яких не більше 3-х дітей з виразними порушеннями розвитку або не більше 6-ти дітей з невиразними порушеннями розвитку. З дітьми працюють вчитель і вчитель-дефектолог. Вчитель-дефектолог проводить не лише корекційно-розвиткові заняття, а й уроки з основних предметів чи складних тем для дітей з ООП. Навчальний процес є корекційно-розвитковим.

3) *Корекційно-педагогічне консультування як спеціально організована форма навчання*. Така форма роботи призначена для дітей з ООП, які через захворювання відстали у засвоєнні програми і потребують тимчасової допомоги, та учням, котрі навчаються у невеликих школах. Учитель-дефектолог проводить корекційно-педагогічні заняття з дітьми: 8 годин на тиждень на одного учня у разі складних порушень розвитку; 4 години — за легких.

Однією з провідних умов інтегрованого навчання в Білорусі вважають командну взаємодію фахівців: учитель, вихователь, учитель-дефектолог, психолог, батьки дитини.

На нашу думку, вагомим у досвіді Білорусі є одночасність функціонування спеціальних шкіл та освітньої інтеграції, адже саме така гнучкість в освіті дає змогу задовольнити різноманітні потреби дітей з ООП.

Нідерланди провідним завданням вважають ранню корекційну допомогу дітям з психофізичними порушеннями, оскільки вона є умовою інклюзії. У країні спеціальна освіта та інклюзивна функціонують паралельно як єдина система, пріоритетною при цьому є спеціальна складова. Перед вибором закладу дитину ретельно обстежують, визначають її соціальні й навчальні потреби, запити батьків. Провідними фахівцями виступають спеціальні педагоги, яких приймають на роботу, якщо кількість дітей із психофізичними порушеннями в масовому закладі є значною.

Однією з найперших європейських країн, яка визнала інклюзивну форму навчання як найприйнятнішу для дітей з особливими потребами, стала **Італія**. Це уможливлено після прийняття в 1971 р. «Закону про освіту», згідно з яким визнано право на здобуття освіти дітям з ООП за місцем проживання. Цей закон кілька разів доповнювали, у результаті чого інклюзивна освіта доволі поширена. В інклюзивних закладах здійснюють психолого-педагогічний супровід дітей, є асистенти вчителів. Корекційно-реабілітаційну допомогу дітям надають безпосередньо в закладі або за межами школи (служби охорони здоров'я, центри медико-соціальної реабілітації).

Основною тенденцією розвитку освіти в **Канаді** є інклюзія, хоча водночас із повним залученням дітей з особливими освітніми потребами в освітнє середовище є і спеціальні школи для них, реабілітаційні центри. У цій країні визнають за родиною

право вибору закладу для дитини. Інклюзивна освіта ґрунтується на принципі індивідуального підходу через складання індивідуального навчального плану. Обов'язковими умовами є кваліфікований супровід навчання дитини з боку фахівців, залучення батьків як рівноправних учасників освітнього процесу. Учні з ООП навчаються за програмами, що відповідають їхнім потребам і можливостям, наявне явище адаптації та модифікації навчальних програм; за потреби призначають асистента вчителя. Досвід Канади покладений в основу організації інклюзивної освіти у нашій країні.

У **США** діє доволі розгалужена система освіти та організації допомоги дітям з особливими потребами. Сучасні закони країни визнають осіб з інвалідністю як членів суспільства, здатних зробити власний внесок у його розвиток. Рішення про заклад для дитини приймають після всебічного вивчення дитини. Інтеграцію здійснюють через *загальноосвітні класи, кімнати реабілітації, спеціальні класи*. Загальноосвітні класи є варіантом інклюзивної освіти, яка передбачає ретельне планування роботи з дитиною з ООП, підготовку вчителів, комплексну систему підтримки. За навчання дитини з ООП відповідає вчитель-дефектолог. Кімната реабілітації є освітнім середовищем, яке передбачає корекційні заходи, медичний інструктаж для дітей з ООП протягом певної частини дня. В цій кімнаті працює вчитель-дефектолог, який розділяє відповідальність з вчителями загальноосвітніх класів. Його робочий день є гнучким, що дає змогу працювати з різними дітьми. Спеціальні класи при масових школах — варіант інтеграції в загальне середовище. Їхня наповнюваність невелика (6–10 дітей); є можливість об'єднання дітей однієї нозології. Системи інклюзивної та спеціальної освіти функціонують паралельно, проте простежується тенденція зближення.

Описуючи досвід різних країн, зупинимось докладніше на характеристичі інклюзивної освіти в **Ізраїлі** як країні з дуже високим рівнем освіченості населення (*Дякуємо Ірині Саранчі за допомогу в описі досвіду Ізраїлю*).

Освітню систему в Ізраїлі визначає Закон про обов'язкову освіту, згідно з яким усі діти у віці від 5 до 15 років зобов'язані відвідувати відповідні навчальні заклади. Після 16 років освіта залишається безкоштовною, але вже не є обов'язковою. Навчальні заклади мають порівняно велику свободу вибору засобів і методів навчання — єдиної програми нема принципово. Кожному предметові відведено певну кількість годин, але педагог складає навчальну програму на свій розсуд.

Інклюзивна освіта в Ізраїлі уведена та діє відповідно до «Закону про спеціальну освіту» (прийнятий у 1988 році) та Доповнення № 7 до «Закону про інклюзивну освіту» (прийняте у 2002 році). Відповідно до цих документів інклюзивна освіта є пріоритетною. Дитину скеровують у спеціальний навчальний заклад лише в тому випадку, коли загальноосвітній заклад вичерпав усі можливості для допомоги та коли умови навчання у ньому не відповідають потребам дитини.

Спеціальна та інклюзивна освіта в Ізраїлі є безкоштовними. Фінансують таку освіту за рахунок коштів Міністерства освіти, Міністерства охорони здоров'я,

Міністерства праці та соціального забезпечення, громадських організацій. На навчання однієї «здорової» дитини держава виділяє 22 000 шекелів на рік, на дитину з особливими потребами, яка навчається за інклюзивною програмою, — 34 000 шекелів на рік.

Кожен педагог в Ізраїлі повинен навчатися на курсах підвищення кваліфікації щонайменше 60 годин на рік, з них 30 годин мають бути присвячені спеціальній освіті.

В Ізраїлі діють 67 Центрів підтримки інклюзивної освіти.

Концептуальний підхід, який лежить в основі ідеї інклюзії в Ізраїлі, полягає в тому, що дитина з особливими освітніми потребами рівна у правах зі звичайними дітьми і має невід’ємне право вчитися зі своїми товаришами й однолітками в одній освітній системі. У країні в жодних документах не використовують термін «інвалід». Дітей та дорослих з вадами фізичного та інтелектуального розвитку називають «особи з особливими потребами».

Інклюзія в Ізраїлі полягає не в тому, що дитина з особливими освітніми потребами відвідує масову загальноосвітню школу. Інклюзивна освіта означає складну і тонко підібрану систему, що забезпечує відповідну увагу та підхід до здібностей і проблем дитини з особливими потребами, до розуміння її характеру, можливостей і потреб, до розуміння сутності її психофізичних порушень розвитку, планування правильної інклюзії, яка дасть дитині змогу розвиватися й відкриє перед нею нові можливості.

«Майстерність інклюзії» складається з взаємодії ряду учасників: самої дитини, її сім’ї, інклюзивного освітнього середовища, директора та представників школи, класного керівника, тьютора (асистента вчителя). Усі вони є партнерами, які працюють разом, оскільки для створення загальної мозаїки — успішної інклюзії — важлива кожна деталь.

Велику увагу держава приділяє програмам ранньої діагностики та інтервенції «Від попередження до інклюзії». Головним принципом системи освіти та медицини Ізраїлю є надання якомога більшої допомоги дитині з особливими потребами в ранньому дитинстві, щоб вона змогла зі 6-ти років навчатися у загальноосвітній школі.

У країні діють такі моделі інклюзивної освіти:

- навчання за загальноосвітньою програмою з полегшеними вимогами до учня, заняття з корекційним педагогом;
- навчання у загальноосвітньому закладі в супроводі помічника — тьютора;
- інклюзивний клас. Часткове навчання спільно із звичайними дітьми;
- навчання в загальноосвітньому закладі у класі з меншою наповнюваністю дітей за спеціальною програмою. Можливе навчання у звичайному класі з окремих предметів;

- навчання у спеціальному навчальному закладі, але 1-2 рази на тиждень відвідування загальноосвітнього закладу.

За 20 років дії інклюзивної програми в Ізраїлі була створена *модель дошкільного навчального закладу* для дітей, які мають важкі фізичні порушення розвитку та емоційну нестійкість. Така модель називається «збереження» (containing). Серед основних її вимог — наявність у групі не більше 18-ти дітей, 2-х вихователів, 2-х молодших вихователів, експресивний терапевт та психолог. При цьому в одній групі може одночасно бути не більше 3-х дітей з важкими фізичними, емоційними і поведінковими порушеннями.

Кожну дитину з особливими потребами в країні забезпечують безкоштовним спеціальним транспортом, який доставляє її до школи. Усі діти, народжені в Ізраїлі, з раннього віку проходять щомісячний скринінг стану здоров'я. Оглядає дитину спеціальна комісія з кількох фахівців: педіатр, психіатр, або клінічний психолог, фахівець з розвитку мовлення. Комісія працює, як правило, в центрах раннього розвитку за місцем проживання. Скерування для проходження комісії видає педіатр. Якщо діагностують порушення розвитку, дітей, наприклад, з важким станом здоров'я, які мають множинні порушення в розвитку, скеровують у приватні хоспіси для дітей від 4-х місяців.

У центрах розвитку дитина отримує допомогу фахівців до 3-х років. Далі вона може бути скерована у спеціальний дитячий садок або відвідувати масовий дитячий садок за інклюзивною програмою. Рішення з цього питання приймають батьки спільно з фахівцями на основі всебічного вивчення стану дитини і наявних можливостей для її найкращої адаптації.

Для дітей з особливими потребами, які мають шанси після інтенсивної корекції навчатися в масовій школі, організовано програму «*Транзитний перший клас*». Це спеціальний клас у звичайній школі, наповнюваність якого становить до 12 осіб. Діти навчаються у своєму власному темпі, отримують допомогу психолога, дефектолога та спеціаліста з розвитку мовлення. Після закінчення програми йдуть або в 2-й клас, або знову в 1-й; деяких дітей скеровують у спеціальні школи. Міністерство освіти Ізраїлю прагне організувати навчання кожної дитини на доступному їй рівні.

В умовах часткової інклюзії для дітей з аутизмом діє модель «*Комунікаційний клас*»:

- наповненість класу від 5-ти до 8-ми дітей з діагнозом аутизм;
- дитина навчається за спеціальною програмою, а також отримує додаткові послуги логопеда, арттерапевта, ерготерапевта та інших фахівців;
- кожна дитина закріплена за звичайним класом, вона відвідує тільки ті уроки, які для неї підходять;
- у години інклюзії дитину супроводжує тьютор комунікаційного класу;
- на перервах діти комунікаційного класу та звичайних класів граються разом.

У вересні в кожній загальноосвітній школі проводять консультації фахівців і батьків дітей з особливими потребами зі складання «Індивідуального плану» (Individual plan), що охоплює:

1. Опис усіх рівнів розвитку дитини (інтелектуальний, фізичний, емоційний, соціальний).

2. На чому слід сфокусуватися, що є головним завданням на поточний момент? Як ми будемо це робити?

3. У чому полягають бар'єри в навчанні цієї дитини і як краще їх подолати? Скільки та яких ресурсів знадобиться?

4. Аналіз попереднього плану, що було зроблено? Які цілі були досягнуті?

5. Батьки повноцінно залучені в освітній процес — вони є членами команди.

6. Складаючи індивідуальний навчальний план, застосовують такі технології: модифікація навчального середовища і навчальних технологій, а також надання спеціальної допомоги.

В інклюзивному процесі застосовують такі типи модифікацій:

1. Акомодация: учитель дозволяє використовувати друкарський текст, друкувати замість письма, використовувати перевірку орфографії, калькулятор.

2. Заміна критеріїв оцінки.

3. Надання дитині можливості виходити з класної кімнати без дозволу.

4. Система заохочення правильної поведінки.

5. Надання більшого часу для виконання завдань.

6. Менший вибір варіантів (з 2-х, а не з 4-х).

7. Детальніші інструкції, використання візуальної підтримки.

8. Можливість замінити письмову відповідь усною.

9. Менший обсяг класних і домашніх робіт.

10. Система обміну картками: «PECS» — використовують картинки, знаки, схеми.

Тьютор є невід'ємною особою у забезпеченні інклюзивної освіти в Ізраїлі. Право на безкоштовну допомогу тьютора мають діти, в яких діагностовано такі порушення розвитку:

- вади зору;
- аутизм;
- розумова відсталість помірного ступеня;
- психічні порушення;
- певні стани здоров'я, які потребують регулярних медичних процедур, постійної присутності дорослого з метою запобігання ситуацій, небезпечних для життя (астма, епілепсія, тяжка алергія та інші).

Важливим компонентом інклюзивної освіти є підготовка тьюторів. Тьютори проходять особливий навчальний тренінг, на якому вивчають особливості здоров'я і психіки дітей з ОВЗ та методи допомоги їм.

До роботи тьюторів активно залучають чоловіків, оскільки вважають, що це дуже важливо для дітей з особливими потребами, яких виховують без батька. Інші діти теж потребують того, щоби бачити чоловіка в ролі помічника. Також доволі часто тьюторами стають дівчата і хлопці, які проходять альтернативну службу в армії.

Робота тьютора полягає в тому, щоб забезпечити дитині з особливими потребами допомогу, підтримку і стимул, перебуваючи поруч із нею у школі в ситуаціях, які змінюються.

Протягом дня дитина виконує самостійну роботу, виявляється залученою в навчальний процес у класі, навчальну діяльність у групах, вільну і спонтанну діяльність на перерві, вербальну та невербальну інтеракції з навколишнім середовищем.

Завдання тьютора — вести, стимулювати, підтримувати, бути прикладом, захищати від неприємностей і слугувати посередником між дитиною і навколишньою дійсністю.

Робота тьютора охоплює широкий спектр завдань:

1) посередництво: бути посередником між дитиною і навколишнім середовищем. Пояснити дитині, що від неї вимагають, пояснити задане питання, вказівку вчителя, як їй слід поводитися, коли та як реагувати, коли слухати, коли, що і як робити;

2) підтримка: підтримувати дитину при зміні виду діяльності, що для неї важко (підготувати її перед зміною, допомогти виконати новий вид діяльності), допомагати у спілкуванні (допомогти відреагувати на репліку, самій вступити в діалог); сприяти зниженню рівня тривожності, що зростає внаслідок перезбудження, перевантаження від надлишку інформації;

3) допомога: іноді фізично допомогти зібрати портфель, дістати потрібний зошит, організувати простір на парті чи на аркуші, підготувати домашнє завдання;

3) моделінг: слугувати прикладом для наслідування відповідної поведінки для дитини та її однокласників, які є частиною інклюзивного процесу. Для дитини з особливими потребами це приклад поведінки в різних ситуаціях: у процесі навчання в класі, на уроці фізкультури, під час гри. Дітям, які беруть участь у інклюзії, тьютор подає приклад — модель правильної поведінки та відповідної взаємодії з дитиною з особливими потребами. Як поводитися з нею, щоб підтримати спілкування, як реагувати на її поведінку, що є наслідком перевантаження і напруження.

4) пояснення: пояснювати, що від неї вимагають, що сказав учитель, чого хочуть діти, що зараз робити, як поводитися в цей момент і під час цього виду діяльності.

Крім того, тьютор повинен уміти знайти підхід до інших дітей у класі, завоювати їх любов і довіру, за необхідності допомагати їм, щоб вони за власним бажанням брали участь в іграх, які він організовує та в яких бере участь дитина з

особливими освітніми потребами; бути здатним спрямовувати та інструктувати дітей, щоб вони брали участь у процесі інклюзії, активну участь у цих заходах на перерві. Вчити дитину з особливими потребами гратися з однокласниками, створювати можливості для ігор та спілкування дитини з особливими потребами й інших дітей; підібрати дітей, придатних для активної участі в інклюзії, залучити їх до спілкування і ставити цікаві завдання для успішної інклюзії;

5) виконувати функції індивідуального викладача: тьютор повинен отримувати від учителя відомості про те, який матеріал вивчають і будуть вивчати у класі; допомагати дитині з особливими потребами і представляти її навчальний матеріал відповідно до її можливостей, займатися з нею за індивідуальною навчальною програмою, розробленою для неї. Протягом усього заняття підтримувати зоровий контакт з учителем, щоб подати йому знак, коли і як можна звернутися до дитини з особливими потребами. Бути наполегливим і чуйним, щоб помічати і розуміти труднощі, які виникають у дитини, навіть якщо вона не може або не хоче висловити їх словами, і в той же час вести її до самостійності й незалежності від допомоги, яку тьютор їй надає;

6) навчити дитину з особливими потребами відчувати інтерес до навчання: допомогти усвідомити свій успіх, підтримувати й підштовхувати її, щоб дати відчуття впевненість у собі та власних силах, водночас утримуючи її в рамках навчальної ситуації; бути частиною класного колективу, де вчитель займає керівну позицію; підтримувати вчителя і забезпечувати йому можливість прямої взаємодії з дитиною з особливими потребами; функціонувати в команді, доповнюючи вчителя і дозволяючи йому перебрати відповідальність за труднощі й успіхи дитини з особливими потребами; об'єднати зусилля з учителем і діяти повністю злагоджено для досягнення спільної мети — дозволити дитині рухатися вперед та розвиватися; вселити дитині розуміння, що саме вчитель взаємодіє з класом і з будь-якими питаннями слід звертатися до нього, а тьютор тільки допомагає оформити це звернення.

Моделі супроводу тьютором дитини з особливими потребами:

- прихований супровід: сама дитина з особливими потребами не знає, що її супроводжують (як і однокласники);
- напівприхований супровід: дитина з особливими потребами знає, що її супроводжують, однокласники — ні;
- відкритий супровід: однокласники та дитина з особливими потребами знають, що її супроводжують.

Робота тьютора є найважливішим фактором, від якого залежить успіх інклюзії. Маргаліт Тірош, яка раніше очолювала Національне товариство допомоги дітям-аутистам, стверджує, що, на відміну від звичайних тьюторів, зайнятих в інклюзії дітей з фізичними порушеннями, тьютор, який працює з дітьми з розумовими вадами розвитку, повинен володіти глибоким розумінням сутності розумових

відхилень дитини, специфікою розвитку та поведінки дитини з аутизмом (з протоколу засідання комісії з культури та освіти 2004 року).

Окрім цього, у країні працює система залучення волонтерів, які допомагають у класі, виконують роботу з благоустрою школи чи дитячого садка. Часто волонтери виготовляють сувеніри і декоративні вироби на продаж, а виручені гроші віддають освітньому закладові. Волонтерами можуть працювати солдати, які проходять альтернативну службу. Бути волонтером в Ізраїлі дуже почесно, суспільство підтримує позитивний імідж людей, які займаються таким видом благодійності.

Діти, котрі потребують більше спеціалізованого догляду та підтримки, відвідують корекційні дитячі садки, які діють на базі реабілітаційних центрів, та один-два рази на тиждень приходять у звичайний дитячий садок. Такий варіант ми побачили в реабілітаційному центрі «Бейт Іссі Шапіро» для дітей, які мають комплексні порушення розвитку. Девіз цього центру: «Ми змінюємо життя людей з особливими потребами». Відповідно до нього в «Бейт Іссі Шапіро» реалізують наступні програми:

1. «Рання допомога» — з розвитку інтелектуальних, фізичних, емоційних і соціальних навичок. Програма призначена для дітей із затримкою розумового розвитку, ДЦП, аутизмом, синдромом Дауна, метаболічними розладами.

Програма розроблена відповідно до індивідуальних особливостей кожної дитини й містить такі розділи:

- інтегровані ігрові та освітні програми;
- фізичний розвиток;
- арт- і трудотерапія;
- логопедична допомога;
- тренінг незалежності;
- сенсорний розвиток (сенсорні кімнати);
- гідротерапія;
- зоотерапія;
- канікулярні програми;
- стоматологічний сервіс.

Окрім того, у центрі «Бейт Іссі Шапіро» діють такі програми, як: спеціальна освітня школа, центр мультисенсорного розвитку, гідротерапевтичний центр, стоматологічна клініка, навчальний центр, центр сімейної терапії, спортивний центр, медичний центр для дітей з комплексними діагнозами, центр спілкування дорослих з обмеженими можливостями здоров'я.

Особливе ставлення в Ізраїлі до дітей з розладами спектра аутизму (РСА). Саме на корекції даного захворювання спеціалізується центр «Мілман», заснований в 1992 році на гроші мадам Мілман зі Швейцарії на пам'ять про її чоловіка, фізика Бориса Мілмана. Центр здійснює високоякісну і достовірну діагностику дітей з розладами аутичного спектру, терапію для дітей з 18-ти місяців до 6-ти років. Окрім цього, центр також спеціалізується з допомоги сім'ям таких дітей, працює за

програмами інтеграції їх у соціум. Фахівці центру мають високу професійну кваліфікацію і працюють за такими напрямками:

- фахівці з розвитку;
- психологи;
- соціальні працівники;
- терапевти з розвитку мовлення;
- експресивні й арттерапевти (музика, драма, мистецтво);
- зоотерапевти;
- дефектологи.

Терапевтичні принципи центру «Мілман»:

1. Виховання дитини зі спеціальними потребами — не проєкт. Це — стиль життя.

2. Батьки є активними учасниками терапії їхньої дитини.

3. Дитина з розладами спектра аутизму «говорить» своєю унікальною мовою.

4. Дитина зі спеціальними потребами проходить ті самі стадії розвитку, що й усі діти.

5. Рання інтервенція є можливою.

6. Розширена інтегративна терапія.

7. Мультидисциплінарний підхід.

8. Терапія, базована на командній роботі.

9. Культивування почуття «Я».

10. Готовність до надбання нового досвіду і безперервної освіти.

У реалізації своїх завдань центр «Мілман» має особливу структуру та підрозділи:

1. Терапевтичні групи денного перебування для дітей від 1-го року до 3-х років. У реабілітаційно-терапевтичні групи приймають дітей з моменту встановлення діагнозу. Соціальний сервіс надають дітям, порушення в яких були виявлені на ранньому етапі. У такому віці малюки потребують атмосфери «як у дитячому садку», але при цьому для них мають бути створені всі умови, щоб забезпечити реабілітацію і навчання за терапевтичними інтеграційними програмами.

Також у цих групах консультують сім'ї, які не відвідують заняття. Діють інтегративні програми для дітей на два дні в тиждень. Метою таких програм є надання оптимальної кількості терапевтичного втручання для дитини у природному середовищі дитячого садка. Цілями роботи груп є посилення та експансія сенсомоторного розвитку дитини, її комунікаційних, лінгвістичних навичок, а також емоційний, соціальний і когнітивний розвиток.

2. Програми для дітей від 3-х років до шкільного віку. Оплачують частково за рахунок бюджету, частково за рахунок батьківських внесків.

3. Програми для дітей 3-4, 5-ти років. Групи складаються зі 6-ти дітей, які відвідують центр двічі на тиждень зранку. Програма охоплює три сесії з різними терапевтами, що їх проводяться у форматі «батьки-дитина», додаючи до групових

занять. Важливим реабілітаційним елементом є спільний сніданок і групове харчування дітей упродовж дня. Ці елементи — фундамент соціальної терапії.

4. Програми для дітей від 4-5-ти до 6-ти років. Групи складаються зі 7-ми осіб, які відвідують дитячий садок двічі на тиждень після обіду. Програма охоплює три сесії з різними терапевтами, що їх проводять у форматі «батьки-дитина» з приєднанням до групових занять. Важливим елементом для груп цього віку є групова терапія для дітей без присутності батьків. Таким чином розвивають навички дітей діяти в багатолюдній аудиторії і в присутності однолітків. Наприклад, програма підготовки до школи імітує шкільну обстановку, дитина перебуває в ній раз на тиждень.

5. Групи підтримки. Призначені для батьків, діти яких навчаються в центрі. Ці програми є важливою частиною соціальної терапії. Також пропонують групи для братів, сестер, бабусь і дідухів.

6. Допомога вдома. Створена для того, щоб посилити терапевтичний ефект і адаптувати домашнє середовище до потреб дитини з особливими потребами, сприяти найбільшому залученню дитини з особливими потребами в реабілітаційно-навчальний процес. Суть у тому, що тьютор приїжджає до дитини додому двічі на тиждень. Програма є додатковою, її оплачують батьки.

7. Медична допомога.

Отже, дитина з особливими потребами в Ізраїлі завдяки дієвим інклюзивним програмам є активним членом суспільства. Про неї дбають не лише держава та її батьки, а й однокласники, друзі, співробітники освітнього закладу, волонтери. Найважливішим принципом майстерності інклюзії в Ізраїлі є диференційований та індивідуальний підходи до забезпечення якості життя кожній особистості.

Отже, аналіз практики інклюзивної освіти в різних країнах світу свідчить про те, що її основна тенденція — є комплексний підхід до забезпечення гідного життя дітям з особливостями психофізичного розвитку, їх інтеграція в суспільне середовище, надання права вибору закладу родинам. Більшість країн визнають необхідність одночасного функціонування спеціальних та інклюзивних закладів, адже така гнучкість дає змогу реалізувати індивідуальний та диференційований підхід до навчання дітей. Детальне вивчення досвіду інклюзивної освіти різних країн та його апробація в умовах реалій може бути перспективним напрямком наукових досліджень в Україні.

Запитання і завдання для самооцінювання

1. Яким чином ставлення суспільства до осіб з інвалідністю впливає на забезпечення їм освіти?
2. Що означає медична модель порушень?
3. Які погляди пропагує соціальна модель порушень?
4. Охарактеризуйте основні підходи до інклюзивної освіти в міжнародній політиці.

5. Яку роль відіграла Всесвітня конференція в Саламанці для розвитку інклюзивної освіти?

6. Розкрийте основні положення Саламанкської декларації і Рамок дій щодо освіти осіб з особливими потребами, ухвалених на Всесвітній конференції в місті Саламанка.

7. Яким чином Конвенція про права осіб з інвалідністю гарантує забезпечення інклюзивної освіти?

8. Визначіть основні аспекти позитивного досвіду інших країн, які варто було б запровадити в Україні.

9. Яким чином Концепція Нової української школи сприяє освіті дітей з особливими освітніми потребами?

1.2. Сутність інклюзивної освіти

1. Ключові аспекти інтеграції та інклюзії.

2. Основні поняття інклюзивної освіти.

3. Принципи інклюзивної освіти.

1. Ключові аспекти інтеграції та інклюзії

Інтеграція

Інтеграція в сучасному суспільстві є провідним напрямком у навчанні та вихованні дітей з ООП.

У *широкому значенні інтеграція* — це процес забезпечення осіб з порушеннями у психофізичному розвитку правами та можливостями брати участь у всіх видах і формах соціального життя на рівні й разом з іншими членами суспільства.

У *вужькому сенсі інтеграцію* розглядають як процес надання учням з психофізичними порушеннями освітніх послуг у звичайних класах загальноосвітньої школи.

Інтеграцію здійснюють у двох формах: соціальній та педагогічній.

Соціальна інтеграція передбачає соціальну адаптацію дитини з психофізичними порушеннями в загальну систему соціальних стосунків передусім у межах того освітнього середовища, в яке її інтегрують (Л. М. Шипіцина) [95]. В окремих країнах такий вид інтеграції називають терміном «мейнстрімінг».

Інтеграція в суспільство дітей з ООП — це цілеспрямований процес передачі суспільством соціального досвіду з урахуванням особливостей і потреб різних категорій дітей з порушеним розвитком за активної їх участі й забезпечення адекватних для цього умов. Результатами цього процесу є залучення дітей у всі соціальні системи, структури, соціуми та зв'язки, призначені для дітей з типовим

розвитком; активна участь в основних напрямках життя і діяльності суспільства згідно з віком, статтю, що готує їх до повноцінного дорослого життя, найповнішої самореалізації і розкриття як особистості (Л. М. Шипіцина) [95].

Освітня інтеграція передбачає надання дітям з психофізичними порушеннями можливості спільного навчання в одній школі чи класі з дітьми, з типовим розвитком, за програмою масової або спеціальної школи (А. А. Колупаєва) [32].

Ще Л. С. Виготський наголошував на вагомості створення такої системи навчання, в якій можна було б пов'язати спеціальне навчання з навчанням дітей із нормальним розвитком. Завданням виховання дитини з порушеним розвитком учений вважав її інтеграцію в життя та створення умов компенсації її недоліків з урахуванням не лише біологічних, а й соціальних факторів [8].

Інтеграція відображає спробу залучити учнів з особливими потребами до загальноосвітніх шкіл. Учень пристосовується до вимог школи.

У чинних нормативних документах і наукових джерелах описано такі форми інтегрованого навчання:

✓ **повна** — залучення дитини з психологічною готовністю до спільного навчання та відповідним віковій нормі рівнем психофізичного і мовленнєвого розвитку в типовий загальноосвітній заклад як рівноцінної з однолітками; корекційну допомогу дитина при цьому одержує відповідно до потреб у спеціалістів за місцем навчання та проживання;

✓ **комбінована** — діти з близьким до норми рівнем психофізичного та мовленнєвого розвитку навчаються разом із однолітками з типовим розвитком, у процесі навчання одержують допомогу вчителя-дефектолога;

✓ **часткова** — перебування дітей із особливими потребами, котрі не спроможні нарівні з однолітками із типовим розвитком оволодіти освітнім стандартом, у загальноосвітніх закладах лише протягом частини дня;

✓ **тимчасова** — періодичне об'єднання зі здоровими дітьми для проведення спільних заходів.

В умовах загальноосвітніх закладів інтеграцію здійснюють, організовуючи спеціальні дошкільні групи (групи компенсуючого типу) або спеціальні класи. Наголосимо, що **форми інтеграції залежать від рівня розвитку дитини**, а саме: повна і комбінована форми є прийнятними для дітей із високим рівнем психофізичного і мовленнєвого розвитку; часткова і тимчасова форми доцільні для дітей з нижчим рівнем розвитку, виразними психофізичними порушеннями.

Розрізняють також інтервальну й екстервальну моделі інтеграції. **Інтервальну** вчені розглядають як таку, що здійснюють усередині системи спеціальної освіти, а **екстервальну** — як взаємодію спеціальної і масової освіти.

Зворотна інтеграція — цей термін використовують тоді, коли діти з типовим розвитком через якісь причини відвідують спеціальну школу.

Спонтанна інтеграція (стихійна, неконтрольована) — відвідування дітьми з ООП загальноосвітніх закладів без спеціального психолого-педагогічного супроводу й допомоги. Є шкідливою для розвитку та соціалізації дитини.

Інклюзія

Інклюзія — це політика і процес, який дає змогу всім дітям брати участь у всіх програмах.

ЮНЕСКО розглядає інклюзію як процес визнання і реагування на різноманітність потреб усіх тих, хто навчається. До відчужених вразливих груп ЮНЕСКО відносить такі категорії дітей:

- діти, які потерпають від насилля;
- діти-біженці або переміщені діти;
- діти, які працюють;
- мігранти;
- релігійні меншини;
- діти з бідного середовища;
- діти, які працюють у домашньому господарстві;
- мовні меншини;
- етнічні меншини;
- безпритульні діти;
- діти в зонах конфліктів (діти-солдати);
- діти з обмеженими можливостями;
- діти з кочових громад;
- діти з маргіналізованих районів чи груп населення.

Одним із головних завдань інклюзії є відгук на широкий спектр освітніх потреб у шкільному середовищі й за його межами. Інклюзія потребує змін на всіх рівнях освіти, оскільки є особливою системою навчання, що охоплює весь різноманітний контингент учнів та диференціює освітній процес відповідно до потреб учнів усіх груп і категорій.

Ключові аспекти розуміння інклюзії

1. Інклюзія — це процес. Це постійний пошук ефективних шляхів задоволення індивідуальних потреб усіх дітей. Відмінності лише стимулюють навчання.

2. Інклюзія пов'язана з визначенням перешкод та їх подоланням. Справжня інклюзія передбачає оцінювання розвитку дитини і стану середовища, збір інформації з різних джерел для розроблення індивідуального плану розвитку та його реалізації на практиці.

3. Інклюзія має створювати умови для присутності, участі та досягнень всіх учнів.

4. Інклюзія передбачає певне акцентування на тих групах учнів, які можуть бути виключеними із типових умов навчання або обмеженими в них.

2. Основні поняття інклюзивної освіти

Інклюзивна освіта — це система освітніх послуг, ґрунтована на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього закладу.

Інклюзивна освіта є підходом, що допомагає адаптувати освітню програму та освітнє середовище до потреб учнів, які відрізняються навчальними можливостями. Інклюзивна освіта позитивна не лише для дітей з порушеннями психофізичного розвитку, а й для їхніх ровесників з типовим розвитком.

Інклюзивне навчання — система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників. Інклюзивне навчання передбачає створення освітнього середовища, яке відповідало б потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку.

Інклюзивний заклад — це заклад освіти, що реалізує інклюзивні підходи, надаючи всім учням змогу здобути досвід, який сприяє подоланню упереджень і дискримінації, формуванню позитивного ставлення до тих, хто відрізняється.

Інклюзивне освітнє середовище — сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання й розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей.

Дитина з особливими освітніми потребами — це особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту.

3. Принципи інклюзивної освіти

Саламанкська декларація і Рамки дій щодо освіти осіб з особливими потребами пропагують **принцип включення** шляхом визнання необхідності дій у напрямку створення «Шкіл для всіх» — закладів, які об'єднують усіх, враховують відмінності, сприяють процесу навчання та відповідають індивідуальним потребам. Відповідно запровадження інклюзивної освіти має ґрунтуватися на таких принципах [77]:

- ✓ цінність людини не залежить від її здібностей і досягнень;
- ✓ кожна людина є здатною відчувати і думати;

- ✓ кожна людина має право на спілкування й на те, щоб її почули;
- ✓ усі люди потребують одне одного;
- ✓ справжню освіту можна здійснювати лише в контексті реальних стосунків;
- ✓ усі люди потребують підтримки і дружби ровесників;
- ✓ для усіх учнів досягнення прогресу можуть бути радше в тому, що вони можуть робити, ніж у тому, що не можуть;
- ✓ різноманітність посилює всі сторони життя людини.

Запитання і завдання для самооцінювання

1. Дайте визначення понять «інтеграція», «інклюзія», «інклюзивна освіта», «інклюзивне навчання».
2. Назвіть види (форми) інтеграції.
3. Виділіть ключові аспекти інклюзії.
4. Охарактеризуйте принципи інклюзивної освіти.

1.3. Організація інклюзивної освіти в Україні

1. Нормативно-правове забезпечення інклюзивної освіти в Україні.
2. Мета і завдання інклюзивної освіти.
3. Переваги та перешкоди інклюзії.
4. Умови ефективності інклюзивної освіти.
5. Порядок організації інклюзивних закладів.

1. Нормативно-правове забезпечення інклюзивної освіти в Україні

Нормативно-правові документи в Україні закріплюють державні гарантії щодо надання освітніх послуг дітям з особливими потребами. Охарактеризуємо окремі документи:

1. Закон України «Про освіту» Згідно з внесеними змінами (6 липня 2010 року № 2442-VI) загальноосвітні навчальні заклади можуть створювати у своєму складі спеціальні та інклюзивні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами.

2. Концепція розвитку інклюзивної освіти (затверджена наказом МОН України від 01.10.2010 року № 912): у змісті визначені шляхи впровадження інклюзивної освіти.

3. Постанова Кабінету Міністрів України про затвердження «Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» від 15 серпня 2011 року № 872:

Цей документ визначає вимоги до організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах з метою реалізації права дітей з особливими освітніми потребами на освіту за місцем проживання, їх соціалізації та інтеграції в суспільство, залучення батьків до участі у навчально-виховному процесі.

п.2. Освітні послуги надають дітям з особливими освітніми потребами загальноосвітніми навчальними закладами у класах з інклюзивним навчанням із застосуванням особистісно орієнтованих методів навчання та з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей.

п.4. Рішення про утворення класів з інклюзивним навчанням приймається керівником загальноосвітнього навчального закладу з урахуванням освітніх запитів населення за умов наявності необхідної матеріально-технічної та методичної бази, відповідних педагогічних кадрів і приміщень, що відповідають санітарно-гігієнічним вимогам, згідно з Положенням про загальноосвітній навчальний заклад, затвердженим постановою Кабінету Міністрів України від 27 серпня 2010 року.

п.6. У загальноосвітніх навчальних закладах здійснюють психолого-педагогічне супроводження дітей з особливими освітніми потребами працівниками психологічної служби (практичними психологами, соціальними педагогами) таких закладів та відповідними педагогічними працівниками.

п.11. **Особливістю** навчально-виховного процесу дітей з особливими освітніми потребами **є його корекційна спрямованість.**

У документі описані вимоги до організації навчально-виховного процесу в умовах інклюзивного навчання; порядок зарахування учнів; рекомендації щодо навчальних планів і програм; вимоги до проведення корекційно-розвиткових занять; особливості державної підсумкової атестації.

У цей документ було внесено зміни, уточнення згідно з Постановою Кабміну України № 588 від 09.08.2017 р.

Корекційно-розвиткова робота — комплекс заходів із системного психолого-педагогічного супроводження дітей з особливими освітніми потребами у процесі навчання, що спрямований на корекцію порушень шляхом розвитку пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери, мовлення та особистості дитини. Корекційно-розвиткову роботу проводять як корекційно-розвиткові заняття за напрямами відповідно до індивідуальних особливостей учня.

Тривалість групового корекційно-розвиткового заняття становить 35–40 хвилин, індивідуального — 20–25 хвилин. Групи наповнюваністю два-шість учнів комплектує відповідний спеціаліст з урахуванням однорідності порушень та рекомендацій психолого-медико-педагогічної консультації.

Корекційно-розвиткові заняття проводять учителі-дефектологи (корекційні педагоги) та практичні психологи.

В індивідуальній програмі розвитку зазначають кількість годин і напрямки проведення корекційно-розвиткових занять, визначені психолого-медико-педагогічною консультацією з урахуванням особливостей психофізичного розвитку

учня й типових навчальних планів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів, зокрема:

- три-п'ять годин — для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату, затримкою психічного розвитку, зниженим зором чи слухом, легкими інтелектуальними порушеннями;

- п'ять-вісім годин — для дітей сліпих, глухих, з тяжкими порушеннями мовлення, розладами спектра аутизму, іншими складними порушеннями розвитку (порушеннями слуху, зору, опорно-рухового апарату в поєднанні з інтелектуальними порушеннями чи затримкою психічного розвитку тощо).

Години, визначені для проведення корекційно-розвиткових занять, не враховують під час визначення гранично допустимого тижневого навчального навантаження учнів з особливими освітніми потребами.

Корекційно-розвиткові заняття проводять з урахуванням особливостей навчально-пізнавальної діяльності учня.

4. Лист Міністерства освіти і науки, молоді та спорту № 1/9-384 від 18.05.2012 р. «Про організацію інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах»:

Інструктивно-методичний лист розроблено з метою організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 15 серпня 2011 року № 872.

Передумовою у забезпеченні успішності навчання дитини з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому навчальному закладі є індивідуалізація навчально-виховного процесу. Індивідуальне планування навчально-виховного процесу має на меті:

- розроблення комплексної Програми розвитку дитини з особливими освітніми потребами;
- розроблення індивідуального навчального плану;
- розроблення індивідуальної навчальної програми дитини з особливими освітніми потребами у класі з інклюзивним навчанням.

У листі МОН чітко прописаний порядок організації інклюзивного навчання; шляхи його впровадження загалом та корекційно-розвиткового компонента, зокрема; опис індивідуальної документації з додатками-зразками.

5. Указ Президента України від 16 грудня 2012 року № 163/2011 «Про питання щодо забезпечення реалізації прав дітей в Україні»:

п.4. Міністерству освіти і науки, молоді та спорту України:

- переглянути Положення про центральну та республіканську (Автономної Республіки Крим), обласні, Київську та Севастопольську міські, районні (міські) психолого-медико-педагогічні консультації щодо посилення гарантій реалізації права дитини на сімейне виховання при вирішенні питань направлення дітей до

відповідних навчальних закладів для дітей дошкільного і шкільного віку, лікувально-профілактичних, реабілітаційних закладів;

п.5. ...активізувати роботу з упровадження інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами у дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладах.

6. Рішення колегії Міністерства освіти і науки, молоді та спорту країни від 01.03.2013 р. № 2/3-2 «Про впровадження інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах: реалії та перспективи»:

➤ 2.3. Підготувати пропозиції щодо внесення в установленому порядку змін до Закону України «Про дошкільну освіту» в частині створення груп з інклюзивним навчанням у дошкільних навчальних закладах.

➤ 3. Департаменту економіки та фінансування внести Міністерству соціальної політики України пропозиції щодо внесення змін до постанови Кабінету Міністрів України від 30 серпня 2002 р. № 1298 «Про оплату праці працівників на основі єдиної тарифної сітки розрядів і коефіцієнтів з оплатою праці працівників установ, закладів та організацій окремих галузей бюджетної сфери» в частині визначення розміру оплати праці асистента вчителя загальноосвітнього навчального закладу з інклюзивним навчанням.

➤ 4. Департаменту вищої освіти спільно з Інститутом інноваційних технологій і змісту освіти визначити для педагогічних спеціальностей зміст і обсяг освіти з питань інклюзивного навчання, передбачивши їх вивчення при викладанні навчальних дисциплін «Педагогіка», «Психологія», «Методика викладання шкільних предметів» у загальноосвітніх навчальних закладах.

➤ 5.1. Вирішити питання про створення безбар'єрного середовища у навчальних закладах для дітей з особливими освітніми потребами.

➤ 5.2. Вивчити питання залучення волонтерів серед студентів вищих педагогічних навчальних закладів, педагогічних коледжів для надання допомоги дітям з особливими освітніми потребами, які навчаються в групах/класах з інклюзивним навчанням.

➤ 5.3. Залучати громадські організації до співпраці з питання впровадження інклюзивної освіти.

7. Указ Президента України № 344/2013 від 25 березня 2013 р. «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року». В освіті дітей з особливими освітніми потребами:

➤ розроблення методики раннього виявлення та проведення діагностики дітей з особливими освітніми потребами;

➤ удосконалення мережі спеціальних навчальних закладів, створення нових моделей та форм організації освіти для осіб з особливими освітніми потребами;

➤ відкриття дошкільних груп компенсуючого типу для дітей з особливими освітніми потребами, які проживають у сільській місцевості;

➤ розширення практики інклюзивного та інтегрованого навчання в дошкільних, загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах дітей і молоді, що потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку;

➤ пріоритетне фінансування, навчально-методичне та матеріально-технічне забезпечення навчальних закладів, що надають освітні послуги дітям і молоді з особливими освітніми потребами, забезпечення архітектурної, транспортної та інформаційної доступності таких закладів для цієї категорії осіб.

8. Наказ МОН України від 14 червня 2013 р. № 768 «План заходів щодо забезпечення права на освіту дітей з особливими освітніми потребами, у тому числі дітей-інвалідів»:

➤ Забезпечити охоплення дітей-інвалідів дошкільного та шкільного віку різними формами навчання, позашкільною освітою відповідно до стану здоров'я, їх можливостей та здібностей.

➤ Розробити перспективні плани розвитку мережі загальноосвітніх навчальних закладів з інклюзивним та інтегрованим навчанням з урахуванням контингенту дітей з особливими освітніми потребами.

➤ Укласти угоди між спеціальними загальноосвітніми школами-інтернатами, навчально-реабілітаційними центрами і загальноосвітніми школами щодо надання консультативної роботи педагогічним працівникам та корекційно-реабілітаційної допомоги дітям з особливими освітніми потребами, які навчаються в класах з інклюзивним навчанням.

9. Наказ МОН України від 23 липня 2013 року № 1034 «Про затвердження заходів щодо впровадження інклюзивного навчання в дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2015 року»:

➤ Внести зміни до регіональних програм розвитку освіти щодо запровадження інклюзивного навчання у дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладах протягом 2013–2015 років.

➤ Забезпечити проходження курсів підвищення кваліфікації педагогічними працівниками, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами в дошкільних, загальноосвітніх навчальних закладах.

➤ Забезпечити організацію системної корекційно-реабілітаційної допомоги дітям з порушеннями психофізичного розвитку, які навчаються в групах/класах з інклюзивним навчанням у дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладах шляхом налагодження співпраці цих закладів з навчально-реабілітаційними центрами та спеціальними школами-інтернатами.

➤ Забезпечити доступність (архітектурну, інформаційно-технічну, кадрове забезпечення, навчально-розвивальне середовище) навчальних закладів різних типів для дітей з порушенням психофізичного розвитку, в тому числі дітей-інвалідів.

➤ Налагодити співпрацю з громадськими організаціями, із управліннями охорони здоров'я, соціального захисту з питань забезпечення права на освіту та соціальний захист дітям-інвалідам.

➤ Організувати вивчення досвіду роботи навчальних закладів з інклюзивним навчанням, залучати до його висвітлення ЗМІ, видавництва.

➤ Запровадити навчальну дисципліну «Основи інклюзивної освіти» у всіх вищих навчальних закладах, які здійснюють підготовку педагогічних працівників.

10. ЛИСТ МОН України від 08 серпня 2013 року № 1/9-533 «Про організаційно-методичні засади забезпечення права на освіту дітям з особливими освітніми потребами»:

➤ У тісній взаємодії з ПМПК мають працювати визначені управлінням освіти і науки спеціальні або комбінованого типу дошкільні, опорні загальноосвітні з інклюзивними класами/групами навчальні заклади.

➤ Зміст корекційно-розвиткових занять повинен бути спрямований на вирішення специфічних завдань, зумовлених особливостями психофізичного розвитку учнів, і реалізується через спеціально організовані групові та індивідуальні заняття за напрямками.

➤ Обов'язковою умовою при складанні індивідуального навчального плану та індивідуальної навчальної програми є врахування висновків та рекомендацій ПМПК щодо вибору для дитини навчальної програми.

➤ Розклад уроків для дітей з особливими освітніми потребами складають з урахуванням індивідуальних особливостей їх навчально-пізнавальної діяльності, динаміки працездатності протягом дня і тижня та з дотриманням санітарно-гігієнічних вимог.

➤ Відмова в зарахуванні дітей з особливими освітніми потребами до загальноосвітнього навчального закладу за наявності рекомендації ПМПК та бажання батьків недопустима.

11. Закон «Про внесення змін до деяких законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання» від 05.06.2014 р., № 1324-VII.

Відповідно до документа для задоволення освітніх та соціальних потреб, організації корекційно-розвиткової роботи дітей з особливими освітніми потребами у частині третій статті 12-ї Закону України «Про дошкільну освіту» внесені такі зміни:

- для реалізації корекційно-виховної роботи в складі дошкільних навчальних закладів можуть створюватися спеціальні та інклюзивні групи для виховання і навчання дітей з особливими освітніми потребами.

- при реалізації права дітей на дошкільну освіту мають враховуватись особливі освітні потреби в навчанні та вихованні кожної дитини, відповідно до принципів інклюзивної освіти.

У Законі України «Про загальну середню освіту»: діти незалежно від особливостей інтелектуального, соціального і фізичного розвитку особистості, що навчаються у спеціальних та інклюзивних класах загальноосвітніх навчальних закладах, забезпечуються безоплатним гарячим харчуванням протягом усього періоду навчання. Цей Закон набрав чинності з 1 січня 2015 року.

12. Наказ МОН № 80 від 28.01.2014 р. «Про затвердження Типових навчальних планів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку (початкова школа)» висвітлює окремі варіанти типових навчальних планів початкової школи, відповідно до особливостей психофізичного розвитку дітей та мов навчання. Розроблено навчальні плани для дітей сліпих та зі зниженим зором, глухих дітей та із зниженим слухом, з тяжкими порушеннями мовлення, дітей із затримкою психічного розвитку, дітей з порушеннями опорно-рухового апарату, розумово відсталих дітей, дітей зі складними вадами розвитку.

Типові навчальні плани містять інваріантну складову, сформовану на державному рівні, обов'язкову для всіх спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів незалежно від їх підпорядкування і форм власності, та варіативну, в якій передбачено додаткові години на вивчення предметів інваріантної складової, курси за вибором, індивідуальні та групові заняття, консультації.

На основі Типових навчальних планів загальноосвітні навчальні заклади повинні складати на кожен навчальний рік робочий навчальний план з конкретизацією варіативної складової, враховуючи особливості регіону та індивідуальні освітні потреби учнів. Повноцінність початкової загальної освіти забезпечується реалізацією як інваріантної, так і варіативної складових, які фінансуються з відповідних бюджетів.

Типові навчальні плани зорієнтовані на роботу початкової школи за 5-денним навчальними тижнем та протягом 5-ти років навчання.

Інваріантна складова типових навчальних планів охоплює години корекційно-розвиткових занять, спрямованих на:

- розвиток зорового або слухового сприймання, мовлення, пізнавальної діяльності, психофізичний, соціально-комунікативний розвиток дітей з особливими потребами, формування в них навичок просторового, соціально-побутового орієнтування тощо;

- розвиток навичок саморегуляції та саморозвитку дітей шляхом взаємодії з навколишнім природним середовищем з урахуванням наявних знань, умінь і навичок комунікативної діяльності та творчості;

- формування компенсаційних способів діяльності як важливої умови підготовки дітей з особливими освітніми потребами до навчання у загальноосвітній школі;

- створення умов для соціальної реабілітації та інтеграції дітей з особливими освітніми потребами, розвиток їх самостійності та життєво важливих компетенцій.

Зміст корекційно-розвиткової роботи визначають з урахуванням особливостей розвитку дітей з особливими освітніми потребами, мети, завдань і напрямів такої роботи.

Корекційно-розвиткові заняття мають проводити спеціалісти навчального закладу: учитель-дефектолог, учитель-логопед, учитель фізкультури (інструктор з фізкультури), учитель ритміки.

13. Лист МОН від 25.06.06. 2014 р. № 1/9-335 «Про навчальні плани та програми для спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів на 2014/2015 навчальний рік», спрямований на оновлення змісту освіти дітей з особливими освітніми потребами.

У документі зазначено, що з 1 вересня 2014 року набув чинності Державний стандарт початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами, затверджений Постановою Кабінету Міністрів України від 21 серпня 2013 р. № 607. Згідно з цим документом, учні з особливими освітніми потребами можуть навчатися у спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах, навчально-реабілітаційних центрах, у спеціальних та інклюзивних класах загальноосвітніх навчальних закладів. У документі зазначено, що метою соціальних послуг є допомога дитині з особливими освітніми потребами у здобутті якісної освіти в інтегрованому середовищі однолітків, створення спеціальних умов у загальноосвітньому навчальному закладі відповідно до спеціальних потреб дитини, щоби знизити рівень прояву її обмежень.

Державний стандарт розроблений з урахуванням Державних санітарних норм та правил «Гігієнічні вимоги до улаштування, утримання і режиму спеціальних загальноосвітніх шкіл (шкіл-інтернатів) для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, та навчально-реабілітаційних центрів», затверджених наказом Міністерства охорони здоров'я України від 20.02.2013 р. № 144, зареєстрованим у Міністерстві юстиції України 14 березня 2013 р. за № 410/22942.

Окрім того, Державним стандартом передбачено створення умов для здобуття початкової освіти дітьми з особливими освітніми потребами шляхом адаптації змісту і методів навчання до пізнавальних можливостей учнів; здійснення під час уроку системи корекційних заходів, спрямованих на опанування учнями навчального матеріалу. З цією метою інваріантна складова базового навчального плану передбачає проведення корекційно-розвиткових занять.

14. Лист МОН від 27.06.2014 № 1/9-341 «Щодо організації роботи в дошкільних навчальних закладах у 2014 / 2015 навчальному році»:

Для підвищення якості дошкільної освіти, забезпечення її сталого інноваційного розвитку педагогічні колективи дошкільних навчальних закладів

мають спрямовувати свою діяльність на формування різнобічно розвиненої, духовно багатой, оптимістично і патріотично налаштованої особистості, приділяючи увагу таким пріоритетним напрямам освітньої роботи:

- забезпечення фізичного, психічного і соціального розвитку дітей раннього віку (від 1 до 3 років), їх безболісної адаптації до змінних умов життя та успішного входження у соціальне середовище;

- патріотичне виховання у контексті розвитку духовного потенціалу особистості дитини дошкільного віку;

- трудове виховання у процесі організованої і самостійної предметно-практичної діяльності дітей;

- забезпечення наступності в реалізації завдань духовного, патріотичного, трудового виховання між дошкільною і початковою ланками освіти.

Здобуття якісної освіти залежить від фундаменту, закладеного у перші роки життя людини. Тому пріоритетним у документі зазначено організацію та проведення педагогами своєчасної освітньої роботи з наймолодшими дітьми.

Основною умовою забезпечення повноцінного розвитку дітей раннього віку є створення у дошкільному навчальному закладі предметно-розвивального простору, який має відповідати принципам безпечності, дитячої активності, динамічності та універсальності, раціональності й збалансованості у наповненні різних його складових, комфортності.

Особливу увагу приділяють забезпеченню успішної адаптації дітей раннього віку до нових умов життя в дошкільному навчальному закладі. З цією метою треба здійснювати просвітницьку роботу з сім'ями вихованців, яку можна проводити у різних формах співпраці з ними (батьківські збори, семінари, бесіди, «дні відкритих дверей», перегляд фрагментів освітньої роботи, інформаційні стенди, тематичні папки-пересувки, газети дитячого садка, «схрешки запитань та звернень», школи турботливих мам і татусів, електронні бібліотеки, онлайн-консультації, онлайн-екскурсії, вебінари тощо) та яка передбачає ознайомлення батьків із віковими особливостями психолого-фізіологічного розвитку дітей раннього віку і специфікою освітнього процесу в дошкільному навчальному закладі.

15. Лист МОН від 13.08.2014 р. № 1/9-413 «Про організацію навчально-виховного процесу учнів з розумовою відсталістю та затримкою психічного розвитку»:

Організацію навчально-виховного процесу учнів з розумовою відсталістю та затримкою психічного розвитку з 2014/2015 навчального року необхідно здійснювати 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. Відповідно до Державного стандарту визначено нові підходи до

організації 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.

У листі перелічено документи, якими підкріплюють права на освіту учнів з розумовою відсталістю та затримкою психічного розвитку.

Навчання учнів початкової школи, які мають складні вади розвитку, зумовлені порушеннями опорно-рухового апарату в поєднанні з розумовою відсталістю, здійснюватимуть згідно з додатком 15 «Типовий навчальний план спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів I, II ступенів для дітей із порушеннями опорно-рухового апарату в поєднанні з розумовою відсталістю з українською мовою навчання», затвердженим **наказом МОН України від 22.04.2014 р. № 504 «Про затвердження Типових навчальних планів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів II ступеня для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку».**

Якщо дитина з розумовою відсталістю навчається в інклюзивному класі у загальноосвітній школі, для неї обов'язково (для дитини із затримкою психічного розвитку — за потребою) складають індивідуальну програму розвитку, навчальний план і навчальну програму з урахуванням її можливостей та особливостей навчально-пізнавальної діяльності.

16. Лист МОН від 13.08.2014 р. № 1/9-414 «Про забезпечення безперешкодного доступу до навчальних закладів»:

З метою забезпечення права на освіту дітям з особливими освітніми потребами, у тому числі з інвалідністю, держава зобов'язує керівників дошкільних, загальноосвітніх, позашкільних та інших навчальних закладів, незалежно від їх типу та підпорядкування, забезпечити їм відповідні умови для навчання. У документі зазначено, що спеціально створеними умовами визначається безперешкодний доступ до території та приміщень загальноосвітнього навчального закладу; відповідна навчально-матеріальна база та відповідне кадрове забезпечення.

Звернуто увагу на критерії визначення доступності навчального закладу:

- доступність прилеглої території до будівлі навчального закладу;
- безбар'єрний вхід та безперешкодний рух у приміщеннях;
- доступність до дверних і відкритих прорізів;
- пристосованість для використання санвузлів, місць відпочинку та усіх без винятку приміщень у закладі.

17. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку організації діяльності інклюзивних груп у дошкільних навчальних закладах», 2014 р.:

Ключовим питанням документа є затвердження порядку організації діяльності інклюзивних груп у дошкільних навчальних закладах. Зокрема:

- визначення вимог щодо організації корекційно-розвиткової роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, у тому числі з інвалідністю;

- реалізація соціалізації та інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в суспільство;

- залучення батьків дітей до участі в навчально-виховному процесі.

Згідно з документом надання освітніх послуг в інклюзивних групах дошкільних навчальних закладів здійснюються з урахуванням індивідуальних особливостей, навчально-пізнавальної діяльності таких дітей і застосуванням особистісно орієнтованих технологій розвитку. Створюючи інклюзивну групу в дошкільному навчальному закладі державної або комунальної форми власності, засновник дошкільного навчального закладу повинен виділити в установленому порядку кошти для:

- забезпечення безперешкодного доступу до будівель та приміщень дітей з особливими освітніми потребами;

- створення відповідної матеріально-технічної бази;

- облаштування та оснащення приміщень інклюзивних груп, кабінетів учителя-дефектолога, учителя-логопеда, практичного психолога для проведення індивідуальних корекційно-розвивальних занять, а також кімнати психологічного розвантаження.

У пункті 6-му зазначено, що науково-методичне забезпечення дошкільних навчальних закладів у частині функціонування інклюзивних груп здійснюють інститути післядипломної педагогічної освіти, обласні, районні (міські) методичні кабінети (центри), районні ПМПК та вихователі-методисти цих закладів.

Зарахування дітей з особливими освітніми потребами до інклюзивних груп відповідно до постанови здійснює керівник дошкільного навчального закладу протягом календарного року на підставі заяви батьків або осіб, які їх замінюють, за наявності медичної довідки про стан здоров'я дитини з висновком лікаря, що дитина може відвідувати дошкільний навчальний заклад, довідки дільничного лікаря про епідеміологічне оточення, свідоцтва про народження, висновку ПМПК, направлення відповідного територіального органу управління освітою. Групи комплектують за віковими (одновіковими, різновіковими), сімейними (родинними) ознаками, з урахуванням особливих освітніх потреб дітей.

Забезпечення ефективності навчально-виховного процесу в інклюзивних групах здійснюють відповідно до Базового компонента дошкільної освіти за програмами і навчально-методичними посібниками, затвердженими МОН України, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами.

У документі описано зміст індивідуальної програми розвитку дитини, спрямованої на актуальні цілі розвитку, особливості її реалізації. Визначено

особливості навчально-виховного процесу в інклюзивних групах, а це індивідуалізація і диференціація, що забезпечують вихователь, асистент вихователя, відповідні фахівці за активної участі батьків. Виховна робота з дітьми з особливими освітніми потребами має сприяти їх підготовці до соціалізації в суспільство.

18. Наказ МОН і МОЗ України «Про затвердження порядку комплектування інклюзивних груп у дошкільних навчальних закладах» від 06.02.2015 р. № 104/52:

Цей документ розроблений з метою встановлення єдиних вимог до комплектування інклюзивних груп у дошкільних навчальних закладах.

Інклюзивні групи в дошкільних навчальних закладах створюють для інтеграції дітей з особливими освітніми потребами, у тому числі з інвалідністю, в суспільство, шляхом їх перебування в організованому колективі здорових дітей. Головною метою інклюзивних груп визначено задоволення соціальних та освітніх потреб, організацію корекційно-розвиткової роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, у тому числі з інвалідністю.

У документі детально описаний порядок комплектування інклюзивних дошкільних груп; вимоги до наповнюваності та контингенту таких груп; зміст супроводу дітей.

19. Лист МОН «Про організаційно-методичні засади забезпечення навчально-виховного процесу для учнів з особливими освітніми потребами загальноосвітніх навчальних закладів у 2016 / 2017 навчальному році» від 12.07.2016 р., № 1/9-364.

Щороку МОН розробляє основні завдання для поточного навчального року для всіх учнів, виділяючи особливі завдання для дітей з особливими освітніми потребами. Не став винятком і 2016-2017 навчальний рік. У листі наголошено, що в організації інклюзивного навчання слід керуватися чинними нормативно-правовими актами Кабінету Міністрів України, інструктивно-методичними матеріалами та листами Міністерства, які розміщені та їх постійно оновлюють на офіційному веб-сайті Міністерства освіти і науки України (www.mon.gov.ua) у рубриці «Освіта дітей з особливими потребами».

Оскільки інклюзивне навчання організують за рекомендацією психолого-медико-педагогічної консультації (ПМПК), органи управління освіти мають координувати консультативно-методичну співпрацю ПМПК і загальноосвітніх навчальних закладів (ЗНЗ) з питань орієнтовної потреби в інклюзивних класах. Особливу увагу слід приділити випускникам з особливими потребами дошкільних навчальних закладів як потенційним учням інклюзивних класів.

Перш ніж зарахувати дитину з особливими потребами до інклюзивного класу ЗНЗ, потрібно підготуватися до цього. Насамперед, створити у ЗНЗ відповідні умови з урахуванням особливостей розвитку дітей, це — доступність будівель і приміщень, використання адекватних форм і методів навчально-виховної роботи,

психолого-педагогічний супровід, налагодження співпраці з батьками (особами, які їх замінюють). У дотриманні цього алгоритму провідну роль відіграють місцеві органи управління освітою.

Такий комплексний підхід необхідний для визначення перспективи запровадження інклюзивного навчання у регіоні шляхом створення умов для охоплення щороку таким навчанням більшої кількості дітей з особливими освітніми потребами, у тому числі дітей з інвалідністю.

Особливістю навчально-виховного процесу дітей з особливими освітніми потребами є його корекційна складова — невід’ємна частина навчального плану. З урахуванням зазначеного, для кожного учня з особливими освітніми потребами необхідно складати індивідуальний навчальний план (на основі робочого навчального плану конкретного ЗНЗ), де вказувати кількість годин корекційно-розвивальних занять з урахуванням рекомендацій ПМПК.

Дітей із помірною розумовою відсталістю навчають за спеціальними навчальними програмами для спеціальних навчальних закладів для розумово відсталих дітей та (або) за індивідуальною навчальною програмою. Допускається адаптація змісту освіти до пізнавальних можливостей учнів, що виявляється у зменшенні обсягу матеріалу, його спрощенні за характером і структурою, збільшенні кількості годин на вивчення окремих тем та постійне повторення навчального матеріалу в поєднанні з предметно-практичною діяльністю. Організаційно-методичні засади навчально-виховного процесу учнів з порушеннями розумового розвитку розкриті у листі Міністерства освіти і науки України від 13.08.2014 № 1/9-413.

У документі звернуто особливу увагу органів управління освіти на **особливе значення наявності у керівників та педагогічних працівників спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів дефектологічної освіти** (за відповідними нозологіями). Наголошено, що виважена кадрова політика з постійним підвищенням кваліфікації педагогічних працівників сприятиме впровадженню у навчально-реабілітаційний процес інноваційних технологій, зростанню показників освіченості, вихованості, соціалізації дітей з особливими потребами.

20. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року, № 988-р.

У Новій школі заохочуватимуть інклюзивну освіту. Для учнів з ООП мають бути створені умови для навчання спільно з однолітками. З метою створення умов для інклюзивного навчання дітей з ООП необхідно розробити індивідуальні програми їх розвитку, що охоплюватимуть корекційно-реабілітаційні заходи, психолого-педагогічний супровід і засоби для навчання таких дітей.

Запроваджено принцип «гроші ходять за дитиною» для підтримки дітей з ООП, які можуть здобувати освіту інклюзивно поряд з іншими дітьми у пристосованих для цього школах.

21. Постанова Кабінету Міністрів України «Положення про інклюзивно-ресурсний центр» № 545 від 12.07.2017 р. із змінами, внесеними Постановою КБ № 617 від 22.08 2018 р.

Інклюзивно-ресурсний центр є установою, що утворюється з метою забезпечення права дітей з особливими освітніми потребами віком від 2-х до 18-ти років на здобуття дошкільної та загальної середньої освіти, в тому числі у закладах професійної (професійно-технічної) освіти та інших закладах освіти, які забезпечують здобуття загальної середньої освіти, шляхом комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини (далі — комплексна оцінка), надання психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових послуг та забезпечення їх системного каліфікованого супроводу.

Інклюзивно-ресурсні центри утворюють з розрахунку один інклюзивно-ресурсний центр не більш як на 7 тис. дітей, які проживають на території об'єднаної територіальної громади (району), та не більш як на 12 тис. дітей, які проживають у місті (районі міста).

Інклюзивно-ресурсні центри повинні мати приміщення, пристосовані для дітей з особливими освітніми потребами відповідно до вимог законодавства, у тому числі державних санітарних норм і правил та державних будівельних норм.

Основними завданнями інклюзивно-ресурсного центру є:

1) комплексне оцінювання дитини з метою визначення її особливих освітніх потреб, у тому числі коефіцієнта її інтелекту (здійснюють практичні психологи інклюзивно-ресурсного центру), розроблення рекомендацій щодо освітньої програми, надання психолого-педагогічних та корекційно-розвивальних послуг відповідно до потенційних можливостей дитини;

2) надання психолого-педагогічних та корекційно-розвивальних послуг дітям з особливими освітніми потребами, які навчаються у закладах дошкільної, загальної середньої, професійної (професійно-технічної) освіти та інших закладах освіти, які забезпечують здобуття загальної середньої освіти (не відвідують заклади освіти) та не отримують відповідної допомоги;

3) участь педагогічних працівників інклюзивно-ресурсного центру в командах психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами у закладах загальної середньої та дошкільної освіти, а також психолого-педагогічних комісіях спеціальних закладів загальної середньої освіти з метою моніторингу динаміки розвитку дитини не рідше, ніж двічі на рік;

4) ведення реєстру дітей, які пройшли комплексне оцінювання і перебувають на обліку в інклюзивно-ресурсному центрі, за згодою їх батьків (одного з батьків)

або законних представників на опрацювання персональних даних неповнолітньої дитини;

5) ведення реєстру закладів освіти, а також реєстру фахівців, які надають психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові послуги дітям з особливими освітніми потребами за їх згодою;

6) надання консультацій та взаємодія з педагогічними працівниками закладів дошкільної, загальної середньої, професійної (професійно-технічної) освіти та інших закладів освіти, які забезпечують здобуття загальної середньої освіти, з питань організації інклюзивного навчання;

7) надання методичної допомоги педагогічним працівникам закладів дошкільної, загальної середньої, професійної (професійно-технічної) освіти та інших закладів освіти, які забезпечують здобуття загальної середньої освіти, батькам або законним представникам дітей з особливими освітніми потребами щодо особливостей організації надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг таким дітям;

8) консультування батьків або законних представників дітей з особливими освітніми потребами стосовно мережі закладів дошкільної, загальної середньої, професійної (професійно-технічної) освіти, інших закладів освіти, які забезпечують здобуття загальної середньої освіти, і зарахування до цих закладів;

9) надання консультативної та психологічної допомоги, проведення бесід з батьками (законними представниками) дітей з особливими освітніми потребами у формуванні позитивної мотивації щодо розвитку таких дітей;

10) моніторинг динаміки розвитку дітей з особливими освітніми потребами шляхом взаємодії з їх батьками (законними представниками) і закладами освіти, в яких вони навчаються;

11) організація інформаційно-просвітницької діяльності шляхом конференцій, семінарів, засідань «за круглим столом», тренінгів, майстер-класів з питань надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг дітям з особливими освітніми потребами;

12) взаємодія з місцевими органами виконавчої влади, органами місцевого самоврядування, закладами освіти, закладами охорони здоров'я, закладами (установами) соціального захисту населення, службами у справах дітей, громадськими організаціями щодо надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг дітям з особливими освітніми потребами, починаючи з раннього віку в разі потреби із залученням відповідних спеціалістів;

13) підготовка звітної інформації про результати діяльності інклюзивно-ресурсного центру для засновника, відповідного структурного підрозділу з питань діяльності інклюзивно-ресурсних центрів органів управління освітою, а також аналітичної інформації для відповідного центру підтримки інклюзивної освіти.

22. Постанова Кабінету Міністрів України «Порядок та умови надання субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами» № 88 від 14.02.2017 року.

Цей документ визначає механізм надання субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами.

За рахунок субвенції здійснюють оплату таких видатків:

- проведення (надання) додаткових психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових занять (послуг), що визначені індивідуальною програмою розвитку, особам з особливими освітніми потребами, які здобувають освіту в інклюзивних класах (групах) закладів дошкільної і загальної середньої освіти, а також особам з особливими освітніми потребами, які у закладах професійної (професійно-технічної) освіти одночасно з набуттям кваліфікацій професійної (професійно-технічної) освіти здобувають загальну середню освіту;

- придбання спеціальних засобів корекції психофізичного розвитку, що дають змогу опанувати навчальну програму, для осіб з особливими освітніми потребами, які здобувають освіту в інклюзивних класах (групах) закладів дошкільної, загальної середньої та професійної (професійно-технічної) освіти. На придбання таких засобів для осіб з особливими освітніми потребами, які зазначені в абзаці другому цього пункту, використовують не більш як 35 відсотків загального обсягу субвенції. За наявності у закладі кількох осіб із особливими освітніми потребами з однаковими порушеннями, у разі потреби можлива закупівля спеціальних засобів корекції психофізичного розвитку для спільного користування. Типовий перелік спеціальних засобів корекції психофізичного розвитку для осіб з особливими освітніми потребами затверджує своїм наказом МОН.

23. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої та дошкільної освіти» № 609 від 8 червня 2018 р.

Положення визначає основні принципи, завдання та функції, а також порядок організації діяльності команди психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами, які здобувають освіту в умовах інклюзивного навчання у закладах загальної середньої та дошкільної освіти.

Особовий вклад Команди супроводу визначають з урахуванням освітніх потреб дитини з ООП.

До Команди супроводу дитини з ООП належать:

У закладі загальної середньої освіти:

- постійні учасники: директор або заступник директора з навчально-виховної роботи, вчитель початкових класів (класний керівник), вчителі, асистент вчителя, практичний психолог, соціальний педагог, учитель-дефектолог (з урахуванням

освітніх потреб дитини з ООП), учитель-реабілітолог та батьки або законні представники (далі — батьки) дитини з ООП тощо;

- залучені фахівці: медичний працівник закладу освіти, лікар, асистент дитини, спеціалісти системи соціального захисту населення, служби у справах дітей тощо.

Команда супроводу виконує такі завдання:

- збір інформації про особливості розвитку дитини, її інтереси, труднощі, освітні потреби на етапах створення, реалізації та моніторингу виконання ІПР;

- визначення напрямів психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг, що можуть бути надані в межах закладу освіти на підставі висновку ІРЦ, і забезпечення надання цих послуг;

- розроблення ІПР для кожної дитини з ООП та моніторинг її виконання з метою коригування і визначення динаміки розвитку дитини;

- надання методичної підтримки педагогічним працівникам закладу освіти з організації інклюзивного навчання;

- створення належних умов для інтеграції дітей з ООП в освітнє середовище;

- проведення консультативної роботи з батьками дітей із ООП щодо особливостей їхнього розвитку, навчання та виховання;

- проведення інформаційно-просвітницької роботи у закладі освіти серед педагогічних працівників, батьків та дітей з метою недопущення дискримінації і порушення прав дитини; формування дружнього та неупередженого ставлення до дітей з ООП.

Визначені також основні функції членів команди супроводу.

24. Постанова Кабінету Міністрів України «Порядок організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти» № 635 від 10 липня 2019 року.

Цей документ визначає організаційні засади інклюзивного навчання у закладах вищої освіти незалежно від форми власності та підпорядкування з метою реалізації права осіб із особливими освітніми потребами на здобуття якісної вищої освіти з урахуванням потреб та можливостей таких осіб.

Отже, аналіз вітчизняного законодавства та створення нормативно-правової бази щодо права дітей з ООП на освіту свідчить про те, що інклюзивне навчання посідає особливе місце серед актуальних проблем освіти. Це, своєю чергою, спонукає українське суспільство до вирішення важливих питань щодо модернізації чинної системи освіти з метою запровадження інклюзивного навчання та до подальшої кропіткої праці.

2. Мета і завдання інклюзивної освіти

Мета і завдання інклюзивної освіти визначені яку міжнародній, так й у вітчизняній законодавчій базі.

Головною *метою* інклюзивної освіти є створення умов для особистісного розвитку, творчої самореалізації та утвердження людської гідності дітей з особливостями психофізичного розвитку.

Завдання інклюзивної освіти:

- забезпечення права дітей з особливими потребами на здобуття середньої загальної освіти в умовах загальноосвітніх навчальних закладів у комплексному поєднанні з корекційно-реабілітаційними заходами;
- різнобічний розвиток індивідуальності дитини на основі виявлення її задатків та здібностей, формування інтересів і потреб;
- збереження та зміцнення морального й фізичного здоров'я вихованців;
- виховання в учнів любові до праці, здійснення їх допрофесійної підготовки, забезпечення умов для їхнього життєвого і професійного самовизначення;
- виховання школяра як культурної і моральної людини з етичним ставленням до навколишнього світу і самої себе;
- надання у процесі навчання й виховання кваліфікованої психолого-медико-педагогічної допомоги з урахуванням стану здоров'я, особливостей психофізичного розвитку вихованця.

3. Переваги та перешкоди інклюзії

Однією зі суттєвих *переваг* інклюзивної освіти є те, що об'єктом уваги стає не порушення дитини, а її цілісна особистість. Дитину не розглядають через призму лише відхилень у психофізичному розвитку, враховують її можливості, потреби, досягнення; зосереджують увагу на можливостях і сильних сторонах особистості дитини. Завдяки спілкуванню та спільній діяльності в дітей з особливостями психофізичного розвитку формується модель здорового повноцінного способу життя.

На відміну від інтеграції, інклюзія передбачає створення такого освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку. В інклюзивній освіті освітню програму та освітнє середовище адаптують до потреб учнів, які відрізняються за навчальними можливостями.

Утім, головною перевагою є надання можливості дітям з ООП, як і їхнім ровесникам, навчатися за місцем проживання без відриву від родини.

Інклюзивна освіта є позитивною не лише для дітей з порушеннями психофізичного розвитку, а й для їх ровесників із типовим розвитком, у яких формується вміння цінувати своє здоров'я, адекватніша самооцінка, толерантність. Спільна діяльність дітей сприяє солідарності між дітьми з особливими потребами та

їх ровесниками, розумінню суспільством проблем інвалідності. У результаті цього відбувається реальна інтеграція та суспільна адаптація різних категорій людей.

Проте є багато **перешкод** на шляху запровадження інклюзивної освіти: Це, зокрема:

- архітектурна недоступність шкіл;
- недостатність знань і навіть упередженість адміністрації та педагогів шкіл, батьків учнів з типовим розвитком щодо проблем дітей із психофізичними порушеннями і неготовність до їхнього включення у колектив здорових однолітків;
- відсутність знань у батьків дітей з психофізичними порушеннями про відстоювання прав дітей на освіту, страх перед системою освіти і соціальної підтримки;
- відсутність у школах достатньої матеріально-технічної бази для інклюзивної освіти (підручники, посібники, ТЗН, спеціальне обладнання);
- методична неготовність педагогів і психологів загальноосвітніх закладів;
- відсутність спеціальних посад (медики, спеціальні психологи, корекційні педагоги) у загальноосвітніх закладах для здійснення психолого-педагогічного супроводу дітей із психофізичними порушеннями.

Однією з найвагоміших проблем, що гальмують інклюзію в Україні, є суспільна упередженість щодо дітей з особливостями психофізичного розвитку, наявність негативних стереотипів. Спробуємо спростувати найпоширеніші з них.

Стереотипи в уявленнях про осіб з порушеннями психофізичного розвитку:

✓ ***Особи з порушенням розвитком передусім є об'єктами благодійності.*** Ця думка виявилася найпоширенішою. Респонденти вважають, що таких осіб слід жаліти, адже *«вони й так багато в житті натерпілись»*; їм треба допомагати, опікати, оскільки *«їм важко все робити самотійно»*. Такі погляди обумовлені переважаючим благодійним ставленням до осіб з інвалідністю з 1900 до 1970 року. Проте особи з психофізичними порушеннями цілком самотійні, вони потребують допомоги лише в окремих випадках залежно від ступеня порушення та потреб.

✓ ***Осіб з порушенням розвитком слід лікувати, а навчання є для них неважливим.*** Цей стереотип обумовлений тривалим пануванням у суспільстві (XVI–XIX ст.) медичної моделі оцінки інвалідності, згідно з якою основним завданням вважали виявлення порушення у людини і добір спеціального закладу — спочатку лікувального, а з XIX ст. — навчального. Безумовно, багато осіб із психофізичними порушеннями потребують лікування, проте, по-перше, воно не є основним шляхом їхнього розвитку; по-друге, лікування необхідно поєднувати з комплексним психолого-педагогічним супроводом, соціалізацією дитини.

✓ ***Діти з порушеннями психофізичного розвитку народжуються тільки у неблагополучних сім'ях.*** Цей погляд більше властивий жителям країн пострадянського простору; він є стійким як у громадян загалом, так і серед

педагогів зокрема. Таку думку активно формувала радянська політика, яка нав'язувала суспільній свідомості висновок про те, що у «правильних» громадян не може бути «поганих» дітей. Водночас аналіз сучасної статистики та практики корекційної освіти свідчить про те, що прямої залежності між статусом сім'ї та рівнем розвитку дитини — нема. Натомість однією з причин збільшення в усьому світі кількості дітей із психофізичними порушеннями називають підвищення рівня надання медичних послуг.

✓ *Усі особи з інвалідністю неповносправні, не дають користі суспільству, є для нього тягарем.* Ці погляди сягають корінням епохи середньовіччя, коли людей з інвалідністю вважали неповноцінними, непотрібними, через що багатьох із них знищували. Проте оцінювання людей за відносним принципом корисності є абсолютно неадекватним, оскільки нема визначених критеріїв і показників корисності в суспільстві. Мало того, людству відомо багато осіб з інвалідністю, які є вченими (М. Еріксон, О. І. Скороходова та ін.), авторами музичних чи літературних творів (Е. Асадов, Х. А. Келлер та ін.), спортсменами (Е. Вейсмайер, О. Чинка та ін.), волонтерами і пропагандистами (Н. Вуйчич та ін.).

✓ *Слід застосовувати евтаназію для осіб, які народились із порушеннями.* Історії відомі такі погляди. Зокрема, вони були нормою життя у Спарті, де новонароджених дітей з вадами скидали зі скелі; в рамках нацистської програми «Аktion T4», згідно з якою позбавляли життя «негідних жити» осіб із психофізичними порушеннями. Цей стереотип є не лише аморальним, а й шкідливим для суспільства. Разом із попереднім він призводить до формування «комплексу меншовартості» (М. Матвеева та ін.), поділу на касти, оцінювання людей через призму здоров'я, формування зверхності у певних верств населення тощо. Водночас такий стереотип швидко руйнується, якщо люди близько знайомляться з дітьми, котрі мають певні проблеми зі здоров'ям або розвитком.

✓ *Усі люди, які мають зовнішні фізичні порушення (вади зору, опорно-рухового апарату, слуху), є інтелектуально недорозвиненими.* Стереотип абсолютно не відповідає дійсності, оскільки основою інтелектуальних порушень є органічне дифузне ураження кори головного мозку, яке не впливає на зір, слух, опорно-руховий апарат. Доволі часто особи з легкими інтелектуальними порушеннями не мають не лише виразних, а й помітних зовнішніх відхилень, є зовні досить привабливими.

✓ *В осіб з інвалідністю бувають окремі здібності, які треба показувати, вихвалити на противагу їхнім порушенням.* З історії відомі факти, коли людей з вадами демонстрували як експонати в цирку, медицині, заробляючи на цьому гроші. Проте осіб із психофізичними порушеннями варто розглядати, як й інших людей, через призму цілісної особистості, різні складові якої є неоднаковими.

✓ *Особи з інвалідністю не мають права народжувати дітей, тому що вони будуть також інвалідами.* Такі ідеї збереглися із XIX ст., століття, коли панував дарвінізм, а осіб з інвалідністю вважали генетично неповноцінними. Ці страхи не

відповідають дійсності, оскільки є лише певні хвороби, які передаються по спадковості. Медицина розробила й апробувала шляхи діагностики, профілактики, лікування таких захворювань. В окремих країнах прийняті закони щодо підвищення відповідальності батьків за здоров'я майбутніх дітей; надають соціальну підтримку особам з інвалідністю у вихованні дітей. На жаль, у нашій країні суспільна упередженість у цьому питанні, відсутність матеріальної й соціальної допомоги часто перешкоджає особам з інвалідністю створювати сім'ї, народжувати дітей.

Стереотипи у ставленні до спільного навчання дітей з типовим та порушеним психофізичним розвитком:

✓ ***Діти з психофізичними порушеннями повинні навчатись у спеціальних закладах, тому що там їм буде краще.*** Цей стереотип є шовіністичним. Ще за часів Візантії осіб з інвалідністю ізолювали від загалу; в радянську добу діти з порушеннями розвитку мали змогу навчатись лише в спеціальних закладах інтернатного типу ізолювано від сім'ї та однолітків з типовим розвитком. Проте така ізоляція є шкідливою, оскільки саме у процесі спільного навчання різних категорій дітей відбувається реальна суспільна інтеграція. Практикою інклюзивної освіти доведено, що спільна діяльність, спілкування однокласників зміцнюють дитячі стосунки; руйнують спільні стереотипи, ворожнечу; сприяють формуванню толерантності, взаємодопомоги.

✓ ***Над дітьми з психофізичними порушеннями кепкуватимуть однокласники.*** В основі такого твердження — історичні факти, які свідчать про те, що над людьми з виразними порушеннями знущались, ототожнювали їх із «темними силами», тому відторгали. Проте практика переконливо доводить, що за правильного педагогічного керівництва колективом учнів інклюзивного класу між ровесниками складаються цілком дружні стосунки, базовані на спільних інтересах. Діти звикають до різноманітності й не бояться її. Учені провели дослідження щодо цих поглядів. Було виявлено, що над дітьми з психофізичними порушеннями справді насміхаються однокласники, проте не більше і не менше за решту. Негативна увага обумовлена не психофізичним порушенням дитини, а її характерологічними особливостями, поведінкою, ставленням до інших.

✓ ***В інклюзивних класах рівень і якість освіти будуть нижчими для дітей з типовим розвитком, ці учні не одержать достатньої уваги від вчителя.*** Згідно з нормативною базою інклюзивної освіти, наповнюваність таких класів є значно меншою, ніж у стандартній освіті — 20 дітей, з яких від 1-го до 3-х учнів — це діти з психофізичними порушеннями. Для допомоги вчителю в роботі з цими дітьми у класі працює асистент. Окрім того, освітня практика свідчить, що й у звичайних класах діти відрізняються за рівнем засвоєння навчальних програм, що стимулює педагогів застосовувати індивідуальний підхід. Тому за правильного планування уроку, оптимального поєднання фронтальних та індивідуальних форм роботи,

реалізації індивідуального підходу учні інклюзивного класу не лише не втрачають, а набувають міцніших знань і вмінь.

✓ ***Діти з психофізичними порушеннями не зможуть виконувати загальне навчальне навантаження, тому не одержуватимуть високих оцінок.*** Навантаження для таких учнів добирають відповідно до категорії їхнього порушення, ступеня його виразності, клінічного діагнозу, можливостей та інших психофізичних особливостей. Законодавча база рекомендує навчати дітей із психофізичними порушеннями за програмами, що відповідають нозології, незалежно від типу закладу. Відповідно дітей оцінюватимуть за критеріями навчальних досягнень цих програм з урахуванням особливостей дитини. Проте для запобігання непорозуміннь між дітьми й батьками однокласникам слід пояснити, за якими принципами навчаються і оцінюються учні. Водночас будь-яка форма навчання має забезпечити дітям корекцію розвитку, що сприяє покращенню результатів.

✓ ***На інклюзивне навчання держава має витратити більше коштів, яких і так не вистачає на освіту.*** У деяких країнах проводили статистичні дослідження щодо цього питання і дійшли висновку, що інклюзивна освіта не є дорожчою, а для окремих категорій дітей — навіть дешевшою. У нашій країні порівняно з інтернатною системою інклюзивна дорожчою не буде, адже витрати на одяг, шкільне приладдя зменшуються.

✓ ***Діти з порушеннями розвитку є агресивними, вони можуть образити інших.*** Ці погляди відображають теорію моральної дефективності та поведінки, яку ще в 1924 р. розкритикував Л. Виготський, довівши фактами її неповносправність. Поведінка будь-якої дитини залежить від вихованості, характеру, розвитку емоційно-вольової сфери та інших факторів, а не від наявності психофізичного порушення.

✓ ***Порушення можуть запозичити діти з типовим розвитком.*** Цей стереотип обумовлений страхами середньовіччя і абсолютно безглуздий, адже порушення слуху, зору, опорно-рухового апарату, мовлення, інтелекту не є інфекційними захворюваннями і не передаються від людини до людини. Навпаки, діти з типовим розвитком краще вчать ся цінувати своє здоров'я, берегти його.

✓ ***Інклюзивна освіта — єдина сучасна форма освіти, а спеціальні інтернати треба закрити, оскільки вони шкодять дітям.*** Такі погляди віднедавна активно пропагують на державному рівні, в мас-медіа, і вони паплюжать український досвід спеціальної освіти. Учені-дефектологи, провели багато досліджень для порівняння проблем і переваг спеціальної та інклюзивної освіти. Одержані результати переконливо свідчать, що інклюзивна освіта не має бути альтернативою спеціальній, обидві повинні існувати одночасно. Заклад, форма навчання слід обирати залежно від категорії і виразності психофізичного порушення в дитини, її можливостей, потреб, участі родини у вихованні. Це ж підкреслено й у

нормативно-правовій базі інклюзивної освіти. Однозначність висновку про шкідливість впливу інтернатних закладів не відповідає дійсності. Адже ефективність роботи залежить від комплексу чинників: адекватності її змісту та методів, доцільності комплектування, адекватного забезпечення кадрами. Аналіз практики роботи багатьох спеціальних шкіл України свідчить, що у більшості з них системно впливають на особистість дитини з порушеннями психофізичного розвитку; проводять доволі копітку корекційно-розвивальну і виховну роботу.

Отже, в суспільстві побутує багато негативних міфів, стереотипів щодо осіб із психофізичними порушеннями, їхнього навчання та місця у громаді. Така упередженість перешкоджає розвитку сучасного людства. Тому МОН України визначає, що обов'язковим напрямом подальшого розвитку системи освіти та суспільства в цілому має бути просвітницько-виховна робота, яку здійснюють у громаді за місцем розташування закладу і в регіоні. Важливим при цьому є залучення засобів масової інформації до формування нової суспільної філософії щодо осіб з інвалідністю, поширення напрацьованого педагогічного досвіду роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, інноваційних технологій із питань підготовки таких дітей до самостійного життя.

4. Умови ефективності інклюзивної освіти

Загалом для забезпечення ефективного інтегрованого чи інклюзивного навчання дітей з ООП необхідне створення таких умов:

- раннє виявлення порушень розвитку і започаткування корекційної роботи;
- правильне психолого-педагогічне вивчення особистості дитини з виявленням не лише порушень чи особливостей у розвитку, а й збережених сторін особистості, урахуванням її можливостей;
- організація та доступність інклюзивної дошкільної освіти, її наступність із шкільною інклюзією;
- психологічна готовність дитини та її батьків до навчання спільно з однолітками з типовим розвитком;
- тісна співпраця з батьками, надання їм необхідного мінімуму знань про психологію розвитку дитини, специфіку методів її виховання; організація психологічної та консультативної допомоги;
- формування психологічної, когнітивної та методичної компетентності педагогів загальноосвітніх закладів для фахового супроводу дітей з ООП в умовах інтеграції чи інклюзії;
- створення спеціальних умов у класі, школі (необхідне обладнання, охоронний режим тощо);

- підготовка учнів з типовим розвитком до взаємодії з однолітками, що мають особливості психофізичного розвитку;

- психолого-педагогічний супровід учнів з ООП командою фахівців: учителі загальноосвітньої підготовки, асистенти вчителів, корекційні педагоги (за нозологіями), медичний персонал, соціальні педагоги, психологи, батьки дитини.

Вагомого значення набуває і формування позитивного ставлення суспільства до осіб з ООП.

5. Порядок організації інклюзивних закладів

Порядок організації інклюзивних закладів визначений нормативною базою МОН України (описана в першому питанні).

Інклюзивні дошкільні заклади

Прийом дітей до інклюзивних груп здійснює керівник дошкільного навчального закладу протягом календарного року, за наявності місць, на підставі заяви батьків або осіб, які їх замінюють, медичної довідки про стан здоров'я дитини з висновком лікаря, що дитина може відвідувати дошкільний навчальний заклад, довідки дільничного лікаря про епідеміологічне середовище, свідоцтва про народження.

Для дітей з особливими освітніми потребами, у тому числі з інвалідністю, додатково надають висновок ІРЦ, копію посвідчення особи, яка одержує державну соціальну допомогу, відповідно до Закону України «Про державну соціальну допомогу інвалідам з дитинства та дітям-інвалідам» або копію медичного висновку про дитину-інваліда віком до 18 років (надає лікарсько-консультативна комісія), копію індивідуальної програми реабілітації дитини-інваліда.

До інклюзивних груп ***зараховують дітей*** віком від 3-х років із особливими освітніми потребами, у тому числі з інвалідністю: з порушеннями слуху, зору, мовлення, ОРА, з ІП, із ЗПР, РСА та інших, які за висновком ЛКК можуть відвідувати дошкільні навчальні заклади.

Дітей з тяжкими ПОРА, які самостійно не пересуваються і потребують індивідуального догляду, зараховують до інклюзивних груп лише в разі забезпечення постійного супроводу дитини асистентом.

Наповнюваність інклюзивної групи в дошкільному навчальному закладі становить ***до 15 осіб***, з них — ***1–3 дитини*** з особливими освітніми потребами, у тому числі з інвалідністю.

Тривалість перебування в інклюзивній групі дошкільного навчального закладу дітей з особливими освітніми потребами, у тому числі з інвалідністю, рекомендовано встановлювати ІРЦ, залежно від рівня та ступеня порушення.

Якщо у період перебування в інклюзивній групі дошкільного навчального закладу в дитини з особливими освітніми потребами, у тому числі з інвалідністю, буде проявлятися неконтрольована поведінка, що може загрожувати життю і здоров'ю її або членів дитячого колективу, то за рішенням педагогічної ради таку дитину скеровують для додаткового обстеження до ІРЦ для вирішення питання щодо подальшого перебування в інклюзивній групі.

Для реалізації індивідуального підходу до дитини складають **індивідуальну програму розвитку**, що містить результати детального психолого-педагогічного вивчення дитини; інформацію про вплив психофізичного порушення на її розвиток та соціалізацію; потреби й можливості дитини; перелік умов для забезпечення в групі комфортного й безпечного перебування дитини; розклад занять із спеціалістами. В індивідуальній програмі розвитку дитини передбачають **10–15 корекційно-розвиткових занять на тиждень** залежно від віку дитини та з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності дітей, висновку психолого-медико-педагогічної консультації, спеціальних програм розвитку дітей з особливими потребами.

Для організації корекційно-розвиткової роботи в інклюзивній групі штатним розписом дошкільного навчального закладу слід передбачати **штатні одиниці**:

- учителя-дефектолога (учителя-логопеда) відповідно до виду порушення психофізичного розвитку, практичного психолога — по 0,25 ставки на 1 дитину;
- асистента вихователя — 1 ставка на 1 інклюзивну групу;
- спеціалістів з масажу, ЛФК — по 0,25 ставки на 1 дитину.

Медичне обслуговування дітей в інклюзивній групі дошкільного навчального закладу забезпечують медичні працівники цього закладу, відповідно до затверджених штатних нормативів та посадових обов'язків.

За потреби постійного супроводу дитини, в штатний розпис дошкільного закладу необхідно вводити додатково одну ставку помічника вихователя. Функцію асистента дитини з особливими освітніми потребами можуть виконувати батьки або визначені особи на волонтерських засадах.

Організація навчально-виховного процесу в інклюзивних школах

Інклюзивну освіту здійснюють через формування спеціального інклюзивного класу. Для забезпечення ефективності навчально-виховного процесу в класі з інклюзивним навчанням кількість учнів з особливими освітніми потребами становить: одна-три дитини з числа дітей із ПОРА, ЗПР, зниженим зором чи слухом, легкими ІІ тощо; не більш як двоє дітей сліпих, глухих, із ТПМ, у тому числі з дислексією, РСА, іншими складними порушеннями розвитку (порушеннями слуху, зору, опорно-рухового апарату в поєднанні з інтелектуальними порушеннями чи

затримкою психічного розвитку) або тих, які пересуваються на візках. При цьому доцільно добирати дітей однієї категорії порушення (нозології).

Дітей з особливими освітніми потребами зараховують до класів з інклюзивним навчанням в установленому порядку відповідно до висновку ІРЦ.

Навчання в класах з інклюзивним навчанням здійснюють за типовими навчальними планами, програмами, підручниками та посібниками, рекомендованими МОН для загальноосвітніх навчальних закладів, у тому числі за спеціальними підручниками. Вид програми, за якою навчається дитина, встановлює ІРЦ під час психолого-педагогічного вивчення дитини і дає їй рекомендації щодо типу закладу й форми навчання.

Дітям з важкими порушеннями розвитку (порушення інтелекту, глухота та ін.), комплексними порушеннями (наприклад, порушення інтелекту та опорно-рухового апарату, ДЦП і затримка психічного розвитку) може бути рекомендована навчальна програма відповідно до державного стандарту спеціальної освіти. **Навчальна програма має відповідати потребам та можливостям дитини.**

Успішність навчання дітей із психофізичними порушеннями в інклюзивному класі забезпечують шляхом індивідуалізації навчального процесу, що потребує індивідуального планування і розроблення такої документації: індивідуальна програма розвитку, індивідуальний навчальний план, індивідуальна навчальна програма.

Оформлення та ведення відповідної документації доручають асистентові вчителя.

Індивідуальну програму розвитку (ІПР) розробляють спільно — команда психолого-педагогічного супроводу і батьки дитини. ІПР містить такі **розділи**:

1. Період виконання.
2. Загальні відомості про учня.
3. Відомості про особливості розвитку учня (особливі освітні потреби, стан здоров'я, фізичний і мовленнєвий розвиток, когнітивну, емоційно-вольову сферу, навчальну діяльність).
4. Наявний рівень знань і вмінь учня (потенційні можливості; потреби).
5. Додаткові освітні та соціальні потреби учня (додаткова підтримка асистента вчителя, супровід з боку соціального працівника, робота з учителем-дефектологом, учителем-логопедом тощо).
6. Психолого-педагогічна допомога, що її надають під час корекційно-розвиткових занять у позаурочний час (зазначають найменування заняття, фахівця, котрий проводить заняття, місце і дату проведення заняття, їх періодичність).
7. Характеристика учня. За результатами оцінювання розвитку дитини дають її стисло характеристику за сферами розвитку (емоційно-вольова, фізична, когнітивна, мовленнєва, соціальна); заплановані дії та очікувані результати/уміння до кожної сфери.

8. Навчальні предмети (у разі, коли потенційні можливості учня не дають змоги засвоїти навчальну програму, що призводить до необхідності розроблення адаптованої або модифікованої програми).

Складаючи індивідуальну програму розвитку, необхідно проаналізувати, які адаптації та модифікації слід розробити для облаштування середовища, застосування належних навчальних методів, матеріалів, обладнання, урахування сенсорних та інших потреб дитини.

Модифікація — трансформує характер подачі матеріалу шляхом зміни змісту або концептуальної складності навчального завдання. Наприклад, скорочення змісту навчального матеріалу; модифікація навчального плану або цілей і завдань, прийнятних для конкретної дитини, корекція завдань, визначення змісту, який необхідно засвоїти.

Адаптація — змінює характер подачі матеріалу, не змінюючи змісту або концептуальної складності навчального завдання. Зокрема, можна використовувати такі види адаптацій:

- пристосування середовища (збільшення інтенсивності освітлення у класних кімнатах, де є діти з порушеннями зору; зниження рівня шуму в класі, де навчається слабочуюча дитина, забезпечення її слуховим апаратом; створення у приміщенні школи відокремленого блоку для учнів початкової ланки);

- адаптація навчальних підходів (використання навчальних завдань різного рівня складності; збільшення часу на виконання, зміна темпу занять, чергування видів діяльності);

- адаптація матеріалів (адаптація навчальних посібників, наочних та інших матеріалів; використання друкованих текстів з різним розміром шрифтів, картки-підказки тощо).

Зазначають необхідне спеціальне обладнання.

10. Індивідуальний навчальний план

Індивідуальний навчальний план та індивідуальну навчальну програму розробляють відповідно до особливостей інтелектуального розвитку учня.

Індивідуальний навчальний план визначає перелік предметів та кількість годин для їх вивчення. В індивідуальному навчальному плані до кожного навчального предмета встановлюють: цілі навчання; зміст; педагогічні технології, спрямовані на досягнення мети; оцінювання знань, які засвоїв учень за рік/півріччя.

До складання індивідуальної навчальної програми залучають батьків, які повинні мати чітке уявлення про те, чому навчання дитини потребує розроблення індивідуальної навчальної програми.

В індивідуальній програмі розвитку зазначають кількість годин і напрями корекційно-розвиткових занять, визначені ІРЦ з урахуванням особливостей психофізичного розвитку учня й типових навчальних планів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів, зокрема: три-п'ять годин — для дітей з ПОРА, ЗПР, зниженим

зором чи слухом, легкими ІІ; п'ять-вісім годин — для дітей сліпих, глухих, з ТПМ, РСА, іншими складними порушеннями розвитку (порушеннями слуху, зору, опорно-рухового апарату в поєднанні з ІІ чи ЗПР тощо). **Корекційно-розвиткові заняття проводять учителі-дефектологи та практичні психологи.**

11. Джерела інформації у процесі розроблення індивідуальної програми розвитку.

12. Члени групи з розроблення індивідуальної програми розвитку.

13. Узгодження індивідуальної програми розвитку з батьками / законними представниками; учнем, якщо йому виповнилося 16 і більше років.

14. План консультування батьків / законних представників у процесі розроблення / виконання індивідуальної програми розвитку.

15. Моніторинг стану розвитку учня та його навчальних досягнень. Моніторинг здійснюють за сферами розвитку не менше чотирьох разів на рік. За результатами моніторингу можуть бути внесені корективи в індивідуальну програму розвитку.

Невід'ємною складовою процесу розроблення індивідуальної програми розвитку є **оцінювання динаміки розвитку дитини** з особливими освітніми потребами, збирання відомостей про її успіхи (учнівські роботи, результати спостережень педагогів, контрольні листки, результати тестів тощо). Навчальні досягнення учнів з особливими освітніми потребами здійснюють за критеріями оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти, затвердженими наказом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 13.04.2011 р. № 329, зареєстрованим у Міністерстві юстиції України 11 травня 2011 р. за № 566/19304. Оцінювання навчальних досягнень учнів з розумовою відсталістю, зі складними вадами розвитку, які навчаються за індивідуальним навчальним планом і програмою, здійснюють за обсягом матеріалу, визначеним індивідуальною навчальною програмою. Наголошуємо, що **критерії оцінювання відповідають навчальній програмі, рекомендованій дитині**. З метою оцінювання індивідуальних досягнень учнів може бути використаний метод оцінювання **портфоліо**.

Державну підсумкову атестацію дітей з ООП здійснюють відповідно до Положення про державну підсумкову атестацію.

Учням з особливими освітніми потребами, в тому числі з ІІ, які навчалися у класі з інклюзивним навчанням, видають документ встановленого зразка для загальноосвітнього навчального закладу, учнями якого вони були. У додатку до свідоцтва про базову загальну середню освіту або до атестата про повну загальну середню освіту вказують лише ті предмети, які учень вивчав у процесі навчання.

Запитання і завдання для самооцінювання

1. Опишіть правові основи для впровадження інклюзивного навчання в Україні.
2. Наведіть приклади забезпечення реалізації прав осіб з інвалідністю в Україні.
3. Назвіть мету і завдання інклюзивної освіти.
4. У чому переваги інклюзивної освіти перед спеціальною?
5. Які перешкоди інклюзії є в сучасній освітній системі та суспільстві?
6. Спростуйте основні суспільні стереотипи, які гальмують інклюзію в Україні.
7. Запропонуйте теми батьківських зборів з метою формування позитивного ставлення до інклюзивного навчання.
8. Запропонуйте заходи для учнів з метою руйнування негативних стереотипів щодо осіб з інвалідністю.
9. Які умови слід створити для ефективного запровадження інклюзивної освіти?
10. Як організовують дошкільну та шкільну інклюзивну освіту в Україні?

РОЗДІЛ II.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТЕБАМИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ЗАКЛАДІ

2.1. Командний підхід до забезпечення психолого-педагогічного супроводу

1. Партнерство в інклюзивній освіті як провідний принцип Нової української школи.

2. Сутність і завдання психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами.

3. Програма психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами.

4. Роль учасників команди психолого-педагогічного супроводу.

5. Сутність компетентності педагогів у галузі інклюзивної освіти та шляхи її формування.

1. Партнерство в інклюзивній освіті як провідний принцип Нової української школи

Одним із напрямів сучасної реформи загальної середньої освіти згідно з Концепцією Нової української школи (далі — НУШ) визначено запровадження педагогіки партнерства, в основі якої — співпраця всіх суб'єктів освіти [35]. Такий підхід надзвичайно актуальний для інклюзивного навчання, яке саме і ґрунтоване на міждисциплінарній взаємодії фахівців і батьків дитини й забезпечується командою психолого-педагогічного супроводу [54]. Успіх роботи команди супроводу дітей з особливими освітніми потребами залежить від розуміння спільної мети та підходів, рівноправності в їх реалізації і відповідальності за результат. Ці фактори повністю збігаються з принципами педагогіки партнерства, що підтверджує вагомість проблеми партнерської взаємодії для інклюзивної освіти.

У загальній педагогіці партнерство досліджували в різних аспектах (Ш. Амонашвілі, І. Волков, Л. Гуцуляк, Дж. Епштейн, А. Макаренко, В. Сухомлинський, С. Лисенкова, Р. Фахрутдинов, В. Шаталов та ін.). У спеціальній педагогіці його розглядали переважно через призму корекційної спрямованості навчання та комплексної допомоги дітям з ООП (В. Бондар, Л. Вавіна, А. Висоцька, А. Вільшанська, С. Миронова, В. Синьов, А. Шевцов, Л. Шипіцина й ін.). Особливої актуальності проблема командної взаємодії набула в останні роки у зв'язку зі запровадженням інклюзивного навчання (Ю. Бистрова, М. Буйняк, І. Демченко,

Т. Докучина, З. Ленів, І. Луценко, О. Мартинчук, М. Матвєєва, С. Миронова, В. Синьов, Д. Шульженко та ін.). Проте механізм і технології співпраці, роль кожного учасника освітнього процесу наразі залишаються вагомими напрямками наукових і методичних розробок. У публікації спробуємо визначити сутність партнерства в умовах закладу загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням; особливості взаємодії фахівців; роль та професійні компетентності кожного учасника команди супроводу інклюзивного закладу.

Педагогіка партнерства, яку започаткував в Україні ще В. Сухомлинський, ґрунтується на співпраці вчителів і батьків; НУШ передбачає тріаду — вчитель, учень, батьки [35; 56; 57; 85]. Проте в інклюзивній освіті коло взаємодії значно ширше, адже у команді психолого-педагогічного супроводу є ще й асистент вчителя, вузькі спеціалісти (корекційні педагоги, логопед, психолог, соціальний педагог), медичні працівники; до співпраці залучають фахівців інклюзивно-ресурсного центру, представників позашкільних та громадських організацій. Тобто саме партнерство — міждисциплінарне і виходить за межі лише одного закладу, що, безумовно, ускладнює спільну працю осіб. Основними труднощами є неоднаковий понятійно-категоріальний апарат у різних галузях; відмінні погляди на перебіг порушень розвитку та підходи щодо їх подолання; часові рамки роботи фахівців й ін. Як наслідок, рівень співпраці в команді супроводу низький.

Досліджуючи особливості командної взаємодії в інклюзивному закладі, ми виявили такі **проблеми**:

✓ Низький рівень психологічної і методичної готовності вчителів до навчання дітей з ООП.

Педагоги (особливо вчителі предметів) не сприймають інклюзивну освіту, не налаштовані на навчання дітей з ООП (передусім у випадках виразних порушень дитини, наприклад, інтелектуальних чи РСА), не володіють прийомами індивідуального підходу та методиками навчання дітей з ООП.

✓ Вчителі предметів не розуміють своєї ролі в команді супроводу.

Навіть якщо вчителі погоджуються навчати дітей, то не усвідомлюють, що навчання має бути корекційно спрямованим, мотивованим. Педагоги не залучають дітей з ООП до колективної взаємодії; не завжди включають у систему колективних стосунків; вважають, що відповідальність за рівень їхнього навчання лежить на асистентові вчителя.

✓ Батьки дітей з ООП не розуміють своєї ролі в команді супроводу.

Найчастіше зустрічаються дві лінії поведінки батьків: 1) батьки повністю делегують школі свої обов'язки; не втручаються у процес визначення освітньої траєкторії дитини та корекційно-розвиткової роботи; не виконують рекомендацій фахівців; 2) батьки контролюють кожен крок учителів, вимагають до дитини надлишкової уваги; диктують педагогам рамки дій, часто нехтуючи не лише документами щодо інклюзивної освіти, а й здоровим глуздом. Окрім того, батьки часто плутають поняття «соціалізація» та «освіта».

- ✓ Неправильний розподіл обов'язків членів команди.

Незважаючи на те, що посадові обов'язки членів команди психолого-педагогічного супроводу інклюзивного закладу доволі чітко прописані в нормативній базі, на практиці все ж виникають проблеми. Наприклад, учителі старших класів часто перекладають свої функції на асистента або корекційного педагога. Це переважно виникає у процесі навчання дітей з інтелектуальними та складними порушеннями, при суттєвих розладах емоційно-вольової сфери.

- ✓ Недосконалість керівництва командою супроводу.

Часто адміністрація закладу некомпетентна щодо керівництва командою, лідерство щодо освіти дітей з ООП є формальним. Іноді діями всіх членів команди керують батьки.

- ✓ Низький рівень партнерської взаємодії в команді.

Дії членів групи часто є неузгодженими або й конфліктними, зокрема, вчителі не готові підпорядковувати свою діяльність корекційно-розвитковим цілям освіти дітей з ООП; не узгоджене планування між учителями, корекційними педагогами, логопедом, психологом. Також часто виникає недовіра один до одного через те, що учасники не завжди розуміють, що в команді супроводу нема об'єктів впливу, є лише партнери, об'єднані спільною метою і завданнями роботи щодо дитини з ООП. Такої проблеми в навчання дітей у спеціальних закладах не виникає, позаяк там діють шкільні консиліуми. У закладах загальної середньої освіти ще не сформоване розуміння того, що ефективність навчання дитини з ООП, її соціалізації напряму залежить від колективного впливу членів команди. Непоодинокими є випадки, коли рішення приймають не на користь дитини.

- ✓ Батьків дитини не приймають як рівноправних учасників процесу супроводу.

Часто батьків запрошують на спілкування лише тоді, коли необхідно підписати ІПР. Педагоги здебільшого уникають спілкування з активними батьками, не завжди приймаючи їхню позицію; часто використовують менторство і зверхність до несміливих родин.

- ✓ Недокомплектованість команди супроводу фахівцями.

Практика свідчить, що в багатьох школах не вистачає асистентів учителів, корекційних педагогів, психолога, соціального педагога, через що реалізують далеко не всі завдання інклюзивної освіти. Школи ще не оволоділи механізмами співпраці з навчально-реабілітаційними закладами, ІРЦ. Іноді проведення корекційно-розвиткових занять доручають особам без спеціальної освіти та відповідних компетентностей, що, безперечно, шкодить процесу інклюзії.

- ✓ Учителі ігнорують рекомендації фахівців ІРЦ, лікарів, психолога, корекційного та соціального педагога, логопеда.

Виявлено, що вчителі нерідко чинять мовчазний супротив щодо виконання методичних рекомендацій корекційних педагогів, логопедів, психологів, оскільки вважають, що виконувати їх мають батьки й асистенти вчителів.

✓ Неврахування налаштованості близького середовища, зокрема класного колективу.

Не завжди враховують налаштованість і погляди всієї родини дитини, а не лише тата й мами; участь дитини у громадській організації, атмосферу класного колективу і стосунки дитини з однолітками, погляди батьків дітей з типовим розвитком. Утім, доволі часто близькі родичі, друзі, громадськість суттєво впливають на навчальну мотивацію та успішність дитини з ООП, її поведінку, спілкування, особистісні якості. Класний керівник не завжди пояснює батькам дітей з типовим розвитком особливості взаємодії однокласників інклюзивного закладу, через що в громаді домінують негативні стереотипи щодо дітей з ООП.

Ці та інші проблеми призводять до ігнорування або формального виконання завдань команди психолого-педагогічного супроводу, передбачених нормативною базою, що негативно впливає на якість інклюзивного навчання. Зокрема:

- розроблення індивідуальної програми розвитку та її моніторинг передоручають асистентам учителя та корекційним педагогам;

- вчителі не враховують у календарному плануванні навчальні програми для дітей з ООП, не реалізують корекційно-розвиткові цілі навчання, не ознайомлюються з особливостями оцінювання цих дітей;

- вчителі, корекційні педагоги, логопед, психолог не узгоджують свої дії, через що навчання і корекційно-розвивальний вплив роз'єднуються, формалізуються;

- педагогічні працівники не одержують методичної підтримки з організації інклюзивного навчання;

- консультування батьків дітей з ООП щодо особливостей їхнього навчання і виховання або нема, або його проводять на низькому рівні;

- інформаційно-просвітницьку роботу в закладах освіти здійснюють формально;

- майже не організують заходи з формування дружнього та неупередженого ставлення до дітей з ООП;

- інклюзивні заклади діють автономно, не консультуються зі спеціалістами ПРЦ, не взаємодіють із НРЦ, уникають співпраці з громадськими організаціями.

Розв'язання цих проблем цілком можливе за умови формування партнерської взаємодії членів команди психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП в інклюзивних закладах і на зовнішньому рівні, що забезпечить максимально продуктивні стосунки всіх учасників інклюзивної освіти.

В урядових документах визначені принципи педагогіки партнерства [35]. Розглянемо особливості їх реалізації при організації інклюзивної освіти.

Особливості реалізації принципів педагогіки партнерства в умовах інклюзивної освіти

- Повага до особистості.

У школі слід проводити роботу з руйнування суспільних стереотипів щодо дітей з ООП, подолання стигми щодо них і формування позитивного ставлення, сприймання їх та їхніх родин як повноцінних рівноправних учасників освітнього процесу. Професійні дії команди необхідно спрямовувати на захист прав та відстоювання інтересів усіх дітей, без виділення когось в окрему категорію. Дитину з ООП треба розглядати як цілісна особистість, а не «аномальна» особа.

- Доброзичливість і позитивне ставлення.

Команді супроводу слід концентруватися передусім на позитивних, збережених якостях дитини, перспективних можливостях її розвитку та освіти. Важливо формувати у класі, школі позитивне соціальне середовище, дружньо налаштоване до будь-якої «неоднаковості». У стосунках з батьками мають домінувати повага, урахування їхніх турбот. Це виявляється у стилі спілкування, неприпустимості настанов і дорікань на адресу батьків, у збереженні тих чи інших сімейних таємниць.

- Довіра у стосунках.

Важливо, щоб учителі та інші члени команди довіряли одне одному, іншим фахівцям, залученим до співпраці (ІРЦ, позашкільні заклади, медики, громадські організації, соціальні працівники); приймали колег, у тому числі батьків дитини, як рівноцінних учасників процесу супроводу. Важливо, щоб фахівці розглядали батьків не як об'єкт свого впливу, а як рівноправних партнерів у освіті та вихованні дитини, проведенні з нею корекційно-розвиткової роботи. Завдяки цьому принципу долають дистанцію і недовіру, яка часто виникає у батьків до фахівців, і навпаки — вони прагнуть підтримки, допомоги педагогів та спеціалістів, прислуховуються до них, виконують їхні поради й рекомендації.

- Діалог — взаємодія — взаємоповага.

Важливими є також уміння вислуховувати думки колег, розуміти їх, приймати колегіальне рішення на користь дитини, а не власних амбіцій; гнучкість у спілкуванні. Члени команди мають обмінюватись інформацією про результати роботи з дитиною та її родиною, досягнення і труднощі дитини, її соціальні та сімейні обставини. Дії фахівців необхідно координувати і узгоджувати. Має відбуватися постійне взаємоінформування про роботу кожного спеціаліста. Члени команди представляють різні галузі: педагогіку, корекційну педагогіку, логопедію, медицину, психологію, соціальну роботу. Кожна наука може використовувати різні терміни для позначення одного й того самого поняття. Для того, щоби спеціалісти розуміли одне одного, не плутались у термінології, вони мають узгодити понятійно-категоріальний апарат як для спільної роботи, так і для спілкування з батьками дитини, громадськістю. Це допоможе уникати помилок, неузгодженості дій.

- Розподілене лідерство (проактивність, право вибору та відповідальність за нього, горизонтальність зв'язків).

Команда не може діяти злагоджено, якщо нема лідера. Згідно з нормативними документами, за організацію роботи команди супроводу відповідає адміністрація. Тож варто визначити конкретного її представника, який буде лідером процесу інклюзивного навчання. Це має бути особа, компетентна не лише у загальній освіті, а насамперед в інклюзивній. Слід домогтись єдності щодо цілей, засобів, змісту й методів супроводу дитини; правильно розподілити ролі для кожного члена команди та виконувати їх відповідно до посадових обов'язків і компетентності. Кожен член команди має розуміти межі своєї компетенції, враховувати вимоги колег у реалізації загальної мети. Відповідальність за якість інклюзивного навчання необхідно розподіляти між усіма членами команди.

- Принципи соціального партнерства.

Усі члени команди є рівними щодо виконання завдань інклюзивного навчання, оцінювання розвитку дитини, її потреб і можливостей, визначення освітнього маршруту дитини та змісту корекційно-розвиткової роботи. Діяльність членів команди має ґрунтуватися на принципах, визначених відповідним Положенням [54]. І хоч урядові документи прописують обов'язки членів команди, варто розробити конкретні рамки дій конкретного закладу (угода, статут), усіх фахівців, особливо батьків дитини, визначити механізм реалізації зобов'язань усіх сторін та відповідальності за дії у процесі супроводу.

Отже, вагомою умовою партнерства є правильність визначення ролі кожного учасника команди супроводу.

2. Сутність і завдання психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами

Ефективність інклюзивного навчання залежить від *психолого-педагогічного супроводу*, який треба забезпечувати скоординованими діями *команди фахівців*.

Психолого-педагогічний супровід — це комплексна система заходів з організації освітнього процесу та розвитку дитини, передбачена індивідуальною програмою розвитку [64].

Психолого-педагогічний супровід дитини з ООП в інклюзивному закладі — це взаємоузгоджена комплексна діяльність мультидисциплінарної команди фахівців і батьків дитини, спрямована на створення необхідних умов, що сприяють розвитку особистості дитини; засвоєнню нею знань, умінь і навичок; успішній адаптації, реабілітації; її самореалізації та інтеграції в соціум.

Особливістю психолого-педагогічного супроводу в умовах інклюзії є індивідуальний підхід до виконання завдань особистісного розвитку, навчання і

виховання дитини. Результативність психолого-педагогічного супроводу залежить від **координованості дій усіх фахівців**.

Взаємодія фахівців має ґрунтуватися на таких **принципах** (А. Д. Вільшанська, М. І. Прилуцька, К. М. Протченко та ін.) [9]:

✓ **Дотримання інтересів дитини.**

Професійні дії педагога необхідно спрямовувати на захист прав та відстоювання інтересів дитини. Дитина з ООП треба розглядати як цілісну особистість, а не «аномальна» особу.

✓ **Комплексність психолого-педагогічного супроводу.**

Супровід дитини з порушенням психофізичного розвитку слід розв'язувати через комплексний підхід; аналіз проблем з медичної, психологічної, педагогічної та соціальної позицій. Комплексний підхід і оцінювання розвитку дитини з різних боків дає змогу домогтися цілісності.

✓ **Неперервність супроводу.**

Зміст і методи супроводу дитини з ООП будуть змінюватися залежно від конкретної ситуації її розвитку, проте супровід має бути постійним і неперервним, починаючи з раннього віку й до цілком дорослого життя.

✓ **Системність роботи.**

Фахівці мають за системою, в якій кожна дія і стратегія члена команди відповідає не лише меті окремого спеціаліста (вчитель, корекційний педагог, асистент учителя, психолог, соціальний педагог, лікар), а й є засобом реалізації загальної мети психолого-педагогічного супроводу дитини.

✓ **Узгодженість роботи.**

Дії фахівців необхідно координувати й узгоджувати. Має відбуватися постійне взаємoinформування про роботу кожного спеціаліста.

Завдання психолого-педагогічного супроводу:

- комплексне оцінювання розвитку дитини з ООП;
- організація освіти дітей з ООП в умовах загальноосвітніх інклюзивних навчальних закладів у комплексному поєднанні з корекційно-розвитковим компонентом та реабілітаційними заходами;
- різнобічний розвиток індивідуальності дитини на основі виявлення її задатків та здібностей, формування інтересів і потреб;
- збереження та зміцнення здоров'я дітей;
- корекційно спрямоване виховання школяра як культурної і моральної людини;
- надання у процесі навчання й виховання комплексних психолого-педагогічних послуг дитині з урахуванням стану її здоров'я, особливостей психофізичного розвитку, освітніх потреб;

- моніторинг динаміки результатів навчальної, виховної і корекційно-розвиткової роботи; змін у стані здоров'я, інтелектуальній і емоційно-вольовій сферах дитини, її соціальній ситуації розвитку;
- консультування родини з питань виховання і розвитку дитини з ООП;
- надання батькам необхідної психологічної допомоги;
- створення позитивного соціального середовища для інклюзії через підготовку учнів з типовим розвитком та їхніх батьків до взаємодії з дітьми, які потребують корекції психофізичного розвитку;
- професійна взаємодія фахівців.

Наголосимо, що перебування дитини з порушеннями психофізичного розвитку в закладі без психолого-педагогічного супроводу є стихійною або формальною інклюзією, яка лише шкодить і гальмує процес реального впровадження справжнього інклюзивного навчання.

3. Програма психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами

Перед складанням програми психолого-педагогічного супроводу члени команди мають ретельно вивчити документи, з якими дитина прийшла в інклюзивний заклад, зокрема, її індивідуальну картку розвитку, медичні документи (за наявності специфічних проблем), психолого-педагогічну характеристику з попереднього закладу.

Психолого-педагогічна характеристика на дитину, що написали педагоги закладу, в якому вона перебувала (дитячий садок, школа) набуває вагомого значення для правильного урахування особливостей розвитку дитини, уточнення категорії порушення й клінічного діагнозу; реалізації індивідуального підходу. Зауважимо, що й самим членам команди (класний керівник, соціальний педагог та ін.) доводиться писати характеристику на дитину (для ІРЦ, підсумкову в кінці року тощо).

Психолого-педагогічна характеристика має відповідати таким ***вимогам***:

- *підсумок спостережень* — характеристика має бути результатом цілеспрямованих довготривалих спостережень, а не одноразового дослідження; необхідно показати як позитивну, так і негативну динаміку перебування дитини у закладі;
- *добір фактів* — характеристика має ґрунтуватися на фактичному матеріалі; слід описувати найбільш яскраві й типові приклади поведінки дитини, її труднощів, позитивного досвіду; не зазначати випадкові факти; уникати суб'єктивності й однобічності у доборі фактичного матеріалу; не нагромаджувати одноманітних фактів;

- *систематизація фактів і висновки педагога* — викладати факти слід послідовно, систематизовано; висновок має логічно завершувати систему описаних фактів;

- *характер викладу* — він має бути простим, зрозумілим, слід уникати складних формулювань і громіздких термінів;

- *позитивні сторони дитини* — у характеристиці треба писати не лише про труднощі та проблеми дитини, а й, *обов'язково*, про її позитивні, збережені можливості («пуди здоров'я» за Л. С. Виготським);

- *індивідуальна робота з дитиною* — слід зазначити, хто з фахівців (учитель, вихователь, логопед, психолог, лікар та ін.) працював з дитиною індивідуально, яку допомогу надавали і якими є її результати;

- *обсяг характеристики* — психолого-педагогічна характеристика має бути короткою, але переконливою.

У *психолого-педагогічній характеристиці* необхідно відобразити такі *відомості* про учня / ученицю:

✓ *загальні дані:*

- прізвище, ім'я, школа, клас;
- соціально-побутові умови в сім'ї;
- у скільки років прийшов / прийшла до школи і як був / була до неї підготовлений / підготовлена;

✓ *стан знань і навичок дитини:*

- успішність з кожного предмета окремо, що саме є складним для дитини у засвоєнні того чи іншого предмета;
- ставлення дитини до невдач у навчанні;
- вплив психофізичного порушення на засвоєння навчальної програми;
- наявність педагогічної занедбаності;
- види допомоги, які надавали дитині у подоланні прогалин та труднощів, і якими є наслідки цієї допомоги;

✓ *працездатність та поведінка дитини у класі:*

- як дитина розуміє вимоги вчителя;
- яка її участь у роботі класу;
- стан працездатності дитини у класі (цілеспрямованість, ступінь розвитку уваги, темп роботи, наполегливість, доведення розпочатої роботи до завершення, що саме втомлює дитину);
- вплив психофізичного порушення на працездатність і поведінку;

✓ *загальна характеристика особистості дитини:*

- позитивні та негативні риси характеру дитини;
- загальний рівень розвитку;
- інтереси і потреби;

- взаємини з колективом (з ким товаришує; якщо дитина конфліктує з однолітками, то зазначити причини конфліктів).

У підсумку викладу вчитель може висловити свої припущення щодо причин, які обумовлюють відставання дитини в розвитку, труднощі та прогалини у навчанні. Проте ніяких діагнозів, навіть у формі припущення, педагог не формулює, оскільки порушення дитини, її конкретні освітні потреби встановлюють колегіально працівники ІРЦ разом з батьками дитини, на підставі ґрунтового вивчення матеріалів особової справи, картки розвитку дитини, медичних документів, продуктів навчальної діяльності, психолого-педагогічної характеристики та результатів дослідження дитини.

Після аналізування відомостей з особової справи дитини її (дитину) вивчає команда фахівців. *Програму психолого-педагогічного супроводу учня/учениці в умовах інклюзії розробляють на підставі ґрунтового комплексного вивчення дитини командою фахівців, результати якого відображають в індивідуальній програмі розвитку (ІПР).* Саме індивідуальна програма розвитку є вихідним документом для психолого-педагогічного супроводу.

Аналіз літературних джерел, практики інклюзивної освіти, наш власний досвід дає змогу деталізувати **питання**, відповіді на які слід одержати перед складанням програми психолого-педагогічного супроводу:

1. Рівень психофізичного розвитку дитини, її досвід, поведінка, спрямованість, можливості, сильні сторони особистості.

2. Яку навчальну програму здатна засвоїти дитина і як цю програму поєднати з корекційними завданнями?

3. Якої корекційної допомоги потребує дитина, у чому її зміст:

- визначення конкретного спеціаліста (логопед, тифлопедагог, сурдопедагог, ортопедагог, олігофренопедагог, психолог, соціальний педагог та ін.);

- організація корекційно-розвиткових занять;

- консультативно-просвітницька робота з учителями і батьками;

- вчитель має використовувати спеціальні корекційні методи і прийоми навчання, що сприяють як засвоєнню навчальної програми, так і психічному розвитку дитини?

4. Чи потребує дитина медичної допомоги; у чому її зміст?

5. Які умови слід створити в навчальному закладі й сім'ї, щоб навчання, виховання та лікування були ефективними?

6. У чому полягає охоронний режим для конкретної дитини, а саме:

- обсяг навчального навантаження;

- узгодження тижневого розкладу навчання, лікувальних процедур, корекційно-розвиткових занять;

- співвідношення та чергування розумової, фізичної праці й пасивного і активного відпочинку;

- заходи, спрямовані на загартовування нервової системи?

7. Які умови потрібні для спеціального навчання:

- індивідуальна навчальна програма;
- особливий індивідуальний підхід;
- участь батьків;
- обладнання;
- індивідуальна наочність?

8. Якою має бути психологічна і педагогічна робота, спрямована на формування оптимального соціального статусу дитини з ООП? Зокрема, слід продумати такі аспекти:

- як познайомити дитину з однокласниками;
- з ким посадити її за парту;
- як пояснити учням проблеми і труднощі дитини з психофізичними порушеннями;
- що зробити для встановлення доброзичливих стосунків дитини з учнівським колективом?

9. Якими мають бути заходи з профілактики та подолання комплексу меншовартості, заниженої самооцінки, негативних рис характеру, стимуляції до компенсації порушення; виховання цілеспрямованості й уміння долати труднощі? Які прийоми педагогічної роботи слід для цього використовувати?

10. Якими є умови розвитку дитини в сім'ї? Як до проблем дитини ставляться батьки:

- беруть активну участь у соціалізації дитини;
- сприяють соціальній адаптації дитини під керівництвом спеціалістів;
- не втручаються в роботу фахівців;
- протидіють корекційній роботі?

11. Як зробити так, щоб сімейні обставини максимально сприяли корекції розвитку дитини з ООП чи хоча б не заважали їй? Якими мають бути форми та зміст роботи з батьками?

12. Як враховувати індивідуальні психологічні особливості дитини, а саме: рівень інтелектуального розвитку; особливості пізнавальних процесів та емоційно-вольової сфери; мотивацію; зону найближчого розвитку?

13. Які порушення психофізичного розвитку можна коригувати; які з них мають стати об'єктами педагогічного, а які — психологічного втручання?

14. Які порушення слід лише брати до уваги у психолого-педагогічній роботі, оскільки їх неможливо коригувати? Якими мають бути зміст і форми обхідних шляхів?

15. Які сильні сторони особистості дитини можна використати в навчально-виховному процесі та корекційній роботі.

За результатами комплексного аналізу відповідей на ці питання й формують програму психолого-педагогічного супроводу. Наголосимо, що в розробленні

програми мають брати участь усі члени команди, у тому числі батьки дитини. Кожен член команди виконує частину загальної програми супроводу.

4. Роль учасників команди психолого-педагогічного супроводу

Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії забезпечує мультидисциплінарна команда фахівців, кожен член якої має виконувати свої функції.

Мультидисциплінарний підхід передбачає взаємодію спеціалістів багатьох галузей (загальна та спеціальна освіта, соціальна педагогіка, медицина, психологія, реабілітологія тощо), що дає змогу в комплексному супроводі дитини оптимізувати процеси її розвитку, виховання, навчання, лікування.

Мультидисциплінарна команда інклюзивної освіти — це група фахівців та батьків дитини, об'єднаних спільною метою, виконанням завдань і загальним підходом, для реалізації яких вона підтримує всередині команди взаємну відповідальність.

Умови ефективності роботи команди

✓ Уміння працювати в команді.

Наголосимо, що просте об'єднання осіб різного фаху — ще не є команда. Щоб її сформувати, необхідно домогтись єдності щодо цілей, засобів, змісту й методів супроводу дитини; правильно розподілити ролі для кожного члена команди та виконувати їх відповідно до посадових обов'язків і компетентності. Кожен член команди має розуміти межі своєї компетенції, брати до уваги вимоги колег у реалізації загальної мети. Важливо, щоби спеціалісти довіряли одне одному; приймали іншого, у тому числі батьків дитини як рівноправних учасників процесу супроводу.

✓ Уміння вести діалог.

Вагомим є вміння вислуховувати міркування, розуміти їх, приймати колегіальне рішення на користь дитини, а не власних амбіцій; гнучкість у спілкуванні.

✓ Використання зворотного зв'язку від інших спеціалістів і батьків дитини.

Члени команди мають обмінюватись інформацією про результати роботи з дитиною та її родиною; досягнення і труднощі дитини; її соціальні та сімейні обставини.

✓ Вироблення міждисциплінарного понятійного-категоріального апарату.

Члени команди представляють різні галузі: педагогіку, медицину, психологію. Кожна наука може використовувати різні терміни для позначення одного й того самого поняття. Для того, щоби спеціалісти розуміли одне одного, не плутались у термінології, вони мають узгодити понятійно-категоріальний апарат як для спільної

роботи, так і для спілкування з батьками дитини. Це допоможе уникати помилок, незгодженості дій.

Функції членів Команди супроводу чітко прописані у «Примірному положенні про команду психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої та дошкільної освіти» 2018 року. Наведемо ці функції відповідно до V розділу цього документа [54]:

Адміністрація закладу освіти (директор або заступник директора з навчально-виховної роботи/вихователь-методист):

- формування складу Команди супроводу;
- призначення відповідальної особи щодо координації розроблення ІПР;
- організація роботи Команди супроводу;
- контроль за виконанням висновку ІРЦ;
- залучення фахівців (у тому числі фахівців ІРЦ) для надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг дітям з ООП;
- контроль за виконанням учасниками Команди супроводу своїх функцій;
- розроблення спільно з іншими учасниками Команди супроводу індивідуального навчального плану дитини з ООП;
- залучення батьків дитини з ООП до розроблення і погодження ІПР;
- оцінювання діяльності педагогічних працівників, залучених до реалізації ІПР;
- моніторинг виконання ІПР.

Практичний психолог:

- вивчення та моніторинг психічного розвитку дитини з ООП;
- психологічний супровід дитини з ООП;
- надання корекційно-розвиткових послуг дитині з ООП, згідно з ІПР;
- рекомендації, консультації та методична допомога педагогічним працівникам закладу освіти в роботі з дитиною з ООП;
- консультативна робота з батьками дитини з ООП;
- просвітницька робота щодо формування в учасників освітнього процесу психологічної готовності до взаємодії в інклюзивному середовищі.

Соціальний педагог:

- соціально-педагогічний патронаж дитини з ООП та її батьків;
- виявлення соціальних проблем, які потребують негайного розв'язання, за необхідності — скерування до відповідних фахівців для допомоги;
- вивчення соціальних умов розвитку дитини з ООП;
- соціалізація дитини з ООП, адаптація її в новому колективі;
- інформування дитини з ООП та її батьків про мережу закладів позашкільної освіти, залучення дитини до участі в гуртках, секціях з урахуванням її можливостей;
- надання рекомендацій учасникам освітнього процесу щодо шляхів ефективної інтеграції дитини з ООП у колектив однолітків, формування в дитячому

колективі позитивного мікроклімату, подолання особистісних, міжособистісних конфліктів;

- захист прав дитини з ООП, згідно з дорученням представлення її інтересів у відповідних органах та службах.

Учителі-дефектологи (учитель-логопед, сурдопедагог, тифлопедагог, олігофренопедагог), учитель-реабілітолог:

- надання корекційно-розвиткових послуг дитині з ООП, згідно з ІПР;
- моніторинг досягнень у відповідній сфері розвитку дитини, згідно з ІПР;
- рекомендації педагогічним працівникам щодо особливостей організації освітнього процесу, реалізації корекційно-розвивальних цілей у процесі навчання, технології для досягнення кінцевих цілей навчання, визначених в ІПР, і застосування адаптацій (модифікацій);
- консультативна робота з батьками дитини з ООП.

Учитель початкових класів (класний керівник), учителі предметів/вихователь:

- забезпечення освітнього процесу дитини з ООП з урахуванням особливостей її розвитку та ІПР;
- підготовка інформації для учасників засідання Команди супроводу про особливості навчально-пізнавальної діяльності дитини з ООП, її сильні сторони та потреби; результати виконання дитиною навчальної програми/освітнього плану;
- участь у підготовці індивідуального навчального плану дитини з ООП;
- розроблення індивідуальної навчальної програми у закладі загальної середньої освіти та індивідуального освітнього плану в закладі дошкільної освіти;
- визначення спільно з іншими педагогічними працівниками рівня досягнення кінцевих цілей навчання; передбачених ІПР;
- створення в колективі належного мікроклімату;
- надання батькам інформації про стан засвоєння навчальної програми/освітнього плану дитиною з ООП.

Асистент учителя/вихователя:

- спостереження за дитиною з метою вивчення її індивідуальних особливостей, схильностей, інтересів та потреб;
- участь в організації освітнього процесу дитини з ООП;
- участь у розробленні ІПР;
- участь у підготовці індивідуального навчального плану та індивідуальної навчальної програми/індивідуального освітнього плану (для закладів дошкільної освіти);
- адаптація освітнього середовища; навчальних матеріалів відповідно до потенційних можливостей та з урахуванням індивідуальних особливостей розвитку дитини з ООП;

- оцінювання спільно з учителем/вихователем рівня досягнення кінцевих цілей навчання, передбачених ІПР;
- підготовка інформації для учасників засідання Команди супроводу за результатами спостереження за дитиною щодо її індивідуальних особливостей, інтересів та потреб;
- надання інформації батькам, педагогічним працівникам щодо особливостей розвитку дитини з ООП.

Батьки дитини з ООП:

- доведення інформації про дитину (стиль, спосіб навчання, успіхи, труднощі у виконанні домашніх завдань);
- участь у роботі Команди супроводу, в тому числі залучення до складання ІПР;
- створення умов для навчання, виховання та розвитку дитини.

Медичний працівник закладу освіти:

- інформування учасників Команди супроводу про стан здоров'я дитини та її психофізичні особливості;
- за необхідністю, збирає додаткову інформацію від батьків, закладів охорони здоров'я щодо стану здоров'я дитини.
- Наголошуємо, що члени команди психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП інклюзивного закладу мають налагодити партнерську взаємодію не лише в закладі, а й з іншими учасниками процесу інклюзивної освіти на зовнішньому рівні — з фахівцями ІРЦ, лікарями дитини, позашкільними та громадськими організаціями, спеціалістами НРЦ, які надають корекційні послуги, та ін.

5. Сутність компетентності педагогів у галузі інклюзивної освіти та шляхи її формування

Для роботи в інклюзивній групі/класі у педагогів мають бути сформовані моральні установки у галузі інклюзивної освіти, професійні компетентності, ціннісні орієнтації та психологічна готовність до навчання дітей із психофізичними порушеннями в інклюзивному середовищі.

Відповідно до визначених посадових обов'язків, професійна компетентність педагогів у галузі інклюзивної освіти має містити такі складові:

- ✓ участь педагогів у розв'язанні проблем вибору типу закладу й форми навчання для дітей з особливими освітніми потребами, зокрема: уміння цілеспрямовано спостерігати за дитиною, помічати її труднощі та проблеми в навчанні, поведінці, спілкуванні; обрання адекватної допомоги дитині; написання об'єктивної педагогічної характеристики;

✓ психологічні та фізичні особливості розвитку дітей із психофізичними порушеннями: відмінності типового розвитку, можливості, потреби, труднощі, проблеми;

✓ вплив психофізичного порушення та особливостей здоров'я на те, як дитина засвоює навчальні навички, норми поведінки, спілкування;

✓ спеціальні освітні стандарти та особливості критеріїв оцінювання;

✓ зміст та методи реалізації індивідуального підходу до дитини залежно від категорії порушення і ступеня його виразності, індивідуальних особливостей та потреб, сімейної ситуації;

✓ реалізація корекційних цілей у процесі навчання і виховання дітей, зокрема, особливостей спеціальних програм і темпу їх засвоєння, структури уроку в інклюзивному класі, урахування працездатності, розвитку інтересів, можливостей і потреб дитини;

✓ корекційна спрямованість методики інклюзивного навчання, використання засобів корекції в навчально-виховному процесі та режимі дня;

✓ форми та методи безконфліктної соціальної взаємодії вихованців з різними особливостям психофізичного розвитку;

✓ співпраця із спеціалістами, які проводять корекційно-розвивальні заняття, з медиками, асистентом учителя, волонтерами, громадськістю;

✓ зміст і форми співпраці з різними типами сімей;

✓ зміст роботи із сім'ями дітей з типовим розвитком, спрямований на створення позитивної атмосфери в інклюзивному класі;

✓ особливості планування роботи та ведення ділової документації в інклюзивному закладі.

Наголосимо, що зміст фахової готовності вчителів має бути диференційованим відповідно до посадових обов'язків.

Корекційні педагоги, логопед, психолог, окрім згаданих компетентностей, мають володіти ще й такими, як: зміст корекційно-розвиткової роботи з дітьми з ООП залежно від потреб та можливостей дитини, категорії порушення; особливості корекційно-розвиткових занять в інклюзивному закладі; залучення до корекційно-розвивальної роботи дітей з типовим розвитком; зміст взаємодії із вчителями, батьками дітей тощо.

Утім, незалежно від посади ключовою компетентністю для всіх членів команди супроводу є вміння працювати на спільну мету. Деталізуємо знання та вміння, необхідні для оволодіння нею.

Сутність компетентності «вміння працювати в команді інклюзивного закладу»:

Знання:

- мета, завдання та зміст психолого-педагогічного супроводу дітей із ООП в інклюзивному закладі;

- завдання, принципи та організація роботи команди супроводу;
- сутність професійної діяльності команди психолого-педагогічного супроводу дітей із ООП;
- функції членів команди супроводу;
- значення колективної взаємодії команди супроводу;
- форми взаємодії фахівців;
- види конфліктів у колективі та шляхи їх розв'язання.

уміння та якості:

- здатність враховувати вимоги інших фахівців і батьків дитини для досягнення загальної мети;
- прийняття професійних меж свої компетенції;
- визнання компетентності інших членів команди;
- здатність обґрунтовувати власну думку, рішення й вислуховувати думку колег;
- здатність здійснювати адекватний вибір форм та методів колективної взаємодії, способи вирішення конфліктних ситуацій;
- толерантність, повага до думки інших, гнучкість;
- дотримання субординації, самодисципліна, активність.

Пропонуємо шляхи і методи формування партнерської взаємодії в інклюзивному закладі, спрямовані на формування практичних професійних вмінь у членів команди психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП.

Шляхи формування партнерської взаємодії

• Формування психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання та командної взаємодії:

- розвиток позитивної соціальної перцепції дітей із ООП;
- формування мотивації до діяльності в умовах інклюзії;
- розвиток особистісних якостей і властивостей;

• Методична робота фахівців:

- оволодіння знаннями про командний підхід до виконання виробничих завдань;
- оволодіння навичками колективної взаємодії;
- оволодіння вміннями узгодження своєї діяльності з діяльністю інших колег і батьками дітей;
- оволодіння знаннями та вміннями корекційного навчання дітей із ООП;

• Діяльність шкільного консиліуму:

- розподіл обов'язків;
- координація та об'єднання зусиль усіх членів команди психолого-педагогічного супроводу;
- комплексне вивчення дитини;

- визначення основних корекційно-розвивальних цілей;
- розроблення індивідуальних документів для учня;
- обговорення проблемних ситуацій;
- обговорення динаміки навчання і розвитку дитини;
- вироблення спільних рекомендацій для батьків;
- обговорення підходів до оцінювання, портфоліо;
- вироблення спільної термінології;
- **Робочі засідання членів команди:**
 - вибір методів навчання, добір наочності;
 - виконання окремих професійних завдань;
 - внесення коректив у планування;
 - обговорення поточних ситуацій супроводу;
- **Самоосвіта, стажування, курси підвищення кваліфікації педагогів:**
 - удосконалення компетентності щодо роботи в команді;
 - розвиток умінь психолого-педагогічного супроводу дітей із ООП.
- **Консультування, лекторії, тренінги для батьків:**
 - надання батькам кваліфікованої допомоги у вихованні та розвитку дитини;
 - формування готовності співпрацювати із закладом;
 - розвиток умінь командної взаємодії;
- **Спільне дозвілля:**
 - формування згуртованості між різними фахівцями, батьками дитини.

Форми та методи формування вміння партнерської взаємодії

- тренінги;
- взаємне консультування;
- коучинг;
- дискусії;
- ділові ігри;
- супервізії;
- вивчення літературних джерел;
- робота в парах і групах;
- новітні технології групової взаємодії.

Використання цих методів має ґрунтуватися на практичному підході до формування командної взаємодії. Наприклад, психолог може розробити цикл тренінгів для формування навичок партнерства, які потім фахівці перенесуть у професійну діяльність. На супервізії одному з колег надають професійну підтримку інші — для аналізу складного випадку і вироблення стратегії роботи з дитиною чи батьками. Взаємне консультування фахівці здійснюють для глибшого розуміння певної проблеми дитини чи родини в цілому; члени команди обмінюються інформаційними ресурсами, досвідом. На ділових іграх імітують професійні ситуації, при цьому члени команди обмінюються професійними ролями, зокрема,

батьки у грі виконують роль учителя, корекційний педагог — батьків, учитель — психолога і т. ін.

Важливим є і формування навичок партнерської взаємодії на зовнішньому рівні, тобто з фахівцями інших закладів, представниками громадськості. Наприклад, для вивчення літературних джерел та їх обговорення можна запрошувати авторів книг і посібників; для проведення дискусій та консультацій — викладачів закладів вищої освіти, які досліджують проблеми інклюзивного навчання; для супервізій — фахівців ІРЦ; для коучингу — тренерів української асоціації корекційних педагогів; до проведення дозвілля залучати представників громадських та позашкільних організацій і всіх членів родини, в якій є дитина з ООП.

Отже, командний супровід дітей з особливими освітніми потребами — неодмінна умова ефективності інклюзивного навчання, тому зусилля закладу необхідно спрямувати на формування партнерської взаємодії фахівців, батьків дітей, спеціалістів ІРЦ та НРЦ, громадських організацій.

Запитання і завдання для самооцінювання

1. Обґрунтуйте, чому партнерство в інклюзивній освіті є провідним принципом нової української школи.
2. Назвіть основні особливості реалізації принципів педагогіки партнерства в умовах інклюзивної освіти.
3. Дайте визначення поняття «психолого-педагогічний супровід».
4. Якими є завдання психолого-педагогічного супроводу дітей із особливими освітніми потребами в інклюзивному закладі?
5. Визначте роль усіх учасників команди психолого-педагогічного супроводу дітей із особливими освітніми потребами в інклюзивному закладі.
6. Розкрийте сутність компетентності «вміння працювати у команді інклюзивного закладу».
7. Запропонуйте шляхи формування партнерської взаємодії для членів команди супроводу.

2.2. Партнерська взаємодія з батьками як членами команди інклюзивного закладу

1. Мета і завдання співпраці з батьками в інклюзивному закладі.
2. Принципи побудови роботи з батьками.
3. Зміст і методи вивчення готовності сім'ї до партнерської взаємодії.
4. Участь батьків у роботі команди психолого-педагогічного супроводу.

1. Мета і завдання співпраці з батьками в інклюзивному закладі

Роль сім'ї, яка виховує дитину з порушеннями психофізичного розвитку, є значно більшою порівняно з типовими родинami, оскільки їй треба виконувати додаткові функції. Водночас із традиційними функціями сім'я, котка виховує дитину з вадами психофізичного розвитку (репродуктивна, виховна, господарсько-побутова, економічна, сфера первинного соціального контролю, духовна, соціально-статусна, дозвільна, емоційна, сексуальна), починає виконувати і специфічні функції, відмінні від функцій сімей, які виховують здорових дітей (Л. І. Акатов, С. А. Завражин, В. В. Ткачова та ін.). Найповніший перелік *специфічних функцій* подала В. В. Ткачова [87, с. 115–117]:

- *реабілітаційно-відновлювальна*: відновлення психофізичного й соціального статусу дитини; виконання рекомендацій спеціалістів з метою включення дитини у соціальне середовище; залучення до нормального життя й праці в межах її можливостей; відновлення соматичного здоров'я дитини;

- *функція емоційного прийняття*: створення сприятливої сімейної атмосфери та емоційної стабільності; повага до дитини незалежно від її порушення; підтримка дитини в різних ситуаціях;

- *корекційно-освітня*: участь батьків у виправленні або послабленні порушень психофізичного розвитку дитини; організація спеціальних умов для розвитку й навчання дитини в сім'ї; співпраця з фахівцями щодо навчання і корекції розвитку;

- *функція пристосування та адаптації*: участь в адаптації дитини до життя й адаптація середовища до можливостей дитини;

- *соціалізуюча*: вибір адекватної моделі сімейного виховання; орієнтація дитини на активні стосунки з навколишнім соціумом, пізнання світу, контакти з ровесниками, оволодіння знаннями і доступною професією;

- *професійно-трудова*: участь у формуванні в дитини трудових навичок; привчання до праці; формування мотивації до праці; професійна орієнтація;

- *функція особистісно орієнтованого підходу*: визначення, розвиток та підтримка здібностей дитини, її індивідуальності, самобутності; забезпечення потреб;

- *рекреаційна*: організація дозвілля не лише у вузькому колі сім'ї, а й за її межами.

Виконання цих функцій потребує від батьків певної компетентності, психологічної готовності, взаємодії з фахівцями. Водночас психолого-педагогічний супровід дитини в інклюзивному закладі неможливий без участі родини.

Основною *метою роботи* із сім'ями в інклюзивному закладі є надання батькам кваліфікованої допомоги у вихованні та розвитку дитини з психофізичними особливостями.

Завданнями закладу в роботі з батьками є:

- допомогти сформувати адекватні стосунки між батьками, іншими членами сім'ї та дитиною з ООП;
- допомогти дорослим створити комфортну для розвитку дитини сімейну атмосферу;
- розширити інформованість батьків про потенційні можливості дитини, її перспективи в різних аспектах життя;
- створити умови для активної участі батьків у роботі команди психолого-педагогічного супроводу дитини;
- навчити батьків прийомам організації ігрової, трудової і навчальної діяльності дитини;
- підвищити рівень психічного здоров'я батьків.

2. Принципи побудови роботи з батьками

Роботу зі сім'ями необхідно будувати на таких принципах:

- **партнерство з батьками** — батьки є членами команди інклюзивного закладу, тому його спеціалісти мають розглядати батьків не як об'єкт свого впливу, а як рівноправних партнерів у вихованні дитини, проведенні з нею корекційно-розвивальної роботи. Завдяки цьому принципу долають дистанцію і недовіру, яка часто виникає в батьків до фахівців, і навпаки — вони прагнуть підтримки, допомоги педагогів та психолога, прислуховуються до них, виконують їхні поради й рекомендації;

- **комплексний підхід до організації корекційно-педагогічного процесу** — із сім'ями дітей мають співпрацювати різні фахівці інклюзивного навчального закладу: соціальний та корекційний педагог, учителі, вихователі, асистенти вчителя, психолог, лікар. За необхідності слід залучати фахівців психолого-медико-педагогічної консультації, дитячої поліклініки. Саме комплексний підхід забезпечує подолання проблем, що виникають у сім'ях, і дає змогу різнобічно допомогти дитині та її батькам;

- **єдність діагностики і корекції** — батьки разом із фахівцями закладу мають продовжити вивчення дитини, розпочате в ІРЦ; постійно спостерігати за нею вдома і повідомляти про зміни в поведінці, труднощі та досягнення дитини, її потреби й можливості; батьки беруть участь у формуванні корекційно-розвивальної роботи з дитиною, складанні індивідуальної програми розвитку дитини з визначенням місця сім'ї у цьому; фахівці мають вивчати родину в цілому, коригуючи ставлення до дитини;

- **позитивна характеристика дитини** — слід концентрувати увагу батьків передусім на позитивних збережених якостях їхньої дитини, перспективних можливостях її розвитку, лише після цього говорити про проблеми і труднощі. Це допомагає підтримати віру батьків у розвиток дитини, спонукає їх організувати

навчання та виховання, інші види діяльності, формувати адекватні стосунки з дитиною;

- **урахування стану, думки, досвіду батьків** — фахівці, добираючи зміст, форми і методи роботи зі сім'ями, враховують: здоров'я батьків, їхній психологічний стан; їхню енергію, моральні установки, досвід, ставлення до проблем дитини; сімейні стосунки; уміння членів сім'ї розв'язувати проблеми; соціальні зв'язки; приналежність до певного соціального класу.

- **повага до особистості батька і матері** — у стосунках з батьками мають домінувати повага, урахування їхніх турбот. Це виявляється у формах звернення до батьків, у висловлюванні прохань і порад, у довірливому тоні розмови, в неприпустимості настанов і дорікань на адресу батьків, у збереженні відомих педагогам і психологові сімейних таємниць.

3. Зміст і методи вивчення готовності сім'ї до партнерської взаємодії

Однією з важливих умов успішної співпраці зі сім'ями є їх глибше вивчення. Зокрема, спеціалістам інклюзивних закладів необхідно володіти такою інформацією:

- склад сім'ї;
- соціальний статус сім'ї;
- культурний та освітній рівень батьків;
- становище дитини в сім'ї;
- стосунки батьків з фахівцями закладу і батьками інших дітей групи;
- педагогічна компетентність батьків у вихованні дитини з ООП;
- готовність співпрацювати зі спеціалістами інклюзивного навчального закладу і безпосередня практична участь у процесі корекційно-розвивальної та виховної роботи.

Цілісною **метою** вивчення сімей має бути встановлення педагогічної компетентності сім'ї для ефективного її залучення до роботи в команді психолого-педагогічного супроводу.

Ефективні **методи дослідження сім'ї**:

1) **аналіз документації закладу**: вивчення особових справ, індивідуальної картки розвитку, характеристик, відомостей про результати роботи різних спеціалістів з дітьми та їхніми сім'ями. Аналіз одержаних відомостей дає змогу зробити висновок про склад сім'ї, причини відхилень у розвитку дитини, ступінь її інтелектуального і психофізичного розвитку, умови життя родини;

2) **спостереження**: за стосунками дітей з батьками, реакцією батьків на одержані від фахівців поради, рекомендації, домашні завдання, успіхи й невдачі дитини в розвитку і набутті досвіду;

3) *бесіда з дитиною*: запитання дітям слід спрямовувати на з'ясування ставлення батьків до дитини, її справ та інтересів, стосунків з однокласниками, виконання з дитиною одержаних від фахівців домашніх завдань, установалення сприятливої атмосфери сімейних стосунків.

4) *анкетування батьків*. Можна використовувати різні за змістом і характером анкети: першою слід використовувати таку, яка дасть змогу одержати найповніші відомості про дитину, надалі — ті, котрі забезпечать інформацією про сім'ю в цілому, інтереси і труднощі дитини тощо. Результати анкетування допомагають спланувати роботу з дитиною та її сім'єю з урахуванням індивідуальних особливостей сімейних стосунків. Батькам пропонують письмово відповісти на запитання щодо виконання домашніх навчальних завдань, орієнтації у проблемах дитини, її інтересах; бажань і можливостей приділяти увагу дитині; пропонують вказати, консультацій яких спеціалістів вони потребують і які теми хотіли б з ними обговорити.

5) *обмін думками між корекційними та соціальним педагогами, психологом, логопедом, учителями, вихователями, лікарями*. На мінінарадах усі спеціалісти, які працюють із сім'ями дітей у інклюзивному закладі, висловлюються про сім'ю для вироблення оптимального змісту та форм співпраці фахівців з батьками дітей в умовах комплексної роботи закладу.

Одним із суттєвих факторів, котрий слід визначати, щоб надалі орієнтуватись у виборі змісту й форм роботи з батьками, залучення їх до роботи в команді, є **готовність батьків до співпраці зі спеціалістами закладу**. Визначення та оцінювання рівня готовності батьків до співпраці здійснюють за такими параметрами:

- адекватність оцінювання з боку батьків й інших дорослих членів сім'ї (що не менш важливо) стану розвитку дитини в певний період її життя;
- ступінь ініціативи батьків щодо співпраці;
- визнання провідної ролі фахівців і продуктивне використання як психолого-педагогічних, так і медичних рекомендацій.

Опрацьовуючи результати дослідження в цілому, беруть до уваги:

- мікросоціальні умови виховання дитини;
- загальний культурний рівень і освіту батьків;
- характер сімейних стосунків;
- адекватність оцінювання з боку батьків стану своєї дитини;
- готовність батьків до повноцінної співпраці з інклюзивним закладом загалом і окремими спеціалістами у процесі корекційно-розвивальної роботи, розуміння її важливості й необхідності;
- ступінь ініціативи членів сім'ї у співпраці зі спеціалістами;
- продуктивність використання батьками рекомендацій, котрі надають педагог-дефектолог, логопед, соціальний педагог, психолог, учитель, асистент учителя, вихователі, лікар.

4. Участь батьків у роботі команди психолого-педагогічного супроводу

Співпраця з сім'ями та допомога їм у вихованні дітей з порушеннями психофізичного розвитку є диференційованою і залежить передусім від готовності батьків, інших членів родини до повноцінної співпраці зі спеціалістами у процесі навчання, виховання, корекційно-розвивальної роботи з дитиною. Ще на етапі, коли спеціалісти ІРЦ вивчають дитину та вибирають для неї заклад, необхідно наголосити батькам, що однією з умов ефективності інклюзивної освіти є їхня активна участь у команді психолого-педагогічного супроводу.

Роль батьків полягає в таких аспектах:

- ✓ надання повної інформації про дитину: анамнез; особливості здоров'я, поведінки й діяльності; потреби та можливості дитини; умови проживання в родині тощо;

- ✓ свідомий вибір закладу, який буде комфортним не лише територіально, а й із огляду на забезпечення спеціалістами;

- ✓ розгляд, обговорення та підписання разом з іншими членами команди документів індивідуального супроводу дитини: індивідуальна програма розвитку, індивідуальний навчальний план, індивідуальна навчальна програма;

- ✓ співпраця з іншими членами команди супроводу: виконання вимог і рекомендацій фахівців; постійне спостереження за дитиною; своєчасне повідомлення про проблеми та успіхи дитини; спільне формування портфоліо учня; участь у виховних заходах;

- ✓ одержання інформації про навчання дитини, її здоров'я, поведінку від різних спеціалістів: педагогів, психолога, лікарів;

- ✓ підвищення рівня власної компетентності з метою ефективної участі в команді супроводу дитини;

- ✓ забезпечення належних умов проживання, розвитку та освіти дитини;

- ✓ різнобічне виховання дитини;

- ✓ соціальний супровід дитини, відстоювання її прав і свобод;

- ✓ зв'язок із громадськими організаціями;

- ✓ за можливості — волонтерство в інклюзивному закладі.

Важливим аспектом, від якого залежать і правильна рекомендація закладу, і добір освітнього маршруту, є надання повної інформації про дитину, що мають зробити батьки. Саме члени родини можуть повідомити про причини проблеми, вони знають сильні та слабкі сторони особистості дитини, її потреби, захоплення. Батьки повинні бути активними при складанні програм для навчання і розвитку дитини, відстоювати її інтереси. Уважні батьки вдома спостерігають за дитиною, разом із спеціалістами аналізують труднощі та успіхи дитини. Адже за проміжними результатами можуть бути внесені зміни в індивідуальну програму розвитку.

Батьки повинні не лише надавати інформацію фахівцям, а й мати доступ до відомостей про результати навчання дитини, її успіхи і проблеми; працювати як члени команди над прийняттям рішень на користь дитини.

Для того, щоб дитина розвивалася відповідно до своїх можливостей, батькам необхідно створити відповідні **умови, зважаючи на психофізичні порушення дитини:**

- своєчасне виявлення в дитини порушень розвитку, труднощів, їх причин;
- знання природи виявленого порушення та особливостей розвитку дитини з ним;
- організація спеціального виховання і корекційної роботи під керівництвом фахівців;
- тісна співпраця з фахівцями команди у процесі психолого-педагогічного супроводу дитини в інклюзивному закладі;
- визначення оптимального ставлення до дитини з боку батьків та інших членів сім'ї;
- регулювання процесу формування стосунків дитини з членами сім'ї та іншими людьми;
- спеціальна організація життя, поведінки та діяльності дитини в сім'ї;
- забезпечення обладнанням, книгами, іграшками, допоміжними засобами відповідно до особливостей дитини.
- дотримання оздоровчого охоронно-педагогічного режиму в сім'ї.

Іноді батькам доводиться виконувати роль волонтерів чи посередників з метою налагодження стосунків між дитиною і педагогами, іншими учнями класу. Наприклад, це важливо для дітей з розладами спектра аутизму, гіперактивних дітей. Батьки можуть виступити на класних зборах (перед іншими батьками), виховних годинах (перед дітьми) з повідомленнями про особливості своєї дитини, представленням її сильних сторін. Також батьки можуть супроводжувати дитину на загальношкільних святах, допомагати їй адаптуватись або пересуватися.

Часто батьки допомагають школі чи окремому вчителю організувати певне свято, екскурсію; за згодою адміністрації можуть залучати до співпраці громадські організації.

Батькам варто бути в курсі справ дитини, її навчання, щоби вчасно надати допомогу вдома або звернутися до спеціалістів. Для дитини підтримка рідних, їхнє схвалення її дій та успіхів є надзвичайно важливими.

Окремі члени родини самі потребують психологічної підтримки, яку частково може надати шкільний психолог. Проте фахову психологічну допомогу батьки мають одержати від психолога в соціальних/психологічних центрах або приватно, оскільки до функцій психолога інклюзивного закладу вона не належить.

Окрім допомоги від спеціалістів, батьки повинні шляхом самоосвіти й самі оволодіти певними методами виховання своєї дитини. Проте за порадою по літературу для цього варто звернутися до корекційного педагога і спеціального

психолога, які знають дитину та розуміють її потреби. Сумнівним шляхом є пошук стандартизованих варіантів через інтернет, адже кожна дитина унікальна, і рекомендації для виховання слід розробляти з урахуванням індивідуальних особливостей її розвитку.

Зміст сімейного виховання дитини з психофізичними порушеннями містить **ті самі складові**, що й виховання дитини з типовим розвитком. Це, зокрема: фізичне, моральне, трудове, інтелектуальне, естетичне, екологічне, статеве виховання. Проте всі компоненти необхідно поєднувати з корекційно-розвивальним впливом. Саме на цьому аспекті спеціалістам слід акцентувати увагу батьків.

Форми та зміст роботи з батьками визначають диференційовано — залежно від ступеня їхньої готовності до співпраці. Опишемо деякі з форм.

Одним з основних завдань у роботі зі сім'ями, які виховують дитину з особливостями психофізичного розвитку, є навчання батьків окремим методам і прийомам корекційного впливу. Таку роботу здійснюють соціальний та корекційні педагоги інклюзивних закладів. Без консультування, керівництва та підтримки батьки не завжди можуть виховати дитину (О. Шпек).

Консультування (консультація, бесіда). Батьків слід навчити сприймати свою дитину як повноправну людину з її індивідуальністю, а її проблеми — як нещасний випадок природи (Росс). Для цього батькам необхідно надати інформацію про стан і можливості дитини, підтримати їх, допомогти усвідомити власні почуття, навчитись із розумінням ставитися до не завжди приятельних людей. Основна мета консультування — допомогти батькам сформувати реалістичне ставлення до дитини і самих себе.

Важливо сформувати у батьків розуміння того, що **виховна тактика в сім'ї стосовно дитини з порушеннями розвитку має бути такою самою, як і у вихованні здорової дитини**. Не слід постійно акцентувати увагу на особливостях (Л. І. Акатов) [1]. Проте їх треба взяти до уваги, щоби знати, які умови слід створити для розвитку дитини в сім'ї, які обрати методи впливу, які вимоги висловлювати дитині.

Батьків слід навчити правилам виховання: для розвитку **дитина має одержувати в сім'ї підтвердження, заохочення і радість** (Росс) [75]. Для розвитку дитини з психофізичним порушенням в сім'ї має бути створена врівноважена домашня атмосфера прийняття дитини; слід бути уважними до потреб дитини та її спроб проявити здібності; навіть найменші успіхи треба визнавати й підтримувати.

Надзвичайно вагомого значення набуває **створення охоронного режиму дня вдома**: чергування навантаження та відпочинку, раціональне харчування, прогулянки на свіжому повітрі; за необхідності — лікування чи оздоровлення в санаторії.

Батьків необхідно навчити пред'являти не завищені й не занижені, а адекватні рівневі розвитку дитини вимоги. Дуже важливо пояснити батькам, що ні фізична, ні

розумова активність не розвиваються самі собою, а потребують систематичних, багаторазових вправ (О. Шпек) [96]. *Уміння й навиків досягають через вправи* (тренування).

На відміну від звичайних дітей, які оволодівають багатьма навичками самостійно, більшість дітей з особливостями розвитку потребують стимулювання й допомоги з боку дорослих. Тому саме від батьків залежить створення умов для формування в дітей базових функцій, засвоєння навчального матеріалу. Одним із найкращих стимулів є *спільні ігри та діяльність батьків з дітьми*. Ефективний вплив на розвиток дитини має спільне розглядання малюнків, читання невеликих оповідань, казок із подальшим їх обговоренням (тексти порадить педагог). У процесі такої діяльності діти вчаться співпрацювати з дорослими, отримують відповіді на запитання, вчаться долати труднощі.

Не варто віддавати перевагу телевізоріві, комп'ютерним іграм. Адже діти залишаються наодинці з інформацією, що часто їм недоступна, при цьому вони не спілкуються самостійно, не оволодівають навичками взаємодії. До того ж, якщо дорослі не контролюють час, який діти проводять з інформаційним середовищем, це негативно впливає на психіку дитини.

Вагомими завданнями сім'ї є *розвиток у дитини самосвідомості, спрямованості, характеру*. Самосвідомість дитини з психофізичними порушеннями формується поступово. Батькам слід навчити дитину реально оцінювати свої можливості й труднощі, залучати її до виконання посильних завдань і допомагати їй у складних ситуаціях. Дуже важливо з'ясувати потреби й інтереси дитини та розвивати їх. У вихованні слід брати до уваги й риси характеру дитини, збагачувати її емоційну сферу.

Дуже важливим для розвитку і соціалізації дитини є *спілкування з ровесниками*. На жаль, часто батьки уникають спілкування з іншими людьми, обмежують у цьому й дитину — через побоювання, що її ображатимуть. Страх батьків іноді слугують перешкодою для вибору інклюзивного закладу. Корекційний та соціальний педагоги, психолог мають переконати батьків, що рано чи пізно дитина все одно буде спілкуватися з навколишнім світом, і такі навички потрібно формувати якомога раніше. Інклюзивний заклад якраз і дасть дитині змогу навчитися взаємодіяти з ровесниками, які розвиваються. Члени родини разом із соціальним педагогом мають допомогти їй інтегруватися в соціальне середовище, встановити позитивні контакти з ровесниками. З метою соціалізації батьки мають навчити дітей способам культурної взаємодії між людьми, правилам поведінки у громадських місцях, ознайомити із закладами соціально-побутового та культурного призначення.

Як довела Д. І. Шульженко, ефективною формою співпраці з родиною є *спільний аналіз актуальних проблем дитини* [97; 98]. Спеціалісти разом із батьками аналізують різні проблеми і труднощі, що виникають у сімейному вихованні, розвитку дитини, у процесі інклюзивного навчання, спілкування з

однокласниками. Таке обговорення є дуже ефективним, адже допомагає врахувати конкретні особливості дитини та її родини, класу. Спеціалісти разом з батьками знаходять шляхи розв'язання проблеми, виходу з конфлікту, узгоджують методи взаємодії.

Важливим напрямком співпраці є **навчання батьків окремим прийомам виховання дитини** (навчальна та ігрова діяльність; образотворча діяльність; праця; читання літератури; підготовка домашніх завдань; закріплення навичок, сформованих на уроці чи корекційно-розвитковому занятті тощо). Досвід інклюзії свідчить, що недостатньо лише пояснити батькам, як діяти, а треба ще й показати це на практиці. Проте передувати практичному навчанню має **читання лекцій**. Тему лекції слід добирати з урахуванням конкретних потреб сімей, контингенту дітей. Теоретичний матеріал має бути чітким, конкретним, містити методичні поради. Оптимальною є тривалість лекції 20–30 хвилин. Доцільно поєднувати лекцію з наочними засобами, бесідою. Лише після цього можна переходити до практичного навчання батьків. Для цього використовують такі методи: **демонстрування прийомів роботи з дитиною** безпосередньо під час корекційно-розвиткового заняття, виконання домашніх завдань під керівництвом асистента; **перегляд відеозаписів** із заняттями та їх обговорення; **практичні заняття з батьками**.

Із метою просвітницької роботи, батьківського обміну досвідом, в інклюзивних закладах можна організовувати **«круглі столи»**, **конференції батьків**. Краще, коли такі заходи організовують спільно спеціалісти та ініціативні батьки. Тему треба добирати заздалегідь. Цьому може передувати анкетування сімей з метою з'ясування проблем для обговорення. Такі заходи можуть відбуватись у вузькому колі батьків і фахівців інклюзивного закладу та в ширшому: запрошують провідних фахівців ІРЦ, представників громадських організацій чи державних служб, учених.

Варто наголосити на винятково важливій тактовності педагогів у роботі із сім'ями. Не повинно бути ніяких нарікань на проблеми дитини, використання наукової термінології, непотрібної чи незрозумілої батькам, зверхності або зневаги у стосунках.

Зауважимо, що за всієї вагомості в інклюзивному закладі колективних форм співпраці з батьками, провідними для навчання батьків окремим корекційним прийомам і методам виховання дитини в сім'ї є все ж таки індивідуальні. Наприклад, **індивідуальне консультування**, яке реалізує індивідуальний підхід до родини, враховує як індивідуальні проблеми дитини, так і потреби батьків та їхню готовність до співпраці. Індивідуальні консультації можна проводити із запрошенням фахівця (корекційний педагог, психолог, соціальний педагог та ін.) або на прохання батьків раз на тиждень у певний день. Консультувати батьків можна з таких питань:

- розклад роботи інклюзивного закладу;
- спільне та відмінне в режимі дня й розкладі різних класів;
- вагомість спільного режиму школи та сім'ї для розвитку й здоров'я дитини;

- вікові особливості дитини;
- особливості психофізичного розвитку дитини та їх урахування в навчанні, вихованні, ігровій діяльності;
- труднощі дитини в навчанні, їх обумовленість психофізичними особливостями дитини;
- вагомість та зміст корекційно-розвиткових занять;
- допомога дитині у формуванні позитивних стосунків з однокласниками;
- розвиток самостійності дитини;
- шляхи розвитку інтересів дитини та її можливостей;
- співпраця з фахівцями закладу;
- участь батьків у команді психолого-педагогічного супроводу.

Отже, без співпраці з родинами, їхньої активної участі у процесі психолого-педагогічного супроводу дитини в інклюзивному закладі інклюзія є неефективною, а процес соціалізації дитини — штучним.

Запитання і завдання для самооцінювання

1. Які функції виконує сім'я, котра виховує дитину з особливостями психофізичного розвитку?
2. Назвіть мету і завдання роботи зі сім'ями, які виховують дітей із особливими освітніми потребами.
3. Охарактеризуйте принципи побудови роботи з батьками.
4. Опишіть зміст та методи вивчення сім'ї.
5. Охарактеризуйте форм співпраці зі сім'ями, які виховують дітей із особливими освітніми потребами.
6. Яку роль виконують батьки як члени команди психолого-педагогічного супроводу інклюзивного закладу?
7. Чи траплялися Вам у роботі проблеми в сім'ях, які виховують дітей із особливими освітніми потребами? Назвіть їх і запропонуйте шляхи розв'язання.
8. Запропонуйте теми консультацій для батьків учнів із ООП.

РОЗДІЛ III.

ЗМІСТОВЕ ТА МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

3.1. Індивідуальний підхід до учнів у процесі інклюзивного навчання

1. Загальна характеристика психофізичних порушень у дітей.
2. Психологічні особливості розвитку дітей з особливими освітніми потребами.
3. Урахування в процесі навчання індивідуальних особливостей учнів з особливими освітніми потребами.

1. Загальна характеристика психофізичних порушень у дітей

Учитель команди супроводу має розуміти сутність понять, пов'язаних із психофізичними порушеннями в дітей, зокрема: порушення психофізичного розвитку; категорії порушень та їх ступені; спільні проблеми розвитку; особливості процесу порушеного розвитку. Такі знання дають змогу педагогам правильно оцінити можливості дитини, дібрати до неї прийоми і засоби індивідуального підходу, корекційно спрямувати методи навчання. Зупинимося на цьому докладно.

Дитина з порушеннями психофізичного розвитку — це дитина, яка має психічні та/або фізичні порушення, що впливають на цілісний розвиток її особистості, й потребує спеціальних/додаткових умов навчання й виховання.

Для означення цієї категорії дітей у літературі, нормативних документах використовуються різні терміни: діти з особливими освітніми потребами; діти з психофізичними порушеннями; діти з порушеннями психофізичного розвитку; діти з обмеженими можливостями життєдіяльності; діти, які потребують корекції психічного і/або фізичного розвитку; діти з особливостями психофізичного розвитку. В сучасній освіті найчастіше вживають термін «діти з особливими освітніми потребами» (діти з ООП).

Порушення психофізичного розвитку поділяють на кілька категорій. У науковій літературі відомі різні класифікації, наприклад, залежно від галузі застосування чи мети поділу. Найпоширенішою у спеціальній педагогіці та практиці спеціальної освіти є класифікація порушень за видом (нозологією), оскільки саме з урахуванням цього визначають зміст і методи роботи з дитиною, добирають для неї заклад та форму організації навчання і виховання. Відповідно виділяють такі *категорії порушень психофізичного розвитку в дітей*:

✓ виразні та сталі порушення слухової функції (глухі діти, діти зі зниженим слухом (слабочуючі), пізно оглухлі діти);

- ✓ виразні порушення зору (сліпі діти, діти зі зниженим зором (слабкозорі);
- ✓ тяжкі мовленнєві порушення (діти-логопати, діти з тяжкими порушеннями мовлення (діти з ТПМ);
- ✓ стійкі порушення інтелектуального розвитку на основі органічного ураження центральної нервової системи (діти з інтелектуальними порушеннями (діти з ІП);
- ✓ затримка психічного розвитку (діти із ЗПР);
- ✓ порушення опорно-рухового апарату (діти з порушеннями опорно-рухового апарату (діти з ПОРА);
- ✓ емоційно-вольові розлади (діти з порушеннями емоційно-вольової сфери);
- ✓ комплексні порушення кількох функцій / складні порушення (сліпоглухі діти; діти, в яких порушення зору, слуху, опорно-рухового апарату поєднуються з інтелектуальними порушеннями або ЗПР).

Порушення слухової функції

За ступенем виразності та складністю порушення слухової функції поділяють на такі види:

- глухота — глибоке стійке двостороннє порушення слуху, вроджене або набуте у ранньому віці до того, як у дитини сформувалося мовлення;
- туговухість — часткова слухова недостатність з різним ступенем виразності, яка є причиною порушень мовленнєвого розвитку;
- пізнооглухлість — втрата слуху після того, як мовлення було сформованим.

Порушення зорової функції

Відповідно до ступеня порушення функції зорового аналізатора дітей із стійкими порушеннями зору поділяють на сліпих і слабкозорих:

- сліпота — зорові відчуттів або зовсім нема, або зберігається відчуття світла чи незначний залишковий зір, проте недостатній для звичайної життєдіяльності;
- слабкозорість — виразне зниження гостроти зору або значне порушення інших зорових функцій (наприклад, звуження меж поля зору), або прогресуюче захворювання. Проте навіть сильно порушений зір є провідним аналізатором.

Тяжкі мовленнєві порушення

Порушеннями мовлення вважаються відхилення від норми, загальноприйнятої в певному мовленнєвому середовищі, які повністю або частково перешкоджають мовленнєвому спілкуванню та обмежують можливості соціальної адаптації людини.

Специфіка та ступінь відхилень залежать від часу їх виникнення, рівня психічного та інтелектуального розвитку дитини, впливу соціального середовища. Порушення можуть виявлятися в усному чи писемному мовленні в різних його

компонентах (звукова сторона, лексика, граматики та ін.) або функціях (комунікативна, мотиваційна, регулятивна тощо).

Порушення мовлення можуть бути самостійними, у різних сполученнях, а можуть проявлятися при інших категоріях як наслідок основного захворювання.

Порушення інтелектуального розвитку

Поняття «порушення інтелекту» в українській спеціальній психології розглядають як стійке порушення пізнавальної діяльності на основі органічного ураження центральної нервової системи.

Інтелектуальні порушення поділяють на **два види**: олігофренія і деменція, що відрізняються за часом виникнення та перебігом.

За складністю й виразністю інтелектуальні порушення згідно зі сучасною міжнародною класифікацією хвороб поділяють на **ступені**: легкий, помірний, важкий; глибокий.

Затримка психічного розвитку (ЗПР)

ЗПР виражається в уповільненому темпі дозрівання різних психічних функцій. ЗПР може бути зумовлена як біологічними, так і соціальними факторами, а також різними варіантами їх поєднання. Особливості психічного розвитку цієї категорії дітей перешкоджають їм повноцінно засвоювати навчальну програму загальноосвітньої школи без спеціально створених умов. Проте ці діти істотно відрізняються від дітей з ПП, оскільки здатні оволодіти ширшим і глибшим обсягом знань, спроможні самостійно узагальнювати й застосовувати засвоєні знання, сприймають допомогу. Основними **типами ЗПР** є такі:

- ЗПР конституційного походження (психічний та психофізичний інфантилізм);
- ЗПР соматогенного генезу;
- ЗПР психогенного генезу;
- цереброастенічна ЗПР.

Ці типи є різними за характеристикою, а діти, відповідно, потребують неоднакової допомоги, часто водночас із педагогічною — психологічною, медичною.

Порушення опорно-рухового апарату

До порушень опорно-рухового апарату призводять різні причини. А саме:

- захворювання нервової системи:
 - дитячий церебральний параліч,
 - поліомієліт;
- вроджені патології опорно-рухового апарату:
 - вроджений звих стегна,
 - кривошия,

- - аномалії розвитку хребта (сколіоз),
- клишоногість та інші деформації стоп,
- недорозвиток і дефекти кінцівок,
- аномалії розвитку пальців кисті,
- артрогрипоз (вроджене каліцтво);
- набуті захворювання і порушення опорно-рухового апарату:
 - травматичні ураження спинного та головного мозку, кінцівок,
 - поліартрит,
 - захворювання скелета (туберкульоз, пухлини кісток, остеомієліт),
 - системні захворювання хребта (рахіт, хондродистрофія).

Захворювання та порушення опорно-рухового апарату є доволі різними, проте в більшості дітей спостерігають подібні проблеми, зокрема, провідним порушенням є рухова функція (затримка формування, порушення або втрата рухових функцій).

Порушення емоційно-вольової сфери

Відхилення у розвитку дітей, шкільна неуспішність, негативні зміни в поведінці дітей можуть бути обумовлені тяжкими психічними переживаннями дитини, довготривалими несприятливими впливами, різними формами психопатій. До емоційно-вольових розладів, зокрема, належать:

- розлади спектра аутизму;
- реактивні стани;
- конфліктні переживання;
- психопатичні форми поведінки.

Комплексні / складні порушення кількох функцій

Ця категорія дітей характеризується поєднанням двох чи навіть кількох виразних психофізичних порушень: зору, слуху, мовлення, рухового й пізнавального розвитку. Наприклад, сліпоглухі діти; діти, в яких порушення зору, слуху чи опорно-рухового апарату поєднуються з порушенням інтелекту або затримкою психічного розвитку.

Класифікації порушень дитячого розвитку набувають вагомого значення для визначення закладу та планування індивідуальної програми розвитку і спеціальної корекційно-педагогічної допомоги.

У всіх вищезначених категорій дітей є специфічні труднощі та проблеми розвитку, обумовлені характером і ступенем виразності відхилень, умовами соціально-педагогічного середовища дитини на ранніх етапах її розвитку. **Водночас властивими для всіх категорій дітей із ООП є такі проблеми розвитку** (О. Л. Венгер, О. А. Скжанова, Н. М. Назарова, О. А. Стребелева) [84]:

- ✓ соціальна дезадаптованість дитини;
- ✓ уповільнене й обмежене сприймання;

- ✓ недоліки розвитку моторики;
- ✓ порушення мовленнєвого розвитку;
- ✓ проблеми розвитку розумової діяльності;
- ✓ недостатня порівняно з дітьми із типовим розвитком пізнавальна активність;
- ✓ прогалини у знаннях і уявленнях про навколишній світ, міжособистісні стосунки;

- ✓ проблеми розвитку особистості (невпевненість у собі, невиправдана залежність від інших людей, низька комунікабельність, егоїзм, песимізм, занижена або завищена самооцінка, невміння керувати власною поведінкою).

Згадані проблеми проявляються в дітей різних категорій неоднаковою мірою, у різних комбінаціях, залежно від особливостей порушення і розвитку. Ці особливості призводять до суттєвої затримки розвитку психічних новоутворень на кожному віковому етапі та якісної своєрідності становлення особистості дитини; потребують внесення певних коректив у навчально-виховний процес та режим дня.

Особливості процесу порушеного розвитку

І ще Л. С. Виготський дослідив, що діти з порушеннями психофізичного розвитку розвиваються за тими самими закономірностями, що й усі діти, зокрема: психічний розвиток є поетапним, кожен етап завершується формуванням новоутворень, які служать основою для подальшого розвитку [8]. Динаміка розвитку дитини з ООП і типовим розвитком підпорядковується єдиним загальним закономірностям, при цьому кожен вид психофізичних порушень характерний специфічними особливостями. Проте є й загальні особливості процесу порушеного розвитку.

Також Л. С. Виготський розробив теорію **складної структури порушеного (аномального) розвитку**, яка означає, що вада не призводить до випадіння чи порушення якоїсь однієї функції, а позначається на всьому розвитку дитини [8]. Складна структура порушеного розвитку складається з **первинного порушення (ядра)**, спричиненого певним хворобливим фактором, і **вторинних та супутніх порушень**, що виникають під впливом первинного порушення у процесі розвитку дитини. Усі структурні компоненти є взаємозалежними, крім того, вторинні ускладнення пов'язані з дією середовищних факторів у розвитку психіки дитини. У складній структурі порушеного розвитку вчені виділяють такі закономірності:

- на рівень розвитку дитини суттєво впливають ступінь і якість первинного порушення (тотальне чи часткове, органічне чи функціональне ураження);

- від ступеня вираження та якості первинного порушення залежить не лише кількісна, а і якісна своєрідність вторинних відхилень у розвитку дитини з ООП (В. М. Синьов) [80; 82];

- своєрідність розвитку дитини з ООП залежить від часу виникнення первинного порушення: що раніше діє хворобливий фактор, то важчим є ступінь порушення;

- особливості розвитку дитини з ООП визначаються і середовищними факторами, особливо педагогічними умовами;

- що далі від першопричини є порушення, то більше воно піддається виховному та лікувальному впливові (Л. С. Виготський) [8];

- відсутність педагогічних умов, що відповідають специфічним особливостям дитини, обумовлених первинним порушенням, призводить до дивергенції (розходження біологічного та соціального розвитку), внаслідок чого виникають складні вторинні відхилення;

- що раніше створюються спеціальні умови для розвитку і виховання дитини з психофізичними порушеннями, то менше виникає вторинних ускладнень;

- у корекційній роботі слід узяти до уваги не лише порушення дитини, а й наявні позитивні можливості (опора на збережені функції або «пуди здоров'я», за Л. С. Виготським) [8];

- вагомого значення в розвитку та соціалізації дітей набуває мовлення інших людей (членів родини, педагогів);

- процес навчання дітей з психофізичними порушеннями має враховувати не лише рівень актуального розвитку, а й ґрунтуватися на потенційних можливостях дитини, тобто зоні найближчого розвитку (навчання має вести за собою розвиток — за Л. С. Виготським) [8];

- закономірністю психічного розвитку дітей з ООП є труднощі їхньої соціальної адаптації, складність взаємодії зі соціальним середовищем;

- виховання і навчання дітей із психофізичними порушеннями має бути корекційно спрямованим, корекційний вплив слід поєднувати з формуванням практичних навичок та вмінь.

Утім, ці загальні особливості в кожній категорії і кожній окремій дитини проявляються дуже по-різному. Тому, володіючи загальними відомостями про дітей із ООП, учителі мають добре орієнтуватися в індивідуальних особливостях розвитку конкретного учня.

2. Психологічні особливості розвитку дітей з особливими освітніми потребами

Кожна категорія дітей з особливими освітніми потребами вирізняється певними особливостями, які залежать від різних чинників, наприклад: ступінь порушення, його структура, умови виховання дитини тощо. Безумовно, вчителю необхідно знати як загальні особливості того порушення, котре має учень, так й індивідуальні особливості розвитку вихованця. Опишемо основні психологічні особливості, властиві різним

категоріям дітей із порушеннями психофізичного розвитку. Наголосимо, що для ефективної роботи з дітьми педагогові необхідно буде вивчити їх докладніше, використовуючи літературні джерела та консультуючись із учителями-дефектологами.

Психологічні особливості дітей з інтелектуальними порушеннями

Провідним порушенням у цієї категорії учнів є порушення пізнавальної діяльності, обумовлене органічним ураженням центральної нервової системи. Опишемо основні особливості, від яких залежить процес навчання молодших школярів з ІІ легкого ступеня.

✓ **Сприймання:** уповільнене, фрагментарне, пасивне, звужене; часто сприймають несуттєві ознаки, не виділяючи при цьому головного; на сприймання матеріалу впливає і недорозвиток уваги: відволікання, несформованість її довільності.

✓ **Увага:** низький рівень розвитку; нестійкість мимовільної уваги; несформованість довільної уваги; залежність продуктивності уваги від характеру установок.

✓ **Мислення:** інертність; некритичність; сповільненість; конкретність; недорозвиток або й несформованість таких розумових операцій, як: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення; невміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки і залежності; недорозвиток уяви й абстрагування.

✓ **Пам'ять:** обсяг запам'ятовування є звуженим, його продуктивність низькою; залежність запам'ятовування від складності матеріалу; актуалізація засвоєних знань ускладнена; вивчене діти швидко забувають та можуть спотворювати у процесі пригадування.

✓ **Мовлення:** порушення всіх сторін: бідний словник, несформованість граматичної будови, порушення звукової сторони; переважання пасивного словника над активним; часто неточне розуміння зверненого мовлення; порушення писемного мовлення. Комунікативна сфера мовлення несформована.

✓ **Інтелектуальний компонент навчальної діяльності:** пізнавальна активність та розумова працездатність учнів є низькими; діти швидко виснажуються в інтелектуальній діяльності; не вміють планувати діяльність та зіставляти зроблене із зразком; не цілеспрямовані; навчальний матеріал можуть засвоювати формально, не розуміючи сутності; не використовують набуті знання та вміння на практиці; не переносять набутий досвід у нові умови.

✓ **Мотиваційна сфера та інтереси:** соціальні та інтелектуальні потреби формуються важко; сформовані інтереси характерні нестійкістю, поверховістю, невисокою інтенсивністю; пізнавальні інтереси самостійно не виникають; схильність до навіювання; невисока спонукальна сила мотивів; несформована ієрархія мотивів; діти погано розуміють мотиви поведінки інших і оцінюють їх не за причинами, а за результатом.

✓ Воля: недорозвиток саморегуляції поведінки: безініціативність, відсутність самостійності в керівництві своєю поведінкою, невміння підпорядкувати діяльність меті, погана зосередженість зусиль на подоланні навіть незначних перешкод; невміння контролювати власні бажання та вчинки, підпорядковувати свою поведінку певним вимогам.

Психологічні особливості дітей із затримкою психічного розвитку

Під затримкою психічного розвитку розуміють збірку за клінічними ознаками групу різних варіантів відставання у психічному розвитку, які не характерні загальним психічним недорозвитком (як за інтелектуальних порушень), але мають такі особливості інтелекту й особистості, які передусім не дають дітям змоги своєчасно та високоякісно оволодіти елементарними шкільними знаннями.

Загальні особливості молодших школярів із ЗПР, які призводять до труднощів у шкільному навчанні, якщо ними знехтувати і не коригувати:

- ✓ неформовані навчально-пізнавальні мотиви, пізнавальні інтереси;
- ✓ переважають ігрові інтереси;
- ✓ прагнення до одержання задоволення слугує як провідною мотивацією поведінки та діяльності;
- ✓ неформовані загальнонавчальні інтелектуальні вміння організації діяльності з виконання навчальних завдань (орієнтація в завданні, планування, раціональність);
- ✓ неформована довільність поведінки та діяльності;
- ✓ низька самостійність в організації власної діяльності, потреба у допомозі;
- ✓ затримка емоційного розвитку;
- ✓ порушення психічних функцій динамічного характеру, зокрема:
 - виразна виснажливість уваги під час інтелектуальних навантажень, підвищене відволікання, недорозвиток стійкості та коливання уваги;
 - уповільненість процесів прийому й опрацювання сенсорної інформації;
 - інертність розумових процесів;
 - зменшення обсягу запам'ятовування;
 - труднощі автоматизації рухів;
- ✓ труднощі формування базових навичок з основних навчальних предметів, обумовлені недорозвитком емоційно-вольової сфери і дефіцитарністю окремих психічних функцій (у кожної дитини індивідуально);
- ✓ труднощі осмислення навчальної інформації, обумовлені порушеннями нейродинаміки психічних процесів.

Окрім того, треба брати до уваги особливості типу/варіанта ЗПР, адже він суттєво впливає на розвиток дитини.

У разі **ЗПР конституційного походження** (психічний або психофізичний гармонійний інфантілізм) спостерігається поєднання недорозвитку емоційно-вольової, психічної сфер з інфантильним типом тілобудови, недостатністю моторного розвитку, мовлення, дитячістю пластичності миміки. Ці діти мають менший зріст, меншу вагу, недорозвиток рухової сфери порівняно з тими, які притаманні нормальному розвитку дітей молодшого віку. Більшість дітей є невтомними у грі й водночас швидко стомлюються під час цілеспрямованої інтелектуальної діяльності. На початку шкільного навчання дітям важко налаштуватися на процес оволодіння знаннями, підпорядковувати свою поведінку правилам шкільної дисципліни.

Діти із **ЗПР соматогенного походження** характерні емоційною незрілістю, обумовленою тривалими, хронічними захворюваннями. У них знижені фізична й інтелектуальна працездатність, уповільнені основні види діяльності; часто ці діти є нерішучими, боязкими, невпевненими у своїх силах.

ЗПР психогенного походження обумовлена несприятливими умовами соціального середовища, в якому перебуває дитина, неправильністю її виховання (гіпоопіка, гіперопіка, надмірна авторитарність, невротичність у стосунках, часті психотравмувальні ситуації тощо). Залежно від причин, що обумовлюють цей вид ЗПР, у дітей виникають відповідні риси, зокрема такі: відчуття власної неповноцінності, різні невротичні утворення, адитивні й асоціальні форми поведінки.

ЗПР церебрально-органічного походження є найскладнішим варіантом. Він набуває більшої стійкості та виразності порушень як у емоційно-вольовій сфері за типом органічного інфантілізму, так і в пізнавальній діяльності. За цієї форми ЗПР притаманні уповільнений темп формування пізнавальної діяльності, емоційно-вольова незрілість, яка характерна передусім підвищеною стомлюваністю, порушенням працездатності, пам'яті, уваги, інших вищих психічних функцій, уповільненням темпу інтелектуальної діяльності зі швидким настанням виснаженості. У цих дітей нема жвавості та яскравості емоцій, їм притаманна слабка диференційованість, вони не зацікавлені в оцінці, у них низький рівень домагань. Діти навіювані й некритичні. Їхня ігрова діяльність характерна мінімальною творчістю, уявою, певною монотонністю та одноманітністю, розгальмованістю.

Психологічні особливості дітей з тяжкими порушеннями мовлення

Порушення мовлення — це термін для позначення відхилень від мовленнєвої норми, прийнятої в мовному середовищі, що перешкоджають мовленнєвому спілкуванню, обмежують можливості пізнавального розвитку та соціальної адаптації.

Порушення мовлення є неоднорідною категорією, вони мають різний характер та структуру й залежать від пошкодженої функції, тяжкості її ураження, часу

пошкодження, умов виховання дитини тощо. Учителеві варто детально з'ясувати це, адже особливості розвитку дитини повністю залежать від конкретного мовленнєвого порушення.

Порушення мовлення в логопедії класифікують з огляду на клініко-педагогічний та психолого-педагогічний підхід. Такий поділ необхідний для правильного вивчення мовленнєвого порушення та його корекції, адекватного вибору закладу для дитини.

У **клініко-педагогічній класифікації** виділяють порушення усного та писемного мовлення.

До порушень **усного** мовлення належать:

✓ **порушення фонаційного (зовнішнього) оформлення вимовної сторони мовлення:**

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

Усі ці порушення є різними за причинами, характером, порушеною ланкою (голос, темп, тембр, звуковимова); часто потребують допомоги не лише логопеда, а й інших спеціалістів (лікарів, психолога, фоніатра).

✓ **структурно-семантичні (внутрішні), або системні, порушення мовлення:**

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

Це складні порушення, за яких страждають не лише усі сторони мовлення, а й особистісний розвиток людини.

До порушень **писемного** мовлення належать:

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

Психолого-педагогічна класифікація необхідна для організації психолого-педагогічного впливу в умовах роботи з дитячим колективом. Мовленнєві порушення при цьому поділяють на дві групи:

✓ **порушення засобів спілкування:**

- *фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення (ФФН)* — порушення процесів формування вимовної системи рідної мови у дітей з різними розладами, унаслідок порушень сприймання і вимови фонем;

- *загальний недорозвиток мовлення (ЗНМ)* — порушення формування всіх компонентів мовленнєвої системи, що належать до звукової і смислової сторін мовлення (звуковимова, лексика, граматична будова, зв'язне мовлення), за нормального слуху та первинно збереженого інтелекту.

✓ **порушення в застосуванні засобів спілкування:**

- *заїкання;*

- *прояви мовленнєвого негативізму.*

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

Психологічні особливості дітей із ТПМ залежать від мовленнєвого порушення. Утім, є деякі спільні прояви. Охарактеризуємо їх.

✓ **Сприймання.** У більшості дітей із ТПМ порушене фонематичне сприймання. Часто відстає в розвитку і зорове сприймання, зокрема недостатня сформованість цілісного образу предмета. Уповільнене сприймання порівняно з дітьми із типовим розвитком. У дітей з дислексією, дисграфією, дизартрією недосконалою є зорово-моторна координація.

✓ **Пам'ять.** У більшості дітей із ТПМ пам'ять у межах вікової норми. Хоча виявлені недостатній розвиток мимовільного запам'ятовування, його залежність від наочності. Нижча продуктивність довільного запам'ятовування, особливо вербального матеріалу.

✓ **Мислення.** У дітей з невираженими порушеннями мовлення мислення відповідає віку. Проте тяжкі мовленнєві порушення впливають на розвиток таких розумових операцій, як аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, абстрагування, класифікація. Помітна недостатня саморегуляція розумової діяльності.

✓ **Увага.** Якісні показники уваги відрізняються. Увага нестійка, її обсяг обмежений, є труднощі розподілу уваги між мовленням і практичними діями.

✓ **Воля.** У більшості дітей із ТПМ недостатня саморегуляція дій та поведінки. Молодші школярі важко запам'ятовують інструкції, слабо виробляють і утримують внутрішній план дій, у них недорозвинений оперативний та кінцевий самоконтроль. Часто це зумовлено порушенням регулятивної функції мовлення.

✓ **Навчальна діяльність і особистість.** Такі діти швидше за однолітків з типовим розвитком втомлюються, виснажуються, стають неуважними, нерішучими; вони некритичні. У першому класі є пасивними, залежнішими від дорослих. Діти з виразними ТПМ часто не впевнені у собі, ізольовані від однокласників. Особистісні розлади негативно позначаються на навчальній діяльності дитини.

Психологічні особливості дітей з порушеннями слуху

Найчастіше серед дітей з порушеннями слуху трапляються нечуючі діти (глухі) та діти зі зниженим слухом.

Глухота як первинне порушення призводить до низки відхилень у розвитку психіки:

✓ Порушення розвитку мовлення або його відсутність як вторинне порушення негативно впливає на розвиток усєї пізнавальної сфери нечуючих дітей. Це зумовлено тим, що саме через розмовне мовлення люди передають більшу частину інформації про предмети і явища навколишньої дійсності.

✓ Відсутність або значне ушкодження слухової аналізаторної системи, яка має сприймати цю інформацію, негативно впливає на формування пізнавальної активності, компетентності таких дітей.

✓ Відсутність мовлення або його значний недорозвиток негативно впливає не лише на формування словесно-логічного мислення, що безпосередньо з ним пов'язане, а й на розвиток наочно-образного і практично-дійового, на психічні процеси в цілому. Незважаючи на те, що у психічному розвитку таких дітей наочно-образні форми пізнання набувають більшого значення, ніж словесно-логічні, зорові образи не отримують у свідомості таких дітей необхідної мовленнєвої підтримки у формі пояснення, характеристики їхніх властивостей та якостей.

✓ Через недостатність усвідомлення інформації про зовнішній світ, його особливості реакції таких дітей на навколишню дійсність є примітивнішими, безпосереднішими, часто не відповідають соціально прийнятим стандартам. Зокрема, формується неправомірна думка про наявність у таких дітей інтелектуального порушення або затримки психічного розвитку, хоча це не так.

✓ Відсутність слуху і значний недорозвиток або несформованість мовлення стає часто нездоланною перешкодою у формуванні соціального статусу такої дитини. Діти з типовим психофізичним розвитком часто не сприймають її, відмовляються від спільної діяльності, гри з нею через неможливість установлення контактів, неадекватне розуміння один одного.

✓ Нечуючі діти, маючи повноцінний інтелект, усвідомлюють свою проблему, на цьому фоні у них можуть розвиватися порушення емоційно-вольової сфери у формі неврозів, афективних реакцій, негативізму, апатичності, можуть формуватися егоїстичність та егоцентризм.

Складні вторинні порушення, основними з яких є відсутність мовлення, затримка формування словесно-логічного мислення, призводять до характерного, атипового розвитку особистості глухого дитини.

Діти зі зниженим слухом (слабочуючі) — це діти з частковою недостатністю слуху, що дає їм змогу самостійно накопичити певний словниковий запас (часто неповний, дещо спотворений), певною мірою оволодіти граматичною будовою

мовлення, його лексичною стороною, але в цілому призводить до яскраво виражених порушень мовленнєвого розвитку.

Характеризуючи психічний розвиток цієї категорії осіб, необхідно відзначити певні відхилення від норми.

✓ У таких дітей передусім недорозвинене мовлення. Варіанти розвитку мовлення доволі різноманітні й часто залежать від індивідуальних психофізичних особливостей дитини і тих соціально-побутових умов, в яких вона виховується й навчається.

✓ Мовленнєвий недорозвиток набуває характеру вторинного відхилення, котре виникає як функціональне на фоні порушеного розвитку психіки в цілому; його ознаки: бідність словникового запасу, недорозвиток граматичної системи мовлення, порушення звукової системи.

✓ Труднощі сприймання інформації в загальноприйнятому вигляді, особливості комунікації (у тому числі використання жестів, дактильного мовлення).

✓ Порушення мовленнєвого розвитку на фоні порушеного слухового аналізатора позначається на пізнавальній діяльності: уповільненість сприймання, порушення концентрації уваги, недорозвиток словесно-логічного мислення, вторинний недорозвиток понятійного мислення, труднощі встановлення причинно-наслідкових зв'язків, своєрідність запам'ятовування.

✓ Значні труднощі під час формування навичок читання і письма на перших етапах навчання, у засвоєнні нових текстів, їхньому розумінні та усвідомленні.

✓ Викривлення, недостатність, специфічність словникового запасу часто створює враження, що дитина має інтелектуальне порушення або, у кращому випадку, значний пробіл у знаннях про навколишній світ. Це ускладнює соціальну взаємодію такої дитини.

✓ Труднощі мовленнєвого спілкування можуть бути причиною виникнення конфліктних ситуацій з однолітками.

✓ Підвищена втомлюваність та виснажливість, знижена працездатність;

✓ Недостатня орієнтація в соціумі, низький рівень соціальної активності; звичка до поблажливого ставлення до себе, нерозвиненість самоконтролю; підвищена тривожність і вразливість, емоційна нестійкість.

Психологічні особливості дітей із порушеннями зору

Учені, які досліджували порушення зору, виділили певні особливості психічного розвитку такої дитини. По-перше, такі психічні процеси, як відчуття, сприймання, залежать від глибини порушення, а деякі психічні функції (кольоровідчуття, швидкість сприймання та ін.) залежать і від характеру порушення; по-друге, є психічні процеси і стани, на які порушення зору впливають опосередковано (наприклад, мислення, розвиток якого до певного моменту залежить від порушень у галузі сприймання та уявлення); по-третє, є такі структурні

компоненти психіки, які ні від глибини порушення, ні від характеру порушення зору виявляються не залежними (світогляд, переконання, темперамент, моральні риси характеру й ін.). Зупинимося на окремих психічних процесах дітей із порушеннями зору.

✓ **Сприймання.** Такі особливості процесів візуального сприймання, як загальмованість, знижена точність, вузькість огляду; порушення меж поля зору. В незрячих дітей — компенсація недоліків зорового сприймання слуховим.

✓ **Увага.** Труднощі у сфері сприймання негативно позначаються на обсязі, переведенні та стійкості уваги. Однак у дітей із порушеннями зору увага компенсується завдяки широким можливостям інших аналізаторів.

✓ **Пам'ять.** Характерна меншою продуктивністю запам'ятовування як наочного, так і словесного матеріалу. Матеріал діти недостатньо осмислюють, унаслідок чого знижується рівень продуктивності логічного запам'ятовування. Для незрячих дітей характерним є великий розмах індивідуальних коливань в обсязі пам'яті, швидкості запам'ятовування, співвідношенні механічного та осмисленого запам'ятовування.

✓ **Мислення.** Часто недорозвиток розумових операцій, проте не виразний у дітей зі зниженим зором. Для незрячих дітей характерний недостатній розвиток наочно-образного і наочно-дієвого видів мислення, що визначає своєрідність розвитку словесно-логічного. У незрячих дітей через звуження чуттєвого досвіду іншим є співвідношення між конкретним й абстрактним мисленням, зумовлене обмеженими можливостями порівняння ознак предметів, труднощами їх практичного аналізу та синтезу. Звуження сфери чуттєвого пізнання в незрячих позначається на формуванні понять і оперуванні ними.

✓ **Уява.** Для уяви молодших школярів зі зниженим зором характерні стереотипність, схематичність, умовність, копіювання, прагнення до прямих запозичень, підміна образів уяви образами пам'яті.

✓ **Мовлення.** У дітей зі зниженим зором частими є порушення зв'язного мовлення, страждає його зовнішнє оформлення, що зумовлено недостатнім досвідом спілкування, бідним сенсорним досвідом, зниженою загальною та мовленнєвою моторикою. Більшість дітей не вміє самостійно будувати монологічних висловлювань, змістовно, стилістично точно та інтонаційно виразно висловлювати думки й почуття, переказувати прочитане чи почуте. Не володіють такі діти й навичками внутрішнього планування викладу. Більшість незрячих дітей мають значні фонетико-фонематичні порушення, у них не сформовані процеси фонематичного аналізу та синтезу; в дітей невеликий словниковий запас; є різні порушення звуковимови; затримується розвиток фонематичного слуху. Специфічним мовленнєвим порушенням у незрячих та дітей зі зниженим зором є несформованість лексико-граматичного складу, зв'язного мовлення, зумовлені прогалинами в чуттєвому сприйнятті навколишнього світу. До специфіки розвитку мовлення дітей із порушеннями зору належать також особливості засвоєння й використання

невербальних засобів спілкування: міміки, пантоміміки, інтонації, — які є невід’ємними компонентами усного мовлення.

✓ Емоційно-вольова сфера. У дітей із порушеннями зору відзначається своєрідність емоційно-вольової сфери. В одних випадках своєрідність характеру і поведінки проявляється у невпевненості, пасивності, схильності до самоізоляції, в інших — у підвищеній збудливості, дратівливості, що переходить в агресивність. Діти часто бувають вразливими, тривожними.

Психологічні особливості дітей із дитячим церебральним паралічем

Найпоширенішим серед інших порушень опорно-рухового апарату є дитячий церебральний параліч, тож докладно зупинимося саме на його характеристиці.

Дитячий церебральний параліч є непрогресуючим захворюванням головного мозку, що вражає ті його відділи, які відповідають за рухливість та положення тіла, і виникає він на ранніх етапах розвитку мозку. Основним симптомом при церебральних паралічах є рухові розлади, які в більшості випадків поєднуються з порушеннями мовлення, слуху, зору, інтелекту тощо. Порушення розвитку психічних функцій дітей із ДЦП є складними та різноманітними, проте не встановлено чіткого взаємозв’язку між важкістю рухових та психічних розладів. Важливого значення для розвитку дитини з ДЦП набувають ступінь обмеження діяльності, особливості сімейного виховання.

Через затримку дозрівання психічних процесів пізнавальна діяльність дітей із ДЦП має своєрідність:

✓ Нерівномірно знижений запас відомостей та уявлень про навколишнє.
✓ Дисгармонійність інтелектуальної недостатності — порушення розвитку одних функцій, недорозвиток інших і збереження окремих.

✓ Виразність психоорганічних проявів — сповільненість і виснаженість психічних процесів, труднощі концентрації та перемикання уваги, зниження обсягу запам’ятовування, низька пізнавальна активність. Цереброастенічні прояви посилюються після різних захворювань, наростають до кінця дня, тижня, чверті. Іноді підвищена психічне виснаження і стомлюваність сприяють патологічному розвитку особистості: виникають боязкість, страхи, знижений фон настрою тощо.

✓ Порушення мовлення: фонетико-фонематичні, які виявляються в різних формах дизартрії; специфічні особливості засвоєння лексичної системи мовлення; порушення граматичної будови мовлення; порушення формування зв’язного мовлення і розуміння мовленнєвого висловлювання, що мають деяку специфіку при різних формах церебрального паралічу. Наявність дисграфій і дислексій, обумовлених несформованістю зорово-моторних і оптико-просторових систем.

✓ Своєрідність розвитку особистості: незрілість емоційно-вольової сфери, егоцентризм, підвищена навіюваність. Особистісна незрілість виявляється у наївності суджень, слабкій орієнтованості в побутових і практичних питаннях.

Підвищеними є чутливість, образливість, вразливість, замкнутість. Недостатній розвиток вольових якостей.

Наголосимо, що психологічні особливості дітей із ДЦП залежать від форми цього порушення та умов виховання дитини в сім'ї.

Психологічні особливості дітей із РСА

Аутизм — порушення розвитку, яке впливає на комунікацію і стосунки з іншими людьми, сприймання і розуміння навколишнього світу.

Розлади спектра аутизму за виразністю поділяють на чотири ступені (В. Лебединський, О. Нікольська), з яких 1-й і 2-й є важкими. Дітям з такими ступенями складно соціалізуватися, тому для них доцільнішим буде навчання в навчально-реабілітаційних закладах. Дітям з 3-м і 4-м ступенями ІРЦ можна рекомендувати інклюзивне навчання. Опишемо базові особливості дітей з РСА, зауваживши при цьому, що виразність цих особливостей залежить від ступеня аутизму.

До основних проблем учнів з РСА можна віднести такі:

✓ Труднощі переробки сенсорної інформації: навколишній простір для дитини містить надмірні подразники, надсильні відчуття. Дитину лякають шум, світло. Реакцією на такі подразники може бути агресивність дитини, її крики, замкнутість.

✓ Затримка розвитку та різні порушення мовлення: інтелект розвивається нерівномірно (одні функції дуже розвинені, інші — недорозвинені); є труднощі як розуміння мовлення, так і власного висловлювання, особливо вербального; наявність формального мовлення.

✓ Конкретність мислення: нерозуміння підтекстів, прихованого змісту, абстрактних висловлювань, образів.

✓ Недорозвинені/несформовані навички соціальної взаємодії: надмірна захопленість власними інтересами; невміння встановлювати соціальні контакти; соціальна наївність; підвищена вразливість; відсутність гнучкості у поведінці; штампи і стереотипи поведінки.

✓ Відсутність самостійності: прив'язаність до батьків та емоційна залежність від них; побутова непристосованість.

✓ Труднощі формування рухових навичок; можлива моторна незграбність.

3. Урахування індивідуальних особливостей учнів з особливими освітніми потребами в процесі навчання

Важливого значення в процесі інклюзивної освіти набуває індивідуальний підхід, який дає змогу при доборі засобів, методів, темпу навчання врахувати

індивідуальні особливості учнів, неоднаковий рівень розвитку їхніх здібностей, можливостей.

Учитель інклюзивного класу має добре знати особливості психофізичного розвитку і поведінки дітей різних категорій, типові труднощі, що виникають при оволодінні навчальним матеріалом і зумовлені характером певного порушення. Педагог має розуміти, на якому етапі й чому виникла та чи інша проблема у навчанні, як це відображається на засвоєнні навчальної програми. До початку навчання дитини в інклюзивному класі вчитель має детально вивчити документацію про неї; провести бесіду з батьками про інтереси дитини, її схильності, можливості, потреби, улюблені заняття; з'ясувати її характерологічні та поведінкові особливості; вивчити стосунки в родині.

Для навчання дітей з ООП використовують ті самі методи, що й для дітей з типовим розвитком, проте особливості психофізичного розвитку учнів обумовлюють інакші способи застосування цих методів. Зокрема, **методи навчання повинні бути корекційно-розвивальними**. Це — найсуттєвіша відмінність спеціальних дидактичних методів, котра означає, що будь-який метод чи прийом, окрім дидактичної мети, має охопити і корекційну, спрямовану на розвиток учнів. В організації навчальної діяльності беруть до уваги рівень знань, темп роботи, динаміку втомлюваності, обсяг пам'яті, стійкість уваги, довільність психічних процесів дитини, рівень розвитку її мовлення та опорно-рухової системи. Це передбачає, наприклад:

- добір для кожного уроку певної невеликої за обсягом кількості навчального матеріалу;
- максимальну розгорнутість і поділ складних понять та дій;
- уповільненість темпу навчання;
- повторюваність дій;
- наявність пропедевтичних періодів у навчанні;
- опору на чуттєвий досвід учнів;
- керівництво діями учнів;
- поступовий розвиток пізнавальних процесів;
- оптимізацію темпу роботи та динаміки втомлюваності;
- посилення здатності дитини до саморегуляції;
- розвиток самостійності дитини.

Процес навчання **необхідно збагачувати методами, що мотивують до учіння**. Це, зокрема, використання різних видів ігор, створення ігрових моментів, моделювання реальних ситуацій тощо. Ця особливість такого значення в навчанні дітей із типовим розвитком не набуває, а у навчанні школярів з ООП вона пов'язана з пасивністю дітей, зниженням їхнього інтересу до навчання і часто нерозумінням його необхідності, наявними труднощами й невдачами.

Методи мають відповідати принципам спеціальної дидактики. А саме:

- дидактичні методи мають бути спрямованими не лише на формування знань, умінь і навичок учнів, а й на корекцію психофізичного розвитку і виховання;
- методи навчання мають бути доступними для учнів і водночас забезпечувати доцільний рівень труднощів з метою стимулювання учнів до розумових дій, докладання вольових зусиль, оптимального розвитку;
- методи слід добирати так, щоб вони забезпечували дітям усвідомлення та міцність засвоєння знань, формували вміння застосовувати теоретичні знання у практичній діяльності в різних умовах;
- поєднувати методи необхідно так, щоб вони приводили до оволодіння досвідом послідовно і системно;
- методи повинні стимулювати учнів до самостійної роботи, творчості, ініціативи;
- добираючи метод, слід брати до уваги не лише загальні психічні закономірності, властиві дитині з певною категорією порушення, а й індивідуальні особливості кожної дитини.

Ефективність навчання учнів з ООП залежить від того, наскільки вчителю вдасться врахувати індивідуально-психологічні можливості кожного з них і створити відповідні умови.

Індивідуальний підхід до учнів із психофізичними порушеннями значною мірою залежить від категорії порушення, ступеня його виразності, індивідуальних особливостей. Опишемо окремі з прийомів індивідуального підходу, зауваживши, що докладне оволодіння спеціальними методиками можливе лише за умови копінтного підвищення свої кваліфікації.

Індивідуальний підхід у навчанні дітей із порушеннями інтелекту

Особливості психічних процесів учнів з ІІ, знижена працездатність цих дітей, конкретність мислення, недорозвиток волі, їхня пізнавальна пасивність потребують змін у навчальному процесі. Опишемо ці зміни відповідно до структури навчальної діяльності.

Компоненти структури навчальної діяльності	Корекційно-розвиткова спрямованість навчального процесу
Сприймання учнями навчального матеріалу	<ul style="list-style-type: none"> - для кращого сприймання дітьми навчального матеріалу його поділяють на частини; - процес сприймання кожної частини уповільнюється; - забезпечують керівництво кожною перцептивною дією учнів, тобто спрямовують увагу і сприймання дитини конкретними інструкціями; - привчають дітей аналізувати результати сприймання, порівнювати сприйняте із зразком; - опираються на багато аналізаторів: подивись, торкнись, послухай, як звучить тощо.

Компоненти структури навчальної діяльності	Корекційно-розвиткова спрямованість навчального процесу
Осмислення учнями навчального матеріалу	<ul style="list-style-type: none"> - Для корекції порушень пізнавальної діяльності учнів необхідно: - здійснювати спочатку накопичення, аналіз, синтез і узагальнення знань на практичному рівні, а згодом — на теоретичному; - формувати передусім наочно видимі зв'язки і взаємозалежності; - допомагати у словесних висновках, але цю допомогу поступово зменшувати; - подавати матеріал від конкретного до абстрактного; - періодично уточнювати й доповнювати первинно сформовані поняття, встановлювати взаємозв'язки між ними; - узагальнення здійснювати від простого до складного зі зменшенням допомоги вчителя при цьому; - поєднувати наочність, практичні дії і слово; - навчати учнів міркувати вголос; - стимулювати учнів до розумової діяльності: вчити порівнювати, аналізувати, обґрунтовувати відповіді.
Закріплення знань та вмінь	<ul style="list-style-type: none"> - матеріал докладно аналізувати, у кожній складовій виділяти вузлові питання, між якими й встановлюється взаємозв'язок. Це полегшує пригадування; - для закріплення використовують не лише репродуктивні методи, а й пошукові; створюють проблемні ситуації; - учнів навчають застосовувати знання в різних умовах і життєвих ситуаціях; - закріплення будують з опорою на наочно-образну емоційну пам'ять із поступовим переходом до словесно-логічного запам'ятовування; - використовують велику кількість різноманітних повторень; - раніше засвоєні знання постійно виправляють, уточнюють, доповнюють, перебудовують неправильно засвоєне.
Застосування вивченого на практиці	<ul style="list-style-type: none"> - дотримуються єдності засвоєння і застосування знань. Не роз'єднувати ці процеси, а зробити одночасними: робота за інструкцією; пригадування правила перед дією; складання плану діяльності тощо; - добирають завдання для зміцнення зв'язку навчання з життям, практикою, використовують у навчанні

Компоненти структури навчальної діяльності	Корекційно-розвиткова спрямованість навчального процесу
	<p>життєвий досвід дітей;</p> <ul style="list-style-type: none"> - систематично залучають учнів до практичної діяльності, яка потребує використання набутих знань; - спочатку пригадують правило, а потім стимулюють до самостійного виконання роботи; - виховують звичку обдумувати способи роботи, звертатися до відповідної віковій дітей довідкової літератури; - стимулюють поєднання практичної дії зі словом; - формують узагальнені способи дій з метою недопущення штамтів у використанні знань.

Навчання і виховання дитини з інтелектуальними порушеннями необхідно поєднувати з оздоровленням та лікуванням, логопедичними заняттями, заняттями з психологом, лікувальною фізкультурою.

Індивідуальний підхід у навчанні дітей із ЗПР

Ці діти навчаються за програмами, що майже не відрізняються від загальних стандартів. Проте рівень їхнього розвитку та підготовленості до школи потребують інакших прийомів навчання й підходів учителя в початковій школі. Успішність їхнього навчання залежатиме від корекційно-розвивальної роботи, спрямованої на формування навичок навчальної діяльності, розвиток пізнавальної діяльності, формування базових знань та вмінь, необхідних для успішного осмислення і засвоєння навчального матеріалу. Рекомендації вчителю:

- основним завданням є допомога дитині в оволодінні різними знаннями про навколишнє середовище, розвиток у неї спостережливості й досвіду практичної навчальної діяльності, формування вмінь самостійно здобувати знання і користуватися ними;
- необхідно передусім виявити і заповнити прогалини у знаннях дитини;
- максимально стимулювати й підтримувати активність дитини;
- у разі виникнення труднощів у виконанні практичної роботи — пояснити навчальний матеріал заново й дати додаткові вправи, а також дати додаткові навідні запитання, навести аналогії;
- частіше, ніж у роботі з типово розвиненими дітьми, використовувати наочність, вправи;
- якщо є труднощі щодо орієнтації у завданні — використовувати поетапну інструкцію і поетапне узагальнення;
- давати завдання, з опираючись на зразок (наочний, словесний, конкретний);

- розвивати навички планування своєї діяльності, самоконтролю і словесного звіту;
- працювати в уповільненому темпі, збільшуючи його поступово;
- підвищувати працездатність дитини;
- зменшувати кількість ігрових методів навчання, формуючи прийоми навчальної діяльності;
- підвищувати рівень мотивації навчально-пізнавальної діяльності.

Навчання і виховання дитини із ЗПР має поєднуватися з оздоровленням, логопедичними заняттями, заняттями з психологом, за необхідності — з лікуванням, лікувальною фізкультурою.

Також слід брати до уваги типи ЗПР.

Основними завданнями корекційної роботи при психофізичному інфантилізмі є: підвищення мотивації навчальної та пізнавальної діяльності; поступове формування загальноприйнятих прийомів навчальної діяльності; формування навичок та вмінь самостійно оволодівати знаннями й користуватися ними; розвиток емоційно-вольової сфери, саморегуляції.

Напрямки корекційної роботи при соматогенній ЗПР — це підвищення працездатності, розвиток впевненості у своїх можливостях, зміцнення фізичного здоров'я.

Діти з психогенною ЗПР потребують насамперед роботи з психологом; чіткої регламентації режиму дня, допомоги вчителя в організації різних видів діяльності.

Корекційну роботу з дітьми із ЗПР церебро-органічного походження спрямовують на цілісний розвиток особистості, що потребує впливу на такі компоненти, як: пізнавальні психічні процеси, емоційно-вольова сфера, поведінка. Якщо ЗПР поєднується з педагогічною занедбаністю, то перед початком навчання слід подолати прогалини у знаннях і практичному досвіді.

Індивідуальний підхід у навчанні дітей із порушеннями мовлення

Учитель, добираючи прийоми індивідуального підходу, повинен ознайомитися з мовленнєвим порушенням дитини і зрозуміти, як воно впливає на її навчальну діяльність поведінку, спілкування. У процесі навчання:

- важливим завданням є стимулювання пізнавальної і мовленнєвої активності дитини;
- слід формувати прийоми розумової роботи, необхідні для засвоєння граматики;
- необхідно здійснювати роботу над усіма ланками процесу народження мовленнєвого висловлювання, зокрема: мотивація мовленнєвих дій, їх планування, контроль за мовленням;
- вчити дитину міркувати, робити розгорнуті висновки;

- докладний інструктаж перед виконанням завдань, із урахуванням можливих проблем у розумінні мовлення;
- за грубих та стійких помилок дитини в письмі й читанні — не додаткова робота, а спеціальний логопедичний вплив;
- мовлення педагога має бути зразковим, чітким, емоційно виразним, складатись із коротких зрозумілих речень;
- урахування особливостей особистості дитини (зокрема, якщо діагностовано ринолалію, заїкання та ін.) і психологічна підтримка з боку вчителя: підбадьорювання, заохочення успіхів.

Наголосимо, що корекційну спрямованість навчання дітей із ТПМ необхідно узгоджувати з можливостями дитини та її конкретним мовленнєвим порушенням. Для цього вчитель повинен найтісніше співпрацювати з вчителем-логопедом.

Навчання і виховання дитини з порушеннями мовлення треба поєднувати з оздоровленням, логопедичними заняттями, за необхідності — з лікуванням, психотерапевтичним та психокорекційним впливом, заняттями з ЛФК.

Індивідуальний підхід у навчанні дітей із порушеннями слуху

Прийоми індивідуального підходу залежатимуть від ступеня порушення слуху, вміння дитини розуміти мовлення інших, користування невербальними засобами мовлення. Утім, є загальні рекомендації для вчителя:

- робоче місце дитини має бути розташовано так, щоб вона завжди добре бачила обличчя вчителя;
- слід вимагати від дитини, щоб вона завжди дивилася на вчителя в момент його мовлення;
- треба контролювати, чи почула і зрозуміла дитина матеріал. Це можна здійснювати по-різному, наприклад: «Повтори, що я сказала», «Продовж, будь ласка», «Розкажи, що ми сьогодні вивчали»;
- особливої корекційної спрямованості набувають уроки рідної мови, оскільки порушення слуху перешкоджають правильному оволодінню мовою і мовленням. Тому важливого значення набуває граматична правильність мовлення дитини. Слід пропонувати учневі завдання, при виконанні яких він міг би вправлятися у складанні словосполучень і речень, коротких текстів у межах теми, що вивчають;
- необхідно приділяти увагу корекції звуко-буквеного складу слів;
- для уникнення помилок перед диктантом повідомити учня, про що йдеться в тексті; заздалегідь ознайомити зі складним для нього звуко-буквеним складом, значенням і граматичним оформленням слів та словосполучень;
- слід спеціально готувати учня до переказу. Наприклад, спочатку пропонують йому почитати текст подумки, згодом послухати, як читає вчитель. Якщо й після цього учневі важко переказувати самостійно, то скласти з ним разом запитання чи план до тексту;

- на уроках математики особливу увагу приділяти розумінню словесної умови задачі.

Навчання і виховання дитини з порушеннями слухової функції треба поєднувати з оздоровленням, корекційними заняттями з розвитку слуху та мовлення, за необхідності — з лікуванням, заняттями з психологом.

Індивідуальний підхід у навчанні дітей із порушеннями зору

Як і в роботі з іншими дітьми, учитель має враховувати ступінь зорового порушення, індивідуальні особливості дитини загалом та її зорової функції зокрема. Загальні рекомендації:

- робоче місце дитини має бути добре освітленим;
- організовуючи робоче місце, визначаючи обсяг матеріалу, наочності й методів навчання, беріть до уваги ступінь порушення та конкретний зоровий діагноз;
- наочні посібники мають бути чіткими, яскравими, недрібними;
- зорову роботу слід чергувати з усною чи дотиковою, оскільки втомлюваність зору — підвищена;
- для зняття зорової втоми після 10–15 хвилин зорового навантаження виконати спеціальні розслаблювальні вправи;
- не перебільшувати обсяг домашніх завдань, щоб не перевантажувати зір;
- використовувати не лише зір, а й збережені аналізатори;
- стежити за поставою дитини: відстань від очей до робочої поверхні має бути не меншою за 30 см, для читання використовувати підставки;
- можна використовувати спеціальні адаптивні умови, наприклад оптичні (окуляри, лінзи, призми), неоптичні (чорні фломастери, кольорові маркери тощо).

Навчання і виховання дитини з порушеннями зорової функції необхідно поєднувати з оздоровленням, корекційними заняттями з розвитку зору, за необхідності з лікуванням, логопедичними заняттями, психокорекцією.

Індивідуальний підхід у навчанні дітей із ДЦП

Дуже важливо розуміти, як рухове порушення впливає на оволодіння основними навчальними навичками, темп роботи школяра, його здоров'я в цілому; якою є поведінка учня і мотивація його діяльності; чи потребує учень допомоги у задоволенні побутових та гігієнічних потреб. Загальні рекомендації:

- слід визначити оптимальне дозування виконання письмових робіт з урахуванням порушень загальної та дрібної моторики пальців рук;
- передбачати варіативність письмових робіт: не лише самостійне письмо, а й роздавальні картки з друкованою основою; не лише ручка, а магнітна дошка, комп'ютер;

- давати більше часу на виконання письмових завдань або замінити частину з них на усні;
- за наявності порушень просторових відносин і несформованості зорово-просторової координації слід використовувати такі прийоми:
 - спеціально вказати (ручкою, олівцем) рядок та місце, де потрібно починати писати, малювати;
 - позначати відстань між рядками чи частинами завдання;
 - під час виконання арифметичних дій у стовпчик можна розфарбувати клітинки олівцем, наприклад, сотні — зеленим, десятки — синім, одиниці — червоним;
 - при читанні використовувати спеціальні закладки з прорізами для фіксування слова, словосполучення чи речення;
 - оцінюючи дитину, не знижувати бали за повільну відповідь, недостатню інтонаційну виразність, особливості письма;
 - залучати дитину до колективної взаємодії; показати однокласникам можливості такого учня, його сильні сторони.

Навчання і виховання дитини з порушеннями опорно-рухового апарату треба поєднувати з оздоровленням та лікуванням, логопедичними заняттями, заняттями з психологом, лікувальною фізкультурою, масажем.

Індивідуальний підхід у навчанні дітей із РСА

У роботі з цими дітьми особливо важливе перше знайомство з вчителем. Адже учні з РСА є дуже чутливими. Якщо вчитель зможе налагодити контакт з учнем, це забезпечить успіх взаємодії і навчання. Слід попросити батьків розповісти про ті прийоми спілкування та стимулювання дитини, які вони використовують удома. Вчитель має знати ступінь РСА й індивідуальні особливості дитини. У перші дні навчання окремі діти, можливо, потребуватимуть присутності когось із батьків поруч у класі чи коридорі. Це зменшить тривогу учня, допоможе йому адаптуватися в школі та класі. Загальні рекомендації для вчителя:

- попереднє ознайомлення учня зі шкільними приміщеннями, класом без присутності інших дітей;
- налагодження у класі спокійної атмосфери;
- чуйність і терпимість вчителя, відсутність різких висловлювань, реакцій.
- дотримання чіткої організації та структури уроку. При зміні чи позаштатній ситуації — пояснення дитині з РСА, чому сьогодні порядок дій буде інакшим;
- чіткі, конкретні інструкції щодо виконання завдань. Бажано простими реченнями з контактом «очі в очі»;
- поєднання вербальної інструкції з наочною;
- логічна аргументація вимог;
- допомога в організації простору і часу;

- зменшення обсягу роботи на початкових етапах через уповільнений темп роботи дитини або надання додаткового часу на виконання звичайного обсягу;

- за рухливого неспокою, крику, істерики — ізоляція чи усамітнення дитини в заздалегідь підготовленому куточкові класу (окремій кімнаті) з контролем асистента вчителя чи психолога;

- пояснення однокласникам особливостей поведінки учня з РСА з метою запобігання страху в дітей, неправильних реакцій;

- відсутність бурхливого реагування на події в класі з боку вчителя та дітей;

- часта похвала, емоційна підтримка, проте без емоційного перевантаження;

- допомога в налагодженні контактів з однокласниками, пояснення правил ігор та взаємодії;

- розвиток розуміння мовлення, особливо підтекстів, прихованого змісту, сленгів;

- спеціальна організація перерви (асистент учителя або залучення соціального педагога) з метою уникнення Perezбудження і перевантаження дитини;

- сприяння формуванню побутових навичок;

- спеціальна підготовка до свят, ранків: пояснення того, що буде відбуватися; перебування поруч із дитиною мами/тата;

- розширення життєвого простору дитини за межі інклюзивного закладу, проте індивідуально і дозовано;

- пошук і використання в соціальному розвитку дитини наявних у неї вибіркових здібностей.

Навчання і виховання дитини з РСА поєднують із корекційною роботою психолога; за необхідності — з корекційно-розвитковими заняттями з учителем-дефектологом (олігофренопедагогом), учителем-логопедом.

Отже, забезпечення індивідуального підходу в навчанні дітей із психофізичними порушеннями — одна з важливих умов запровадження інклюзивної освіти. Утім, подані в посібнику рекомендації є орієнтовними. Конкретні прийоми індивідуального підходу і корекційної спрямованості інклюзивного навчання залежать від індивідуальних особливостей учня.

Запитання і завдання для самооцінювання

1. Як ви розумієте сутність поняття «дитина з особливими освітніми потребами»?

2. Назвіть спільні та відмінні закономірності розвитку дітей з нормотиповим розвитком та особливими освітніми потребами.

3. Обґрунтуйте, для чого вчителю необхідно володіти компетентностями щодо категорій особливих освітніх потреб у дітей та специфіки їхнього навчання.

4. У чому сутність складної структури порушеного розвитку?

5. Заповніть таблицю:

№	Категорія порушення	Первинне порушення	Вторинні порушення	Супутні порушення
1.	Порушення слуху			
2.	Порушення зору			
3.	Інтелектуальне порушення			
4.	Порушення мовлення			
5.	Порушення опорно-рухового апарату			
6.	Розлад спектру аутизму			
7.	Затримка психічного розвитку			

6. Які особливості слід узяти до уваги за індивідуального підходу до дітей із психофізичними порушеннями?

7. Опишіть прийоми індивідуального підходу до дітей з різними категоріями порушень психофізичного розвитку.

3.2. Реалізація корекційно-розвиткового компонента інклюзивного навчання

1. Сутність корекційно-розвиткового компоненту освіти дітей з особливими освітніми потребами.

2. Шляхи реалізації корекційно-розвиткового компонента.

1. Сутність корекційно-розвиткового компоненту освіти дітей із особливими освітніми потребами

Певні порушення у фізичному та (або) психічному розвитку учнів створюють труднощі для досягнення загальної освітньо-виховної мети, породжують суперечності між прагненнями учнів і їхніми можливостями. З огляду на це, у нормативно-правових документах інклюзивної освіти чітко зазначено, що **особливістю навчально-виховного процесу** дітей із особливими освітніми потребами є його **корекційна спрямованість**.

Корекція — система педагогічних, психологічних та медичних заходів, спрямованих на послаблення і (або) подолання вад психофізичного розвитку учнів із психофізичними порушеннями у процесі навчання й виховання з метою максимально можливого розвитку їхньої особистості.

У вузькому розумінні цей термін означає поліпшення, виправлення вади (від лат. correctio).

Навчання є одним з основних шляхів корекції недорозвитку психіки дітей із психофізичними порушеннями, оскільки нерозривно пов'язане з вихованням та розвитком і може бути спрямованим також на формування новоутворень особистості дитини. Взаємозв'язок навчання, виховання, розвитку і корекції вважають основною закономірністю педагогічного процесу, в якому перебувають діти з ООП. Поняття корекційної спрямованості навчання виражається правилом — **навчаючи, коригуємо**.

Оскільки всі педагогічні заходи спрямовують не лише на послаблення та/або подолання психічних і фізичних порушень учнів, а й на подальший цілісний особистісний розвиток, вживають також терміни: корекційно-розвиткова робота, корекційно-розвивальний процес навчання, корекційно-розвиткова спрямованість навчання. У документах про інклюзивну освіту використано термін «корекційно-розвиткова робота».

Корекційно-розвиткова робота обумовлюється специфікою розвитку дитини, а не типом закладу. Відповідно, якщо дитина навчається в інклюзивній школі, вона має одержувати весь комплекс корекційної допомоги, передбачений для неї нормативною базою освітніх послуг.

Корекційно-розвиткову роботу з дітьми з ООП, на думку Г. Ф. Кумаріної, треба реалізовувати через такі складові [36, с. 59-60]:

1) охорона здоров'я дитини та корекція психосоматичних проблем у її розвитку специфічними медичними і неспецифічними педагогічними прийомами й методами роботи;

2) розвиток соціально-моральних якостей дітей, необхідних для успішної адаптації у шкільних умовах (усвідомлення з боку дитини своєї соціальної ролі учня й відповідних обов'язків та відповідальності, уміння будувати стосунки згідно з правилами шкільного життя, адекватна поведінка в навчальних ситуаціях);

3) формування змістовної навчальної мотивації, послідовне заміщення зовнішнього інтересу до школи і формальних мотивів навчання на пізнавальні;

4) розвиток до необхідного рівня психофізіологічних функцій, що забезпечують навчальну діяльність: фонематичний слух, артикуляційний апарат, дрібні м'язи руки, просторова орієнтація, координація у системі «око — рука»;

5) збагачення світогляду і розвиток мовлення до рівня, який дає дітям змогу прилучатися до навчального процесу, свідомо сприймати навчальний матеріал і спілкуватися з іншими;

6) розвиток особистісних компонентів пізнавальної діяльності (пізнавальна активність, самостійність, довільність), подолання інтелектуальної пасивності, безініціативності;

7) формування навчальної діяльності дітей та корекція її недоліків.

Отже, **корекційно-розвиткова робота** — це комплексна діяльність різних фахівців, спрямована на поліпшення процесів розвитку і соціалізації дитини, послаблення або подолання її психофізичних порушень у процесі навчання та

виховання з метою максимально можливого розвитку особистості й підготовки до самостійного життя.

2. Шляхи реалізації корекційно-розвиткового компонента

Корекційний компонент інклюзивної освіти забезпечують кількома шляхами, а саме:

- реалізація корекційних цілей у процесі навчання і виховання дітей (на уроках, під час виконання домашньої навчальної роботи, на виховних заходах);
- корекційно-розвиткові заняття проводять спеціалісти (корекційні педагоги, спеціальні психологи, учителі-логопеди, учителі-реабілітологи);
- уведення спеціальних засобів корекції у навчально-виховний процес та в режим дня;
- батьки чітко виконують вимоги і рекомендації фахівців щодо корекційного впливу на дитину.

Розглянемо ці шляхи докладно.

Реалізація корекційних цілей у процесі навчання і виховання дітей в інклюзивному закладі

Визначенню корекційних цілей передують глибоке психолого-педагогічне вивчення дитини, результати якого відзначають у індивідуальній програмі розвитку учня.

Первинне оцінювання розвитку дитини відбувається в інклюзивно-ресурсному центрі. Після цього група фахівців (психолог, корекційні педагоги, учителі-логопеди, учитель і асистент інклюзивного класу, соціальний педагог, лікарі) мають ґрунтовно вивчити всі аспекти її розвитку не лише в умовах експериментальних методик, а й у процесі тривалого спостереження. Для визначення корекційних цілей та реалізації індивідуального підходу слід вивчити такі **особливості дитини**:

- ✓ категорія порушення і конкретні його особливості у цього учня;
- ✓ збережені сторони психіки, можливості дитини;
- ✓ структура порушення: первинне порушення, вторинні відхилення, наявність педагогічної занедбаності;
- ✓ рівень знань, умінь і навичок дитини порівно з відповідним стандартом освіти;
- ✓ вплив порушення на здатність дитини до навчання, її поведінку, спілкування;
- ✓ індивідуальні особливості пізнавальних процесів;
- ✓ темп діяльності та динаміка втомлюваності;
- ✓ самооцінка і ставлення дитини до власних труднощів у навчанні, спілкуванні тощо;

- ✓ особливості емоційно-вольової сфери;
- ✓ характерологічні особливості;
- ✓ поведінка дитини;
- ✓ рівень самостійності;
- ✓ спрямованість особистості дитини (інтереси, потреби, схильності, можливості, цінності).

Наголосимо, що виявляти слід не лише порушення, а передусім можливості дитини, її сильні сторони, адже саме в цьому полягає сенс інклюзивної освіти. Поширеною помилкою є обмеження вивчення рівнем актуального розвитку. Цього недостатньо. Для правильного оцінювання розвитку дитини, визначення її освітнього маршруту, корекційних цілей необхідно дослідити й зону найближчого розвитку. Все це у комплексі й складе об'єкт корекції та розвитку.

На підставі аналізу одержаних результатів приймають рішення про необхідні адаптації чи модифікації в навчально-виховному процесі, розробляють індивідуальний навчальний план та індивідуальну навчальну програму. Наголосимо, що *індивідуальний навчальний план та індивідуальну навчальну програму для учнів інклюзивного класу з порушеннями психофізичного розвитку розробляють на основі типових навчальних планів і програм загальноосвітніх навчальних закладів, у тому числі спеціальних, із відповідною їх адаптацією з урахуванням конкретної категорії порушення та індивідуальних особливостей психофізичного розвитку дитини.*

Вагомою складовою навчальної програми є її корекційний компонент. Наголосимо, що окрему корекційну програму не складають. Корекційна спрямованість навчання учнів з ООП якраз і полягає в тісному поєднанні навчання і корекції. Тобто у навчальній програмі передбачають, які корекційні цілі будуть реалізовувати під час засвоєння тієї чи іншої теми. Це відображено спеціальною структурою навчальних програм для дітей із ООП. *Для кожної категорії порушення в державному стандарті спеціальної освіти передбачені різні корекційні цілі.*

Плануючи уроки, розробляючи їх конспекти, учитель чітко визначає корекційну мету кожного уроку для учнів, обумовлюючи її дидактичними завданнями уроку, характером навчального матеріалу, типологічними та індивідуальними особливостями учнів із ООП в інклюзивному класі. При цьому корекційні цілі слід планувати і реалізовувати в системі, щоб виділена для певного уроку ланка була підпорядковувана загальній навчальній програмі та індивідуальній програмі розвитку дитини.

Для реалізації корекційних цілей учитель інклюзивного класу має оволодіти корекційно спрямованою методикою навчання. Якщо методи навчання не враховуватимуть специфіку порушення дитини і не матимуть корекційної спрямованості, то інклюзивне навчання набуде стихійності, а програма індивідуального розвитку не буде реалізована.

Не має залишитися прогалиною і корекційний компонент виховання учнів інклюзивного класу. В умовах спеціальних шкіл виховна робота є достатньо систематичною та цілеспрямованою. У масових школах виховний процес заклад здійснює меншою мірою, оскільки частину виховних завдань покладають на сім'ю. З огляду на це, в інклюзивних закладах слід оптимізувати виховну роботу з дітьми, які мають особливості психофізичного розвитку, передбачати корекційні цілі на основі індивідуального підходу. Особливу увагу звертати на виховання стосунків у інклюзивному класі, адже, крім традиційних шляхів і методів формування колективу, слід використовувати і спеціальні, зорієнтовані на типологічні та індивідуальні особливості дітей із ООП.

Описуючи цей шлях, наголосимо, що уроки в інклюзивних класах, згідно з вітчизняним законодавством, проводять учителі із загальноосвітньою підготовкою, яким допомагають асистенти (організація дитини, допомога дитині в подоланні труднощів тощо). Саме вчителі й несуть основну відповідальність за реалізацію корекційного компонента в процесі навчання, передбаченого державним стандартом освіти дітей із ООП. Звичайно, відсутність фахової спеціальної освіти у вчителів призводить до певної втрати в реалізації корекційних цілей на уроках щодо дітей із виразними порушеннями (наприклад, діти з ІП чи РСА), про що слід інформувати батьків під час вибору типу закладу. Водночас учителі загальноосвітньої підготовки, які працюють в інклюзивних класах, згідно з посадовими обов'язками, мають набувати необхідну професійну компетентність. Це можна здійснювати у процесі методичної роботи на секції вчителів інклюзивних класів. Така **методична робота може складатись із кількох компонентів:**

- 1) загальні питання інклюзивної освіти;
- 2) психолого-педагогічна характеристика дітей із психофізичними порушеннями;
- 3) корекційна методика навчання і виховання дітей із психофізичними порушеннями в умовах інклюзивного навчання;
- 4) зміст і методи роботи з батьками учнів інклюзивного класу.

Зупинимось докладніше на другому і третьому компонентах, від оволодіння якими найбільше залежить реалізація корекційних цілей у процесі навчання.

Психолого-педагогічна характеристика дітей із психофізичними порушеннями:

- особливості розвитку дітей з певною категорією порушення (залежно від класу, в якому працює педагог);
- вплив психофізичних особливостей дитини на те, як вона засвоює навчальні навички;
- зміст індивідуального підходу до дітей залежно від категорії порушення та індивідуальних особливостей розвитку.

Корекційна методика навчання і виховання дітей із психофізичними порушеннями в умовах інклюзивного навчання:

- аналізування корекційного компонента навчальних програм відповідно до державного стандарту спеціальної освіти;
- реалізація корекційних цілей у процесі навчання і виховання дітей (на уроках, під час виконання домашніх завдань, на виховних заходах);
- корекційна спрямованість методики інклюзивного навчання учнів (залежно від категорії порушення та з урахуванням специфіки предмета викладання);
- організація безконфліктної соціальної взаємодії вихованців з різними рівнями психофізичного розвитку;
- співробітництво зі спеціалістами, які забезпечують власне корекційний компонент навчального плану і надають реабілітаційну допомогу;
- докладне вивчення спеціальних засобів корекції в навчально-виховному процесі та режимі дня.

Відзначимо, що другий і третій компоненти методичної роботи необхідно диференціювати з урахуванням посадових обов'язків вчителя і конкретної категорії учнів інклюзивного класу. Також важливо, щоб методична робота не лише забезпечила вчителя знаннями, а й дала йому змогу виробити необхідні професійні вміння. Це можливо за рахунок реалізації методичної роботи різними формами, передусім інноваційними. **При цьому знання, уміння і навички педагогів загальної освіти не мають дублювати спеціальну (дефектологічну) підготовку, адже інклюзивну освіту спрямовують корекційні педагоги.** Саме тому доцільно, щоб методичну роботу вчителів інклюзивних класів курували фахівці з відповідною освітою.

Проведення корекційно-розвиткових занять спеціалістами

Одним із шляхів реалізації корекційного компонента є проведення корекційно-розвиткових занять, для чого в індивідуальному навчальному плані передбачають відповідні години на тиждень з урахуванням висновку ІРЦ.

У листі МОН «Про організаційно-методичні засади забезпечення права на освіту дітей з особливими освітніми потребами» подано чіткий перелік спеціально організованих групових та індивідуальних корекційно-розвиткових занять для кожної категорії дітей, які проводять учителі-дефектологи [72]. Зокрема:

✓ *Для сліпих дітей та дітей зі зниженим зором:* «Соціально-побутове орієнтування», «Розвиток мовлення», «Корекція вад розвитку, комунікація», «Орієнтування у просторі та мобільність», «Ритміка», «Лікувальна фізкультура»; предметно-практичне навчання.

✓ *Для глухих дітей:* «Розвиток слухо-зоро-тактильного сприймання мовлення та формування вимови», «Соціально-побутове орієнтування», «Ритміка».

✓ *Для дітей зі зниженим слухом:* «Розвиток слухового сприймання та формування вимови», «Ритміка».

✓ *Для дітей з складними порушеннями мовлення:* «Логоритміка», «Розвиток мовлення», «Розвиток зв'язного мовлення», «Лікувальна фізкультура».

✓ Для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату: «Корекція вад розвитку», «Лікувальна фізкультура», «Соціально-побутове орієнтування».

✓ Для дітей з інтелектуальними порушеннями: «Розвиток мовлення», «Соціально-побутове орієнтування», «Ритміка», «Лікувальна фізкультура».

✓ Для дітей із затримкою психічного розвитку: «Корекція розвитку», «Розвиток мовлення», «Ритміка».

Програми занять розміщені на сайті МОН України.

Одночасно з традиційними програмами для корекційно-розвиткових занять на сайті МОН рекомендують і нетрадиційні, спрямовані на розвиток різних сторін особистості дітей із особливими освітніми потребами. Такі заняття передбачені, зокрема, для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату: «Корекція розвитку (Лего-конструювання)» (автор В. А. Лапін); «Корекція розвитку (Арт-корекція)» (автор І. М. Брусенська); «Корекція розвитку (Формування навчально-мовленнєвої діяльності учнів за допомогою казки)» (автори Я. Г. Літинська, І. П. Трембалович); «Корекція розвитку (Розвиток комунікативної функції мовлення «Говірливий струмок»)» (автор С. В. Жеплінська); «Корекція розвитку (Формування лінгвістичних понять на основі використання асоціативних схем)» (автор О. М. Татарінова); «Корекція розвитку (Формування знань про довкілля засобами пізнавальних завдань)» (автор Т. О. Гусак); «Корекція розвитку (Світ Монтесорі)» (автор Т. Б. Дишлоу); «Корекція розвитку (Арт-корекція засобами нетрадиційних видів занять)» (автори Р. Б. Крисяк, О. В. Чеботарьова); для дітей з порушеннями інтелекту: «Розвиток мовлення (Розвиток мовлення з використанням методики ТАН-Содерберг)» (автори В. В. Заремба, Н. І. Ліщук, Н. В. Морозова, Г. О. Блеч); «Театральна логоритміка» (автори О. В. Папета, М. З. Демянович, О. М. Компанієнко, І. В. Гладченко); «Барабанотерапія» (автори Л. Є. Василевська, І. В. Гладченко); «Розвиток психомоторики та сенсорних процесів» (автори Т. Я. Жук, С. В. Трикоз); «Азбука творчості» (автори О. В. Чеботарьова, І. М. Брусенська); «Музичні краплинки» (автори Н. О. Шеклунова, А. В. Міненко). Ці програми корекційно-розвиткових занять є варіативними, їх обирають на розсуд команди супроводу інклюзивного закладу відповідно до потреб дітей.

Корекційні заняття з дітьми з ООП проводять учителі-дефектологи (олігофренопедагог, ортопедагог, тифлопедагог, сурдопедагог, логопед), психолог, учитель-реабілітолог.

У документах МОН наголошено, що корекційно-розвиткову роботу проводять педагоги, психологи з відповідною освітою, які є штатними працівниками інклюзивних закладів або залучені з навчально-реабілітаційних закладів, ІРЦ, спеціальних навчальних закладів укладанням угод про співпрацю, а також психологи шкіл, установ соціального захисту, ІРЦ, центрів практичної психології та соціальної роботи, створених при управліннях освіти і науки, ресурсних центрів.

Корекційну роботу можуть супроводжувати й інші спеціалісти (лікар ЛФК, психіатр, невропатолог та ін.). Наголосимо, що **дії всіх спеціалістів мають бути**

взаємоузгодженими, адже вони працюють у *команді* психолого-педагогічного супроводу інклюзивного навчання.

Використання спеціальних засобів корекції в навчально-виховному процесі та режим дня

У попередній темі ми описали проблеми і специфічні труднощі психофізичного розвитку дітей із ООП, на які слід орієнтуватися в організації навчального процесу і доборі методів навчання. Разом з тим варто взяти до уваги і педагогічні фактори, які в стандартних умовах загальноосвітніх шкіл можуть призвести до шкільної дезадаптації учнів з ООП (Г. Ф. Кумаріна) [36]:

- невідповідність шкільного режиму і санітарно-гігієнічних умов навчання психофізіологічним особливостям дітей із ООП;
- невідповідність темпу навчальної роботи на уроці навчальним можливостям дітей;
- екстенсивність характер навчальних навантажень;
- переважання негативних оціночних суджень;
- непорозуміння і конфліктні ситуації в сім'ї внаслідок шкільних проблем у дитини.

Психофізичні особливості дітей з ООП та несприятливі педагогічні фактори необхідно взяти до уваги в умовах інклюзивної освіти і трансформувати їх у певні зміни соціального середовища, в якому відбуваються навчання, виховання і корекційна робота.

Специфіка педагогічного процесу для учнів з ООП полягає, зокрема, у використанні спеціальних *засобів корекції* з урахуванням конкретної категорії порушення та особливостей учня. Назвемо ці засоби і пояснимо їх окремими прикладами.

✓ *Адаптація змісту освіти до пізнавальних можливостей учнів.*

Для дітей з порушеннями інтелекту та ЗПР така адаптація, зокрема, полягає у зменшенні обсягу і спрощенні характеру матеріалу. Для дітей із РСА — це конкретизація змісту, уникнення абстрагованого матеріалу. Певні адаптації передбачені державним стандартом спеціальної освіти. Проте якщо для учня потрібні додаткові адаптації, це зазначають в індивідуальній програмі розвитку дитини.

✓ *Наочність навчання.*

Із урахуванням специфіки порушення добирають види наочності. Наприклад, для дітей з ІІ наочність має бути конкретною, без абстрактних зображень і деталей, що відволікають від сприймання головного. Для дітей зі зниженим зором наочність не лише збільшують за розмірами, а й виготовляють з урахуванням того, як дитина сприймає кольори та їх поєднання; наочність для незрячих дітей має бути об'ємною, щоб учні могли обстежити її дотиково.

✓ *Уповільненість процесу навчання.*

Повідомлення інформації здійснюють дещо повільніше з огляду на уповільненість сприймання вербальної інформації. Дітям з порушеннями пізнавальної діяльності дають більше часу не лише для обдумування відповіді, а й для запису інформації.

✓ *Повторюваність у навчанні та вихованні.*

Через обмеженість або недосконалість сприймання є необхідність повторювати навчальні відомості. Проте цей засіб не означає механічного кількаразового повторення одного й того самого матеріалу. Навпаки, слід використовувати варіативність повторення для заповнення прогалин у сприйманні. Наприклад, якщо первинна подача матеріалу була усною, то повторити треба наочно з коментарями або запропонувати дитині прочитати й відповісти на запитання чи виконати практичне завдання.

✓ *Оптимізація темпу роботи та динаміки втомлюваності.*

Цей засіб спрямовують на активізацію пізнавальної діяльності учнів, підтримку їхньої працездатності, він передбачає, зокрема:

- переведення учнів на різні види діяльності для запобігання втоми;
- використання під час викладу матеріалу цікавих фактів, прикладів, деталей;
- емоційність викладу;
- організація хвилин відпочинку на уроці;
- створення ситуацій успіху.

✓ *Залучення учня до діяльності, спрямованої на подолання труднощів і перешкод.*

Свідоме засвоєння знань можливе лише за умови активної діяльності учня на уроці, а самостійності діти набудуть, вправляючись у практичній діяльності, що потребує вивчення теорії. Таке вправління має передбачати не лише репродуктивні завдання, а й проблемні, творчі, у процесі яких діти долатимуть труднощі, міркуватимуть, пропонуватимуть власні шляхи і способи дій. Така діяльність збільшить зону найближчого розвитку дітей, що й відповідає принципу корекційної спрямованості навчання.

✓ *Індивідуальний підхід до учнів .*

Працюючи з усіма учнями інклюзивного класу, учитель має водночас орієнтуватися на індивідуальні особливості учнів із ООП, їхні особистісні якості, здібності. Завданням індивідуального підходу може бути в одних випадках допомога учням, а в інших — стимулювання їх до поглибленого засвоєння знань. Учитель має використовувати різні прийоми індивідуального підходу, зокрема: активізацію учнів на уроці залежно від їхніх можливостей; індивідуалізацію завдань; визначення відповідного рівня допомоги; орієнтацію на різний темп роботи та динаміку наростання втоми; урахування індивідуальних особливостей пізнавальних процесів, самооцінки дитини; орієнтацію на індивідуальні особливості

емоційно-вольової сфери учнів; урахування індивідуальних потреб, інтересів дітей, особливостей характеру.

✓ *Використання різних видів гри у навчально-виховному процесі.*

На відміну від загальної, корекційна педагогіка в арсеналі методів навчання надає великого значення різним видам гри; її використовують як на початковому етапі навчання, так і в середніх і старших класах. Дидактичні, рольові, рухливі ігри слугують ефективним засобом корекції порушень психофізичного розвитку дітей. Зокрема, за допомогою різних видів ігор:

- стимулюють психічну і фізичну активність учнів;
- підвищують організованість;
- поліпшують самопочуття;
- формують упевненість у собі;
- створюють умови для виправлення порушень і подальшого розвитку пізнавальної діяльності, мовлення, моторики, оптимізації поведінки;
- розвивають моральні якості;
- виховують ініціативність;
- забезпечують передумови для залучення до суспільної діяльності

В умовах інклюзивного класу дитину з ООП варто залучати до колективної взаємодії в ігровій діяльності, добираючи роль та ігрові дії, які зможе виконати учень. Дітям з ІП, РСА, ЗІП треба ретельно пояснювати зміст гри, її правила.

✓ *Включення у навчально-виховний процес оздоровлення та лікування.*

Відповідно до нормативної бази інклюзивної освіти учні з порушеннями психофізичного розвитку мають одержувати і реабілітаційну допомогу, одним із компонентів якої є лікування та оздоровлення дітей. Зміст і види допомоги визначають ще на етапі комплексного всебічного вивчення дитини та фіксують в індивідуальній програмі її розвитку. Всі оздоровчі та лікувальні заходи необхідно узгоджувати з психолого-педагогічною допомогою. Нагадаємо, що медичний персонал теж залучають до команди супроводу інклюзивного навчання.

✓ *Дотримання охоронно-педагогічного режиму.*

Режим дня має враховувати підвищену втомлюваність дітей, швидку виснажливість центральної нервової системи, схильність до патологічних реакцій на надмірне навантаження. В індивідуальній програмі розвитку зазначають потреби дитини, через які можуть бути внесені певні корективи у режим дня: розклад уроків, додатковий відпочинок, обмеження у позакласних заходах. На уроці важливо правильно дозувати навантаження дитини, з урахуванням індивідуальних особливостей темпу її роботи, швидкості наростання втоми; чергувати розумову й фізичну працю, прості та складні завдання тощо.

✓ *Позитивні емоції педагога як засіб стимулювання дітей до діяльності та спілкування.*

Окрім учні з ООП через негативні соціальні фактори є пасивними, не вірять у свої можливості, боязкі. Тому оптимістична налаштованість педагога, його

позитивний емоційний стан слугують суттєвим стимулом активізації учнів, їхнього розвитку. Якщо вчитель вірить у можливості дитини, позитивно її сприймає, то цим самим він мотивує учнів до різних видів діяльності й адекватної поведінки.

✓ *Стимулювальна функція педагогічної оцінки.*

Для стимулювання навчальної діяльності дітей, побудови і регулювання стосунків з ними в інклюзивному класі слід враховувати, що підвищена залежність самопочуття, психічного тону і працездатності дітей з ООП від зовнішніх умов ставлять і специфічні вимоги до оцінювання. Специфіка полягає у зменшенні кількісної ролі оцінювання, використанні його якісного потенціалу. На відміну від загальноприйнятих підходів до оцінки, яку виставляють на підставі порівняння результатів роботи учня і нормативних вимог, у корекційно-педагогічній діяльності оцінюють сьгоднішні досягнення учня порівняно з учорашніми. Здійснюють це дуже індивідуально, з урахуванням реальних навчальних можливостей дитини, рівня її досягнень у кожній конкретній галузі, міри старанності, наполегливості, праці, вкладеної у досягнення. Для підтвердження індивідуальних досягнень у нормативній базі пропонують використовувати портфоліо. Про особливості оцінювання ми розповімо у наступній темі.

Отже, спеціальні засоби корекції використовують як на уроках, так і в усіх видах позакласної діяльності (корекційно-розвивальної, виховної), і вони сприяють реалізації корекційних цілей навчання дітей із ООП.

Виконання батьками вимог і рекомендацій фахівців щодо корекційного впливу на дитину

Важливим для забезпечення ефективності корекційної роботи є те, щоби членами родини виконували вимоги і рекомендації педагогів, психологів, лікарів. Як свідчить практика інклюзивної освіти, без повноцінної участі батьків у команді психолого-педагогічного супроводу освіта учня інклюзивного класу і корекційно-розвивальна робота з ним будуть неповноцінними. Тому, визначаючи форми освіти для дитини і тип закладу, слід враховувати рівень педагогічної компетентності батьків, їхню готовність до співпраці зі закладом, роботи в команді.

В умовах інклюзивного закладу провідним фахівцем, який скеровує роботу з батьками, може бути соціальний педагог. Узгоджуючи діяльність класного керівника, корекційних педагогів і психолога в цьому напрямку, він має організувати спільну роботу з родиною.

Батькам треба допомогти у вихованні дитини з ООП, зокрема:

- у формуванні адекватних стосунків між батьками, іншими членами сім'ї та дитиною;
- створенні комфортної для розвитку дитини сімейної атмосфери;
- розширенні інформованості батьків про потенційні можливості дитини, її перспективи в різних аспектах життя;

- залученні членів родини до активної участі у вихованні, навчанні та розвитку дитини;

- оволодінні прийомами організації різних видів діяльності дитини.

Важливо налаштувати батьків на активну участь у житті й вихованні дитини, оскільки передусім від цього залежатимуть її розвиток, адаптація в інклюзивному класі. Саме тому педагоги і психолог повинні повідомляти батькам про успіхи дитини, пояснювати, у чому батьки можуть їй допомогти, до яких сімейних справ залучати. Батьки мають допомогти дитині в організації виконання домашніх завдань, контролювати цей процес, стимулювати її до використання в самостійному житті навичок, сформованих на уроках та під час корекційних занять.

Отже, корекційно-розвитковий компонент є стрижневою складовою інклюзивної освіти, без якого вона втрачає сенс. Реалізація ж корекції розвитку дітей з ООП у процесі психолого-педагогічного супроводу забезпечує їм повноцінний розвиток та гідну якість життя.

Запитання і завдання для самооцінювання

1. Поясніть значення понять «корекційна спрямованість навчання», «корекційно-розвитковий компонент освіти».

2. Що означає правило «навчаючи, коригуємо»?

3. Яким чином учителі шкіл реалізують корекційні цілі навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами?

3. Хто проводить корекційно-розвиткові заняття з учнями інклюзивних класів?

5. Охарактеризуйте засоби корекції в навчально-виховному процесі та режимі дня інклюзивного закладу.

6. Якою є роль батьків у команді психолого-педагогічного супроводу і реалізації корекційного компонента інклюзивної освіти?

3.3. Сутність і завдання оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами

1. Функції контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів.

2. Складові навчальних досягнень учнів.

3. Роль педагогічної оцінки у стимулюванні учнів із особливими освітніми потребами до навчання.

4. Портфоліо учня.

1. Функції контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів

Контроль і оцінювання навчальних досягнень учнів виконує різні функції. У навчанні школярів із типовим розвитком це — освітня, виховна, розвивальна, управлінська та мотиваційно-стимулювальна.

Основними **функціями** контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів із психофізичними порушеннями є:

✓ **контрольна** — визначення рівня засвоєння навчальної програми, виявлення готовності до засвоєння нового матеріалу;

✓ **навчальна** — стимулювання зусиль учнів до подолання труднощів, повторення, уточнення, систематизації, застосування знань і вмінь; формування в учнів адекватних критеріїв оцінювання якості своїх знань та вмінь;

✓ **діагностико-коригувальна** — з'ясування причин труднощів, виявлення прогалин у знаннях та вміннях; внесення коректив, спрямованих на подолання цих прогалин, у діяльність учнів і вчителя; своєчасна допомога;

✓ **стимулювально-мотиваційна** — стимулювання учнів поліпшувати свої досягнення, формування позитивної мотивації до навчання;

✓ **розвивально-виховна** — формування вмінь цілеспрямованої діяльності, розвиток відповідальності, працелюбності, активності, охайності, самостійності та інших особистісних якостей учнів;

✓ **реалізація індивідуального підходу** — знаходження відповідного рівня навантаження для кожного учня; вивчення його ставлення до труднощів, успіхів, оцінки.

Контроль і оцінювання навчальних досягнень учнів має відповідати **педагогічним вимогам**, а саме:

- об'єктивність — перевіряти та оцінювати слід результати діяльності дитини відповідно до визначених їй навчальних програм і критеріїв оцінювання, викладених у цих програмах. На оцінку не може впливати суб'єктивне ставлення педагога чи інших учасників освітнього процесу до учня;

- систематичність — контроль навчальних досягнень слід поєднувати із викладанням і закріпленням матеріалу, здійснювати постійно;

- гласність — слід повідомляти дитині оцінку, обґрунтовувати її; залучати учня до аналізу й оцінювання власної діяльності, тим самим розвиваючи критичність мислення і самооцінку;

- індивідуальний підхід — в умовах інклюзивного закладу це одна з надважливих вимог, яка передбачає урахування особливостей дитини, її досвіду, впливу психофізичного порушення на засвоєння знань та вмінь.

2. Складові навчальних досягнень учнів

Навчальні досягнення учнів перевіряють у межах матеріалу, визначеного навчальними програмами для відповідних категорій дітей із порушеннями психофізичного розвитку.

Об'єктами перевірки та оцінювання є структурні компоненти навчальної діяльності, а саме:

1. **Змістовий компонент** — знання дітей.

Оцінюючи, беруть до уваги такі характеристики знань:

- *повнота* (від фрагментарного відтворення навчального матеріалу до відтворення у повному обсязі);

- *правильність* (від не завжди точного до правильного відтворення навчального матеріалу);

- *усвідомленість* (від розуміння в основному до вміння пояснити, обґрунтувати);

- *застосування знань* (адекватність, самостійність, різні умови, використання допомоги).

2. **Операційно-організаційний компонент** — дії, способи дій, діяльність:

а) *предметні* (відповідно до змісту основних навчальних предметів);

б) *розумові* (порівнювати, класифікувати, абстрагувати, узагальнювати тощо) і *загальнонавчальні* (аналізувати, планувати, організовувати, контролювати процес і результати виконання завдання, вміння користуватися підручником тощо).

Оцінюють такі характеристики:

- *правильність*;

- *швидкість*;

- *свідомість дій*;

- *новизну умов* (за зразком, аналогічне, нове);

- *самостійність виконання*;

- *якість виконаної роботи*;

- *цілеспрямованість*.

3. **Емоційно-мотиваційний компонент** — ставлення до навчання.

Оцінюють такі характеристики:

- *характер і силу* (байдуже, недостатньо виразне позитивне, зацікавлене, виразне позитивне);

- *дієвість* (від пасивного до дійового);

- *сталість* (від епізодичного до сталого).

Навчальні досягнення учнів з психофізичними порушеннями, як і учнів з типовим розвитком, оцінюють за 4-ма рівнями та відповідними їм балами. Проте вимоги до оцінювання є інакшими, оскільки враховують можливості дітей та їхні психофізичні особливості. Для кожної категорії порушень розроблені свої критерії оцінювання навчальних досягнень. Програма кожного навчального предмета для

певної категорії дітей містить конкретні критерії навчальних досягнень, згідно з вимогами обсягу й характеру матеріалу для кожного класу, можливостями учнів.

Оцінювання ґрунтується на позитивному принципі, тобто враховують передусім досягнення дитини, позитивну динаміку розвитку, а не учнівські невдачі.

3. Роль педагогічної оцінки в стимулюванні учнів із особливими освітніми потребами до навчання

У переліку завдань інклюзивної освіти, визначених сучасною нормативною базою, є різнобічний розвиток індивідуальності дитини з ООП на основі виявлення її задатків та здібностей, формування інтересів і потреб; збереження та зміцнення морального здоров'я вихованців. Одним із засобів реалізації цих завдань є стимулювальна функція педагогічної оцінки.

У Стародавній Греції слово «стимулус» означало довгу гостру палицю, якою підганяли биків. У сучасному розумінні поняття *стимулювання* означає спонукання до дії, надання поштовху, заохочення. Саме в такому розумінні його використовують у загальній, спеціальній та інклюзивній педагогіці. Стимулювання учнів з ООП до діяльності та спілкування набуває дуже великого значення, адже часто вони через проблеми зі здоров'ям, труднощі в навчанні, негативні соціальні фактори не вірять у свої можливості, можуть бути пасивними або й негативно налаштованими щодо навчання.

Роль різних засобів стимулювання в навчанні та вихованні учнів досліджували вчені як у загальній (Ш. Амонашвілі, Б. Ананьєв, А. Белкін, Г. Ксьонзова, В. Шаталов та ін.), так і в корекційній педагогіці (В. Бондар, Т. Докучина, І. Єременко, Г. Кумаріна, С. Миронова, В. Синьов та ін.).

Зокрема, В. Шаталов називав оцінку дуже тонким і вибуховонебезпечним інструментом, що потребує розумного поводження [92]. Педагог вважав, що в іншому разі вона втрачає свій педагогічний сенс і перетворюється на засіб пригнічення особистості. Видатний педагог Ш. Амонашвілі довів позитивний вплив якісних стимулів без кількісного оцінювання досягнень [90]. А. Белкін пропонував стимулювати дії дітей, створюючи ситуації успіху, в яких нема негативних оцінок [47].

Аналіз літературних джерел, практики спеціальної та інклюзивної освіти свідчить, що кількісна та якісна педагогічна оцінка слугує одним із вагомих засобів, який скеровує поведінку і діяльність дітей, регулює стосунки, може визначати місце учня в колективі однокласників та у сім'ї. Проте особливості пізнавальної діяльності дітей з ООП, залежність їхніх дій, настрою, працездатності від зовнішніх умов потребують інакших, аніж у масовій школі, підходів до використання оцінки. При цьому йдеться не лише про оцінку кількісну, регламентовану критеріями навчальних досягнень учнів спеціального закладу загальної освіти, а й про якісну — судження вчителя, його висловлювання щодо дитини, педагогічну техніку, емоції

тощо. Педагогічна оцінка в умовах інклюзивного навчання має передусім **стимулювати**:

- ✓ виховання у дітей позитивного ставлення до навчальної діяльності, школи, процесу навчання;
- ✓ формування основних компонентів навчальної діяльності, її усвідомлення й довільності;
- ✓ підкріплення почуття задоволення від здобутих у процесі навчання досягнень;
- ✓ стимулювання бажання докладати зусилля для подолання труднощів, виправлення помилок;
- ✓ показ для інших учнів класу можливостей, досягнень і переваг однокласника з особливими потребами.

Одним із впливових стимулів є **позитивні емоції**. Вони мають формуватися в дитини передусім щодо ставлення до школи, учителів, колективу однокласників. Класний керівник інклюзивного класу, психолог, соціальний педагог мають працювати над створенням класного колективу з урахуванням психофізичних особливостей учнів із ООП. Водночас слід провести й індивідуальну роботу з таким учнем для залучення його до колективних стосунків. Позитивне ставлення учня до школи буде формуватися за умови профілактики конфліктних ситуацій, особливо обумовлених проблемами розвитку дитини.

Дуже важливо, щоби дитина з ООП усвідомлювала свої можливості. Для цього необхідно показувати учневі його досягнення, накреслювати шляхи уникнення помилок і труднощів, вірити в нього. Оптимістична налаштованість педагога, його позитивний емоційний стан слугують суттєвим стимулом активізації учнів, їхнього розвитку. Таке ж позитивне ставлення необхідно сформувані і в членів родини, де виховується дитина. Слід показувати батькам її найменші успіхи, навчити визначати бодай найменші досягнення. Дуже важливо для цього сформувані у батьків уміння порівнювати розвиток і досягнення дитини не з досвідом інших однокласників, а зі своєю ж дитиною за принципом: *«Те, що маємо сьогодні, порівнюємо з тим, що було вчора»*. Такий підхід дасть змогу побачити реальний рух уперед, проаналізувати оптимальні шляхи набуття досвіду та виправлення помилок.

Суттєву мотиваційну роль відіграє і правильно застосована **педагогічна оцінка**. Для стимулювання навчальної діяльності дітей, побудови і регулювання стосунків з ними в інклюзивному класі слід пам'ятати, що підвищена залежність самопочуття, психічного тону та працездатності дітей з ООП від зовнішніх умов висувають і специфічні вимоги до оцінювання. Специфіка полягає у зменшенні кількісної ролі оцінки, використанні її якісного потенціалу. На відміну від загальноприйнятих підходів до оцінки, яку виставляють на підставі порівняння результатів роботи учня і нормативних вимог, у корекційно-педагогічній діяльності в умовах інклюзивної освіти оцінюють сьогоднішні досягнення учня порівняно з учорашніми (критерій відносної успішності). Цінність такого підходу полягає в можливості урахування

індивідуальних особливостей учня, специфіки його порушення, труднощів, особливих потреб, рівня навчальних досягнень у кожній конкретній галузі, старанності, наполегливості. Варто враховувати при цьому особливості розумових операцій учнів, розвиток емоційно-вольової сфери, характерологічні якості. Критерій відносної успішності дає змогу також показати учневі та його батькам, як він просувається в навчанні, накреслити шляхи покращення результатів.

Оцінюючи навчальні досягнення учня кількісно або якісно, слід **обґрунтувати** пропонувані бали чи судження. Учень має зрозуміти, за що він одержує саме таку оцінку, яких результатів він досягнув, яких зусиль ще має докласти для їх поліпшення. Не слід схвалювати роботу, яку виконано недостатньо якісно, мотивуючи тим, що учень засмутиться. Результати слід проаналізувати об'єктивно, з'ясувати причини прогалин, помилок, показати учневі шляхи поліпшення, тобто амортизувати неуспіх. Категорично неправильно ототожнювати помилки в навчанні учня з порушеннями його розвитку.

Оцінка повинна не принижувати учня чи викликати в нього негативні емоції, а навпаки, стимулювати його до покращення своїх результатів, успіхів, викликати позитивні почуття. Як показує практика, найефективнішим для удосконалення діяльності та поведінки є **позитивне оціночне стимулювання**. Проте слід враховувати, що у певних категорій дітей з ООП не сформована критичність мислення (діти з ІІ, ЗПР, РСА), не завжди адекватна самооцінка. Наголосимо, що оцінювання навчальних досягнень має охопити не лише знання, уміння й навички учнів, а й ставлення до навчання, рівень докладених зусиль, бажання долати труднощі. Варто взяти до уваги при цьому особливості пізнавальної діяльності учнів, розвиток емоційно-вольової сфери, характерологічні якості. Обґрунтовуючи оцінку, слід виділяти такі моменти:

- увага дитини під час того, як учитель пояснює завдання;
- ініціатива й самостійність дитини в роботі;
- орієнтування в завданні, окреслення мети і її дотримання;
- планування своїх дій, самоконтроль;
- ставлення до труднощів і реакція на допомогу;
- ставлення до роботи в цілому (відповідальність, серйозність, докладання вольових зусиль);
- ставлення до результатів, бажання їх покращувати.

Не можна оцінювати результати учнів, поки вони не оволодіють навичками учіння. З огляду на це перші два роки кількісну оцінку не виставляють. Використовують схвалення, рекомендації, інші заохочення. Проте упродовж усього періоду навчання стимулом для учнів має бути не лише кількісна оцінка (бали), а й якісна — емоційний стан учителя, його слова, міміка. На початковому етапі навчання (перший–другий класи) варто використовувати наочні стимули, наприклад, у вигляді смайликів (усміхається, дивується, сумує, плаче). Це, з одного

боку, сприятиме розумінню оцінки, а з другого — допомагати формуванню емоційно-вольової сфери дитини.

Важливим завданням є формування розуміння критеріїв оцінювання. Для цього, як ми вже зазначили, *оцінка має бути мотивованою*. Слід чітко пояснити учневі, що йому вже вдасться і що зробити, щоб уникнути помилок, подолати труднощі. Поступово залучати учнів до якісного оцінювання діяльності інших дітей з обов'язковим поясненням своєї думки (*Чому так оцінюєш? Що виконано добре? Які допущені помилки? Як їх виправити?*) Учитель може виготовити для учнів пам'ятки-вимоги для роботи, згідно з якими відбуватиметься оцінювання. Наприклад, для читання: читай виразно; читай голосно; читай у зрозумілому темпі; поясни прочитане; дай відповіді на запитання, про що почитав тощо. Таким чином, пояснюючи вимоги до діяльності, вчитель тим самим формуватиме критерії оцінювання, які спочатку є для учня зовнішніми (оцінює педагог), а згодом стають внутрішніми (себе оцінює учень). Використовують і такий прийом, як власне оцінювання учнем своїх досягнень. Проте залучення до оцінювання інших учнів, самооцінку кожним школярем свої діяльності необхідно здійснювати з одночасним розвитком критичності, усвідомлення самооцінки.

Виділяючи вагому роль оцінки в адаптації дитини до інклюзивного середовища, наголосимо на необхідності урахування специфічних особливостей учнів, обумовлених окремими порушеннями, індивідуальними особливостями. Наприклад, часті зауваження дітям з гіперактивною поведінкою, аутизмом можуть призвести до формування в них негативного ставлення до себе чи вчителя, а позитивна оцінка на початку уроку може викликати бурхливі емоційні реакції, котрі розгальмують дитину на весь урок. Для дітей із ООП, які мають занижену самооцінку, слід застосовувати позитивні стимули, залучаючи до цього й однокласників, що сприятиме встановленню міжособистісних стосунків. Не слід оцінювати негативні прояви поведінки і помилки в роботі, якщо причиною стала втома дітей або є ознаки психофізичного порушення.

Особливо наголосимо на емоційному стані, у якому вчитель не лише має проводити урок, а й виголошувати оцінки, зауваження чи заохочення. Педагог має бути врівноваженим, спокійним, при цьому така вимога стосується не лише певних негативних реакцій, а й позитивного стимулювання. Адже перевищення емоційних реакцій учителя може призвести як до сліз дітей, так і до бурхливої радості, що однаково негативно позначиться на їхньому самопочутті.

В окремих вчителів інклюзивного навчання часто виникає суперечливе питання про кількісні бали в оцінюванні навчальних досягнень учнів із ООП. Учителі не розуміють, чому цих учнів оцінюють також за 12-тибальною системою, навіть якщо вони мають інтелектуальні порушення. Ніяких непорозумінь тут нема. Педагоги повинні вивчити нормативну базу й усвідомити, що критерії оцінювання учнів з нормотиповим та порушеним психофізичним розвитком є різними. Для учнів з різними категоріями освітніх потреб теж розроблені диференційовані

критерії, що враховують рівень психофізичного розвитку дитини і той стандарт спеціальної освіти, яким вона має оволодіти незалежно від форми навчання. Щоб в інклюзивному середовищі не виникало суперечок з цього приводу, необхідно роз'яснити учням та їхнім батькам ці особливості оцінювання однокласників із ООП. Зробити це можуть корекційний або соціальний педагог, класний керівник.

Отже, правильне стимулювання учнів з ООП до діяльності, спілкування і поведінки сприяє їх адаптації в інклюзивному середовищі та подальшій успішній соціалізації.

4. Портфоліо учня

У документах МОН зазначено, що система оцінювання навчальних досягнень учнів має мотивувати. Для оцінювання індивідуальних досягнень та стимулювання можна використовувати портфоліо.

Портфоліо — це накопичувальна система оцінювання, що передбачає формування вміння учнів ставити цілі, планувати й організовувати власну навчальну діяльність; накопичення різних видів робіт, які засвідчують позитивну динаміку в індивідуальному розвитку; активну участь в інтеграції кількісних і якісних оцінок; підвищення ролі самооцінки [67].

Виділяють такі *типи портфоліо*: портфоліо документів, портфоліо робіт (досягнень), портфоліо відгуків.

Вагомість цього методу оцінювання полягає в перенесенні уваги учня з кількісних балів та невдач на його досягнення, формування самооцінки; метод дає змогу батькам дитини побачити позитивну динаміку її навчання і розвитку. Фактично портфоліо — це індивідуальна добірка матеріалів начальної діяльності учня, документів, відгуків. У середніх і старших класах учень долучається до спільного з учителем наповнення портфоліо, самостійної роботи над ним.

Якщо учень веде портфоліо, то це допомагає виконувати такі завдання:

- розвинути самостійність та відповідальність учня;
- формувати вміння адекватно оцінювати власні можливості й досягнення;
- створювати ситуацію успіху;
- розвинути критичність, уміння виправляти помилки;
- формувати вміння планувати власну діяльність на основі оцінювання досягнутого.

Індивідуальне портфоліо учня дає змогу іншим учням класу побачити досягнення дитини, позитивно відгукнутися про громадську діяльність товариша. Портфоліо є підтвердженням успіхів дитини для батьків, які часто співвідносять її з дітьми, котрі розвиваються нормально, та висловлюють завищені вимоги. Накопичення матеріалів портфоліо свідчить про позитивні зміни, досягнення дитини, підтверджує правильність обрання інклюзивного закладу.

Якщо протягом тривалого часу позитивних досягнень нема, це слугує підставою для якісного аналізу змісту й методів навчання дитини з ООП, правильності корекційно-розвиткових занять, адекватності вибору закладу.

Запитання і завдання для самооцінювання

1. Які функції перевірки й оцінювання навчальних досягнень учнів?
2. Що є об'єктами контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів?
3. Яким вимогам мають відповідати перевірка й оцінювання навчальних досягнень учнів?
4. Які види перевірок використовують у інклюзивній школі?
5. За якими рівнями оцінюють навчальні досягнення учнів з порушеннями психофізичного розвитку?
6. Охарактеризуйте портфоліо учня інклюзивної школи.
7. Яким чином педагогічна оцінка може слугувати стимулом до навчання для учнів з особливими освітніми потребами?
8. Запропонуйте прийоми стимулювання молодших школярів до виконання навчальних завдань.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Акатов Л. И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы: Учеб. пособие. Москва: ВЛАДОС, 2003. 368 с.
2. Асистент учителя в інклюзивному класі: навч.-метод. Посіб. / Н. М. Дятленко, Н. З. Софій, О. В. Мартинчук, Ю. М. Найда, під заг. ред. М. Ф. Войцехівського. — Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. 172 с.
3. Бондар В. І. Дидактика. Київ: Либідь, 2005. 264 с.
4. Бондар В. І., Золотоверх В. В. Історія олігофренопедагогіки: підручник. — Київ: Знання, 2007. 375 с.
5. Бондар Т. І. Інклюзивна освіта в США та Канаді: тенденції розвитку: монографія. — Черкаси, Видавець Третяков О. М., 2018. 511 с.
6. Боскис Р. М. Учителю о детях с нарушениями слуха: кн. для учителя. — Москва: Просвещение, 1988. 128 с.
7. Буйняк М. Г. Формування психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.08. — Київ. 2019. 19 с.
8. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6-ти томах. Основы дефектологии / Под ред. Т. А. Власовой. — Москва: Педагогика, 1983. Т. 5. 368 с.
9. Вильшанская А. Д., Прилуцкая М. И., Протченко Е. М. Психолого-медико-педагогический консилиум в школе: Взаимодействие специалистов в решении проблем ребенка. — Москва: Генезис, 2012. 256 с.
10. Гаврилов О. В. Особливі діти в закладі та соціальному середовищі: навчальний посібник. — Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. 308 с.
11. Гладкая В. В. Методика проведения коррекционных занятий «Развитие познавательной деятельности» с младшими школьниками с трудностями в обучении: пособие для педагогов учреждений образования, реализующих образовательную программу специального образования на уровне среднего образования. — Минск, Зорны Верасок, 2013. 115 с.
12. Гонеев А. Д., Лифинцева Н. И., Ялпаева Н. В. Основы коррекционной педагогики. — Москва: Akademia, 1999. 280 с.
13. Даниелс Елен Р., Стаффорд К. Залучення дітей з особливими потребами до системи загальноосвітніх закладів. Львів: Надія, 2000. 256 с.
14. Демченко І. І. Підготовка вчителя до роботи в інклюзивній початковій школі: монографія. — Умань: ФОП Жовтий О. О., 2015. 500 с.
15. Державний стандарт початкової базової і повної освіти. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/462-2011>.
16. Державний стандарт початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами. URL: // <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/607-2013>.

17. Діти з особливими потребами у початковій школі: поради батькам: Книга 3 / Л. С. Вавіна, А. М. Висоцька, В. В. Жук та ін.; за ред. В. І. Бондаря, В. В. Засенка. — Київ: Науковий світ, 2006. 212 с.
18. Дитина з порушеннями опорно-рухового апарату в загальноосвітньому просторі. Методичні рекомендації та впровадження інклюзивної форми навчання дітей з порушеннями функцій опорно-рухового апарату: навч.-метод. посіб. / А. Г. Шевцов, О. В. Романенко, Л. О. Ханзерук, О. В. Чеботарьова. — Київ: Видавничий дім «Слово», 2014. 200 с.
19. Дитина зі світу тиші: на допомогу батькам нечуючої дитини : навч.-метод. посіб. / уклад. Н. А. Зборовська та ін.; за ред. С. В. Кульбиди. — Київ: «СПКТБ УТОГ», 2011. 328 с.
20. Долинська Л. В., Максимчук Н. П. Психологія ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя: навч. посіб. — Кам'янець-Подільський: Сисин О. В., 2008. 124 с.
21. Екжанова Е. А., Резникова Е. В. Основы интегрированного обучения: пособие для вузов. — Москва: Дрофа, 2008. 210 с.
22. Завражин С. А., Фортова Л. К. Адаптация детей с ограниченными возможностями: учеб. пособие. Москва: Академический проект: Трикста, 2005. 400 с.
23. Захаров А. И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка. — Москва: Просвещение, 1986. 128 с.
24. Ілляшенко Т. Д. Чому їм важко вчитися : метод. посіб. — Київ: Початкова школа, 2003. 128 с.
25. Індекс інклюзії: загальноосвітній навчальний заклад: навч.-метод. посіб. / кол. упорядників: Патрикеева О. О., Софій Н. З., Луценко І. В., Василяшко І. П.; за заг. ред. В. І. Шинкаренко. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди»», 2011. 96 с.
26. Інклюзивна освіта: теорія та практика : навч.-метод. посіб. / [Кол. авторів; за заг. ред. С. П. Миронової]. — Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2012. 192 с.
27. Інклюзивна освіта: теорія та практика : навч.-метод. посіб. / [Кол. авторів; За заг. ред. С. П. Миронової]. — Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2014. Частина 2. 184 с.
28. Інклюзивне навчання дітей з порушеннями зору: монографія / за ред. Синьової Є. П., Рикова С. О. та ін. авторів. — Київ: Кафедра, 2017. 320 с.
29. Інклюзивне навчання: організаційне, змістове та методичне забезпечення: навч.-метод. посіб. / [Кол. авторів; за заг. ред. С. П. Миронової]. — Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. 236 с.
30. Исаев Д. Н. Умственная отсталость у детей и подростков: руководство. — Санкт-Петербург: Речь, 2003. 391 с.
31. Історія інвалідності. URL: <http://www.discrimi.net/istoriya-invalidnosti/>
32. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. — Київ: Самміт-книга, 2009. 272 с.

33. Коноплева А. Н., Лещинская Т.Л. Интегрированное обучение детей с особенностями психофизического развития: монография. — Минск, НИО. 2003. 232 с.
34. Конопляста С. Ю., Сак Т. В. Логопсихологія: навч. посіб. — Київ: Знання, 2010. 293 с.
35. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року. № 988-р. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npras/249613934>.
36. Коррекционная педагогика в начальном образовании : учеб. пособие / [Г. Ф. Кумарина, М. Э. Вайнер, Ю. Н. Вьюнкова и др.; под ред. Г. Ф. Кумариной]. — Москва: Академия, 2001. 320 с.
37. Корекція психосоціального розвитку дітей із церебральним паралічем у реабілітаційному центрі : навч.-метод. посіб. / Т. Д. Ілляшенко, А. Г. Обухівська, О. В. Романенко, Н. С. Скрипка. — Київ: Духовна вісь, 2003. 155 с.
38. Костенко Т. М., Гудим І. М. Навчання дітей із порушеннями зору: навч.-метод. посіб. — Харків : Ранок, 2019. 184 с.
39. Критерії навчальних досягнень учнів початкових класів спеціальної загальноосвітньої (допоміжної) школи для дітей з порушеннями розумового розвитку. — Київ — Луганськ: ред.-видавн. відділ ЛДПУ, 2002. 94 с.
40. Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : наук.-метод. збірник / Ред. кол. Н. Софій (голова), І. Єрмаков (керівник автор. колективу і наук. редактор) та ін. — Київ: Контекст, 2000. 336 с.
41. Луценко І., Слободянюк Н. Розробляємо індивідуальну програму розвитку: крок за кроком. Заступник директора школи. 2016. № 6. С. 24–33.
42. Малофеев Н. Н. Западная Европа: эволюция отношения общества к государствам и лицам с отклонениями в развитии: монография. — Москва: Экзамен, 2003. 256 с.
43. Мартинчук Т. В. Теорія та практика підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.03. — Київ, 2019. 614 с.
44. Міжнародні документи зі сфери інклюзивної освіти. URL: <http://www.ussf.kiev.ua/news/323/>
45. Миронова С. П., Олійник Т. Г. Ділова документація асистента вчителя щодо роботи з учнями з особливими освітніми потребами. Заступник директора школи. 2016. № 6. С. 55–61.
46. Миронова С. П. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: підручник. — Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. 312 с.
47. Миронова С. П. Методика корекційної роботи при порушенні пінзавальної діяльності: підручник. — Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2014. 260 с.

48. Миронова С. П., Гаврилов О. В., Матвеева М. П. Основи корекційної педагогіки: навч.-метод. посіб. [за заг. ред. С. П. Миронової]. — Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2010. 264 с.

49. Миронова С. П. Підготовка вчителів до корекційної роботи в системі освіти дітей з вадами інтелекту: монографія. — Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2007. 304 с.

50. Миронова С. П. Педагогіка інклюзивної освіти: навч.-метод. посіб. — Кам'янець-Подільський: — Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2016. 164 с.

51. Миронова С. П. Робота спеціалістів дошкільного навчального закладу з родинами дітей, що мають вади психофізичного розвитку. Вихователь-методист дошкільного закладу. 2010. № 12. С. 62–72.

52. Миронова С. П. Роль педагогічної оцінки в соціальній та психологічній адаптації учнів з особливими потребами до інклюзивного навчання. Нові технології навчання: збірник наук. праць / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки України; Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. — Вінниця–Київ, 2014. С. 174–177.

53. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів» № 665 від 01 червня 2013 року. URL: https://docs.google.com/viewer?url=http://mon.gov.ua/files/normative/2013-11-01/1672/nmon_665_01062013.doc&embedded=false

54. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої та дошкільної освіти» №609 від 8 червня 2018 р. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-primirnogo-polozhennya-pro-komandu-psihologo-pedagogichnogo-suprovodu-ditini-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-v-zakladi-zagalnoyi-serednoyi-ta-doshkilnoyi-osviti>

55. Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України № 240 від 23.06.2000 р. «Інструкція з ведення ділової документації у загальноосвітніх навчальних закладах I–III ступенів». URL: <http://shkola.ostriv.in.ua/publication/code-821164c58fac/list-d4a04af326>

56. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи / [упоряд. Гриневич Л., Елькін О., Калашнікова С., Коберник І., Ковтунець В., Макаренко О., Малахова О., Нанаєва Т., Усатенко Г., Хобзей П., Шиян Р.; за заг. ред. Грищенко М.]. 2016. 40 с.

57. Нова українська школа: poradnik dla vchytelja / за заг. ред. Н. М. Бібік. — Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 160 с.

58. Нормативно-правова база МОН України. URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/normativno-pravova-baza1.html>

59. Обучение детей с проблемами в развитии в разных странах мира: хрестоматия / Сост. Л. М. Шипицина. — Санкт-Петербург, 1997. 256 с.
60. Організаційні засади діяльності асистента вчителя в інклюзивному класі: метод. посіб. / уклад. : О. В. Коган та ін. — Харків: «Друкарня Мадрид», 2019. 110 с.
61. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. М. А. Порошенко та ін. — Київ. 2018. 252 с.
62. Основи інклюзивної освіти : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. А. А. Колупаєвої. — Київ: А.С.К., 2012. 308 с.
63. Подласый И. П. Курс лекций по коррекционной педагогике: Учеб. пособие. Москва: ВЛАДОС, 2002. 352 с.
64. Положення про інклюзивно-ресурсний центр. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF>
65. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта: навч. посіб. — Київ: «ТОВ «Агенство «Україна», 2019. 300 с.
66. Порядок комплектування інклюзивних груп у дошкільних навчальних закладах. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/z0224-15>
67. Порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах // Урядовий кур'єр. 20.08.2011. № 153. С. 3.
68. Порядок організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти: постанова Кабінету Міністрів України від 10 липня 2019 р. № 635. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/635-2019-%D0%BF#Text>
69. Порядок та умови надання субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами: постанова Кабінету міністрів України від 14 лютого 2017 р. № 88. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/88-2017-%D0%BF#Text>
70. Про визначення завдань працівників психологічної служби системи освіти в умовах інклюзивного навчання: лист МОН молодьспорту від 02.01.13 № 1/9-1. URL: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/33692/
71. Про забезпечення безперешкодного доступу до навчальних закладів: лист МОН від 13.08.2014 р. № 1/9-414. URL: <http://osvita.ua/legislation/other/42597/>
72. Про організаційно-методичні засади забезпечення навчально-виховного процесу для учнів з особливими освітніми потребами загальноосвітніх навчальних закладів у 2016/2017 навчальному році від 12 липня 2016 р. № 1/9-364. URL: <http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/5749>
73. Про організаційно-методичні засади забезпечення права на освіту дітей з особливими освітніми потребами: лист МОН № 1/9-539 від 08.08.2013 р. URL: <http://osvita.ua/legislation/other/36815/>.
74. Про реабілітацію інвалідів в Україні: Закон України № 2961-15, від 09.12.2015. URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/2961-15>
75. Психология семьи и больной ребенок: Учеб. пособие: хрестоматия. — Санкт-Петербург: Речь, 2007. 400 с.

76. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение ребенка: пособие для учителя-дефектолога / Под ред. Л. М. Шипициной. — Москва: ВЛАДОС, 2003. 528 с.

77. Саламанкская декларация и рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями. URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/salamanka.pdf

78. Селигман М., Дарлинг Р. Обычные семьи, особые дети [пер. с англ.]. Москва: Теревинф, 2009. 368 с.

79. Синьова Є. П. Тифлопсихологія : підручник. — Київ: Знання, 2008. 365 с.

80. Синьов В. М., Бондар В. І. Освітня інтеграція учнів з інтелектуальними порушеннями: навч.-метод. посіб. — Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. 398 с.

81. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: підручник. — Частина І. Загальні основи корекційної психопедагогіки (олігофренопедагогіки). Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. 238 с.

82. Синьов В. М., Матвеева М. П., Хохліна О. П. Психологія розумово відсталого дитини: Підручник. — Київ: Знання. 2008. 359 с.

83. Скиба М. Краще разом. Що таке педагогіка партнерства і навіщо вона в НУШ. URL: <https://nus.org.ua/articles/pedagogika-partnerstva-shho-tse-take-ta-yak-zrozumity-chy-vona-ye-u-shkoli/>

84. Специальная педагогика: учеб. пособие / под ред. Н. М. Назаровой. — Москва: Академия, 2000. 400 с.

85. Сухомлинський В. Сердце отдаю детям. — Київ: Радянська школа. 1973. 244 с.

86. Теоретико-методологічні засади впровадження інклюзії в закладах освіти: монографія / наук. ред. М. Є Чайковський. — Київ: Університет «Україна». 2019. 460 с.

87. Ткачева В. В. Технологии психологической помощи семьям детей с отклонениями в развитии: учеб. пособие. — Москва: АСТ; Астрель, 2007. 318 с.

88. Ужченко І. Ю. Психологія дітей із затримкою психічного розвитку: навч.-метод. посіб. — Луганськ: ДЗ ЛНУ ім. Т. Шевченка. 2011. 140 с.

89. Федоренко С. В. Тифлодидактика: навч. посіб. — Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. 144 с.

90. Фіцула М. М. Педагогіка: навч. посіб. для студ. вищих пед. закладів освіти. — Київ: Академія. 2000. 542 с.

91. Чайковський М. Інклюзивна компетентність як складова професійної компетентності суб'єктів навчально-виховного процесу. URL: <http://ena.lp.edu.ua/bitstream/ntb/23642/1/4-15-21.pdf>.

92. Шаталов В. Ф. Куда и как исчезли тройки. — Москва: Просвещение, 1980. 212 с.

93. Шевцов А. Г. Освітні основи реабілітології: монографія. — Київ: МП «Леся», 2009. 483 с.
94. Шеремет М. К. Логопедія: підручник / М. К. Шеремет, В. В. Тарасун, С. Ю. Конопляста, В. О. Кондратенко, Н. В. Чередніченко, І. С. Марченко, В. В. Тищенко, І. В. Мартиненко, О. Ю. Ромась. — 2-ге вид., переробл. та доповн. — Київ: Слово, 2010. 672 с.
95. Шипицына Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. — 2-е изд., перераб и дополн. — Санкт-Петербург: Речь, 2005. 477 с.
96. Шпек О. Люди с умственной отсталостью: Обучение и воспитание: [пер. с нем. А. П. Голубева; науч. ред. рус. текста Н. М. Назарова]. — Москва: Академия, 2003. 432 с.
97. Шульженко Д. І., Андрєєва Н. С. Корекційний розвиток аутичної дитини: (книга для батьків та педагогів). — Київ: Д. М. Кейдун, 2011. 344 с.
98. Шульженко Д. І. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей: монографія. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова. 2009. 385 с.
99. Щодо посадових обов'язків асистента вчителя : лист МОН молодьспорту України. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/32125/.
100. Щодо тривалості уроків в інклюзивних класах, функціональних обов'язків асистента вчителя: лист Міністерства освіти і науки України. URL : http://osvita.sm.gov.ua/images/Nakaz_2017/2.5-28.pdf.

ПРЕДМЕТНИЙ ПОКАЖЧИК

А

- Адаптація 41
- Адміністрація закладу освіти 70
- Асистент учителя 44

Б

- Батьки дитини з ООП 72
- Безперешкодний доступ до навчальних закладів 38

Г

- Готовність батьків до співпраці зі спеціалістами закладу 80

Д

- Декларація про права інвалідів 9
- Декларація про права розумово відсталих осіб 9
- Державний стандарт 36
- Дитина з порушеннями психофізичного розвитку 87
- Діти з особливими освітніми потребами 12

З

- Завдання інклюзивної освіти 46
- Завдання психолого-педагогічного супроводу 64
- Загальна Декларація ООН про права людини 9
- Законодавча база інклюзивної освіти 6
- Засоби корекції 122
- Зворотна інтеграція 26

Е

- Екстернальна інтеграція 26
- Етапи еволюції державно-суспільного ставлення до осіб з відхиленнями розвитку та їх освіти 7

І

- Індивідуальна навчальна програма 54
- Індивідуальна програма розвитку 54
- Індивідуальний навчальний план 55
- Індивідуальний підхід 87
- Інклюзивна освіта 28
- Інклюзивне навчання 28
- Інклюзивні дошкільні заклади 52

Інклюзивні школи 53
Інклюзивний заклад 28
Інклюзія 27
Інтеграція 25
Інтернальна інтеграція 26

К

Категорії порушень психофізичного розвитку в дітей 87
Ключові аспекти інклюзії 29
Конвенція ООН про права дитини 9
Конвенція ООН про права інвалідів 9
Концепція Нової української школи 8
Корекційна спрямованість 30, 112
Корекційний компонент освіти 112
Корекційно-розвиткова робота 113
Корекція 112

М

Медична модель 6
Медичний працівник закладу освіти 72
Мета інклюзивної освіти 46
Методи дослідження сім'ї 79
Міжнародна політика в галузі інклюзивної освіти 8
Модифікація 55
Мультидисциплінарна команда інклюзивної освіти 69
Мультидисциплінарний підхід 69

Н

Наказ МОН України 33
Нормативно-правові документи в Україні 29

О

Об'єкти перевірки та оцінювання 125
Освітня інтеграція 26
Особливості процесу порушеного розвитку 91
Оцінювання навчальних досягнень учнів 56

П

Переваги інклюзії 46
Перешкоди інклюзії 46
Портфоліо 123

140

Практичний психолог 70
Принципи інклюзивної освіти 28
Принципи педагогіки партнерства 62
Принципи побудови роботи з батьками 78
Психолого-педагогічна характеристика 65
Психолого-педагогічний супровід дитини 63

Р

Реалізація корекційних цілей 114

С

Саламанкська декларація і Рамки дій щодо освіти осіб з особливими потребами 8, 10
Соціальна інтеграція 25
Соціальна модель 7
Соціальний педагог 65
Спонтанна інтеграція 27
Стандартні правила ООН щодо забезпечення рівних можливостей для осіб з інвалідністю 9
Стереотипи ставлення 47, 49
Стимулювання 126

Т

Типи портфоліо 130

У

Умови ефективності інклюзивної освіти 51
Умови ефективності роботи команди 69
Учителі-дефектологи 71
Учитель початкових класів 71
Учитель предметів 71

Ф

Форми інтеграції 26
Функції контролю та оцінювання 124

Ш

Шляхи реалізації корекційно-розвиткового компонента 114

Ю

ЮНЕСКО 27

ІМЕННИЙ ПОКАЖЧИК

А

Акатов Л. І. 77, 83
Амонашвілі Ш. 58, 126
Ананьєв Б. 126
Асадов Е. 48

Б

Белкін А. 126
Бистрова Ю. А. 58
Бондар В. І. 7, 58, 126
Буйняк М. Г. 58

В

Вавіна Л. 58
Вейсмайер Е. 48
Венгер О. Л. 90
Виготський Л. С. 26, 50, 91, 92
Висоцька А. 58
Вільшанська А. Д. 58, 64
Волков І. 58
Вуйчич Н. 48

Г

Гайдукевич С. Е. 14
Гуцуляк Л. 58

Д

Демченко І. 58
Докучина Т. О. 59, 126

Е

Епштейн Дж. 58
Еріксон М. 48

Є

Єкжанова Е. А. 14, 90
Єременко І. Г. 126

З

Завражин С. А. 77
Засенко В. І. 7
Золотоверх В. В. 7

К

Келлер Х. А. 48
Колупаєва А. А. 14, 26
Конопльова А. Н. 14
Ксьонзова Г. 126
Кумаріна Г. Ф. 119, 126

Л

Лебединський В. 102
Ленів З. П. 59
Лемех О. А. 14
Лещинская Т. Л. 14
Луценко І. 59

М

Макаренко А. 58
Малофєєв М. М. 6
Мартинчук О. 59
Матвєєва М. П. 48, 59
Миронова С. П. 58, 59, 126

Н

Назарова Н. М. 90
Нікольська О. 102

О

Одинченко Л. К. 7

П

Прилуцька М. І. 64
Протченко К. М. 64

Р

Резнікова Е. В. 14
Росс 83

С

Саранча І. Г. 16
Синьов В. М. 7, 8, 58, 59, 91, 126
Скороходова О. І. 48
Стребелева Е. А. 90
Супрун М. О. 7
Сухомлинський В. 58, 59

Т

Таранченко О. М. 7
Ткачова В. В. 77

Ф

Фахрутдинов Р. 58
Федоренко С. В. 7

Ч

Чинка О. 48

Ш

Шаталов В. 58, 126
Шевцов А. Г. 58
Шипіцина Л. М. 25, 26, 58
Шпек О. 83, 84
Шульженко Д. І. 59, 84

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

ЗАТВЕРДЖЕНО
наказом Міністерства освіти і науки України
від 08 червня 2018 р. № 609

ПРИМІРНЕ ПОЛОЖЕННЯ **про команду психолого-педагогічного супроводу дитини** **з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої** **та дошкільної освіти**

I. Загальні положення

1. Це Положення визначає основні принципи, завдання та функції, а також порядок організації діяльності команди психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами (далі — Команда супроводу), які здобувають освіту в умовах інклюзивного навчання в закладах загальної середньої та дошкільної освіти.

2. У цьому Положенні терміни вживаються в такому значенні:

- індивідуальна навчальна програма — документ (частина ІПР), який окреслює коло знань, умінь та навичок, що підлягають засвоєнню з кожного окремого навчального предмету в процесі навчання у закладі загальної середньої освіти з метою реалізації індивідуальної освітньої траєкторії дитини з особливими освітніми потребами (далі дитини з ООП). Містить перелік тем матеріалу, що вивчається, рекомендації щодо кількості годин на кожну тему, час, відведений на вивчення всього курсу;

- індивідуальний освітній план — документ (частина ІПР), що визначає послідовність, форму і темп засвоєння дитиною з ООП у закладі дошкільної освіти компонентів освітньої програми з метою реалізації її індивідуальної освітньої траєкторії.

Інші терміни вживаються у значеннях, наведених в Законі України «Про освіту».

3. Персональний склад Команди супроводу затверджується наказом керівника закладу освіти, в якому здобувають освіту діти з ООП.

4. Команда супроводу дитини з ООП співпрацює з ІРЦ з питань надання корекційно-розвиткових послуг та методичного забезпечення її діяльності.

5. Заклад освіти на підставі Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі

загальної середньої та дошкільної освіти розробляє власне положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами.

II. Склад учасників Команди супроводу

1. Склад Команди супроводу визначається з урахуванням освітніх потреб дитини з ООП.

2. До складу Команди супроводу дитини з ООП входять:

У закладі загальної середньої освіти:

- постійні учасники: директор або заступник директора з навчально-виховної роботи, вчитель початкових класів (класний керівник), вчителі, асистент вчителя, практичний психолог, соціальний педагог, вчитель-дефектолог (з урахуванням освітніх потреб дитини з ООП), вчитель-реабілітолог та батьки або законні представники (далі — батьки) дитини з ООП тощо;

- залучені фахівці: медичний працівник закладу освіти, лікар, асистент дитини, спеціалісти системи соціального захисту населення, служби у справах дітей тощо.

У закладі дошкільної освіти:

- постійні учасники: директор або вихователь-методист, вихователь, асистент вихователя, практичний психолог, соціальний педагог, вчитель-дефектолог (з урахуванням освітніх потреб дитини з ООП), вчитель-реабілітолог та батьки дитини з ООП тощо;

- залучені фахівці: медичний працівник закладу освіти, лікар, асистент дитини, спеціалісти системи соціального захисту населення, служби у справах дітей тощо.

-

III. Принципи діяльності Команди супроводу

1. Основними принципами діяльності Команди супроводу є:

- повага до індивідуальних особливостей дитини з ООП;
- дотримання інтересів дитини з ООП, недопущення дискримінації та порушення її прав;

- командний підхід;

- активна співпраця з батьками дитини з ООП, залучення їх до освітнього процесу та розробки ІПР;

- конфіденційність та дотримання етичних принципів;

- міжвідомча співпраця.

IV. Завдання Команди супроводу

1. Команда супроводу виконує наступні завдання:

- збір інформації про особливості розвитку дитини, її інтереси, труднощі, освітні потреби на етапах створення, реалізації та моніторингу виконання ІПР;
- визначення напрямів психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг, що можуть бути надані в межах закладу освіти на підставі висновку ІРЦ, та забезпечення надання цих послуг;
- розроблення ІПР для кожної дитини з ООП та моніторинг її виконання з метою коригування та визначення динаміки розвитку дитини;
- надання методичної підтримки педагогічним працівникам закладу освіти з організації інклюзивного навчання;
- створення належних умов для інтеграції дітей з ООП в освітнє середовище;
- проведення консультативної роботи з батьками дітей з ООП щодо особливостей їх розвитку, навчання та виховання;
- проведення інформаційно-просвітницької роботи у закладі освіти серед педагогічних працівників; батьків і дітей з метою недопущення дискримінації та порушення прав дитини; формування дружнього та неупередженого ставлення до дітей з ООП.
-

V. Основні функції учасників Команди супроводу

Адміністрація закладу освіти (директор або заступник директора з навчально-виховної роботи/вихователь-методист):

- формування складу Команди супроводу;
- призначення відповідальної особи щодо координації розроблення ІПР;
- організація роботи Команди супроводу;
- контроль за виконанням висновку ІРЦ;
- залучення фахівців (в тому числі фахівців ІРЦ) для надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг дітям з ООП;
- контроль за виконанням завдань учасниками Команди супроводу своїх функцій;
- розроблення спільно з іншими учасниками Команди супроводу індивідуального навчального плану дитини з ООП;
- залучення батьків дитини з ООП до розроблення і погодження ІПР;
- оцінка діяльності педагогічних працівників, залучених до реалізації ІПР;
- моніторинг виконання ІПР.

Практичний психолог:

- вивчення та моніторинг психічного розвитку дитини з ООП;

- психологічний супровід дитини з ООП;
- надання корекційно-розвиткових послуг дитині з ООП згідно з ІПР¹;
- надання рекомендацій, консультацій та методичної допомоги педагогічним працівникам закладу освіти у роботі з дитиною з ООП;
- консультативна робота з батьками дитини з ООП;
- просвітницька робота щодо формування психологічної готовності в учасників освітнього процесу до взаємодії в інклюзивному середовищі.

Соціальний педагог:

- соціально-педагогічний патронаж дитини з ООП та її батьків;
- виявлення соціальних проблем, які потребують негайного вирішення, при потребі, направлення до відповідних фахівців з метою надання допомоги;
- вивчення соціальних умов розвитку дитини з ООП;
- соціалізація дитини з ООП, адаптація її у новому колективі;
- інформування дитини з ООП та її батьків про мережу закладів позашкільної освіти, залучення дитини до участі в гуртках, секціях з урахуванням її можливостей;
- надання рекомендацій учасникам освітнього процесу щодо шляхів ефективної інтеграції дитини з ООП в колектив однолітків, формування позитивного мікроклімату в дитячому колективі, подолання особистісних, міжособистісних конфліктів;
- захист прав дитини з ООП, за відповідним дорученням представлення її інтересів у відповідних органах та службах.

Вчителі-дефектологи (вчитель-логопед, сурдопедагог, тифлопедагог, олігофренопедагог), вчитель-реабілітолог:

- надання корекційно-розвиткових послуг дитині з ООП, згідно ІПР;
- моніторинг досягнень у відповідній сфері розвитку дитини, згідно ІПР;
- надання рекомендацій педагогічним працівникам щодо особливостей організації освітнього процесу, реалізації корекційно-розвиткових цілей в процесі навчання, технології для досягнення кінцевих цілей навчання, визначених в ІПР та застосування адаптацій (модифікацій);
- консультативна робота з батьками дитини з ООП.

Вчитель початкових класів (класний керівник), вчителі предметів/вихователь:

- забезпечення освітнього процесу дитини з ООП з урахуванням особливостей її розвитку та ІПР;

¹ Проведення корекційно-розвиткових занять практичним психологом, учителем-дефектологом здійснюють відповідно до чинного законодавства.

- підготовка інформації для учасників засідання Команди супроводу про особливості навчально-пізнавальної діяльності дитини з ООП, її сильні сторони та потреби; результати виконання дитиною навчальної програми/ освітнього плану;
- участь у підготовці індивідуального навчального плану дитини з ООП;
- розробка індивідуальної навчальної програми в закладі загальної середньої освіти та індивідуального освітнього плану в закладі дошкільної освіти;
- визначення спільно з іншими педагогічними працівниками рівня Досягнення кінцевих цілей навчання; передбачених ІПР;
- створення належного мікроклімату в колективі;
- надання інформації батькам про стан засвоєння навчальної програми/ освітнього плану дитиною з ООП.

Асистент вчителя/вихователя:

- спостереження за дитиною з метою вивчення її індивідуальних особливостей, схильностей, інтересів та потреб;
- участь в організації освітнього процесу дитини з ООП;
- участь у розробці ІПР;
- участь у підготовці індивідуального навчального плану та індивідуальної навчальної програми/індивідуального освітнього плану (для закладів дошкільної освіти);
- адаптація освітнього середовища; навчальних Матеріалів відповідно до потенційних можливостей та з урахуванням індивідуальних особливостей розвитку дитини з ООП;
- оцінка спільно з вчителем/вихователем рівня досягнення кінцевих цілей навчання, передбачених ІПР;
- підготовка інформації для учасників засідання Команди супроводу за результатами спостереження за дитиною щодо її індивідуальних особливостей, інтересів та потреб;
- надання інформації батькам, педагогічним працівникам щодо особливостей розвитку дитини з ООП.

Батьки дитини з ООП:

- доведення інформації про дитину (стиль, спосіб навчання, успіхи, труднощі у виконанні домашніх завдань);
- прийняття участі у роботі Команди супроводу, в тому числі залучення до складання ІПР;
- створення умов для навчання, виховання та розвитку дитини.

Медичний працівник закладу освіти:

- інформування учасників Команди супроводу про стан здоров'я дитини та її психофізичні особливості;

- за необхідністю, здійснює збір додаткової інформації від батьків, закладу охорони здоров'я щодо стану здоров'я дитини.
-

VI. Організація роботи Команди супроводу

1. Загальне керівництво Командою супроводу дітей з ООП покладається на директора або заступника директора з навчально-виховної роботи/вихователя-методиста, який несе відповідальність за виконання покладених на Команду завдань та розподіл функцій між її учасниками.

2. Робота Команди супроводу здійснюється в межах основного робочого часу працівників.

3. Однією з організаційних форм діяльності Команди супроводу є засідання її учасників, яке проводиться не менше трьох разів протягом навчального року.

За потреби скликаються позачергові засідання. Ініціювати позачергове засідання Команди супроводу може будь-хто з її учасників.

4. Головою засідання Команди супроводу є директор або заступник Директора з навчально-виховної роботи в закладі загальної середньої освіти, вихователь-методист в закладі дошкільної освіти.

5. Рішення засідання Команди супроводу приймаються за результатами колегіального обговорення інформації кожного її учасника відкритим голосуванням (за умови присутності на засіданні не менше 2/3 від загального складу).

6. Рішення засідання Команди супроводу оформляється протоколом, який веде секретар засідання. Протокол засідання підписується головою, секретарем та всіма учасниками засідання.

7. Секретар призначається із числа складу постійних учасників Команди супроводу.

VII. Організація надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг дитині з особливими освітніми потребами

1. Відповідно до висновку ІРЦ, індивідуальної програми реабілітації дитини з інвалідністю (за наявності), результатів понятного-педагогічного вивчення дитини Команда супроводу складає індивідуальну програму розвитку дитини з ООП впродовж 2-х тижнів з моменту початку освітнього процесу.

ППР погоджується батьками та затверджується керівником закладу освіти.

2. Команда супроводу переглядає ППР з метою її коригування та визначення прогресу розвитку дитини у закладі загальної середньої освіти двічі на рік (у разі потреби частіше); у закладі дошкільної освіти — тричі на навчальний рік (у разі потреби частіше).

3. Відповідно до особливостей розвитку дитини з ООП Команда супроводу розробляє індивідуальний навчальний план та індивідуальну навчальну програму в закладі загальної середньої освіти та індивідуальний освітній план з закладу дошкільної освіти.

4. Команда супроводу визначає способи адаптації (у разі необхідності модифікації) освітнього середовища, навчальних матеріалів відповідно до потенційних можливостей та з урахуванням індивідуальних особливостей розвитку дитини з ООП.

5. Надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг здійснюється шляхом проведення індивідуальних і групових занять.

6. У разі виникнення труднощів у реалізації ІПР, Команда супроводу звертається до фахівців ІРЦ щодо надання методичної допомоги.

7. Команда супроводу формує та узгоджує з батьками розклад корекційно-розвиткових занять дитини з ООП.

8. Корекційно-розвиткові заняття згідно з ІПР проводяться педагогічними працівниками закладу освіти та (або) залученими фахівцями ІРЦ, інших установ/закладів, фізичними особами, які мають право здійснювати освітню діяльність у сфері освіти.

ЗАТВЕРДЖЕНО
постановою Кабінету Міністрів України
від 15 серпня 2011 р. № 872
(із змінами, внесеними згідно з Постановою КМ
№ 588 від 09.08.2017)

ПОРЯДОК

організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах

1. Цей Порядок визначає вимоги до організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах з метою реалізації права дітей з особливими освітніми потребами на освіту за місцем проживання, їх соціалізації та інтеграції в суспільство, залучення батьків до участі у навчально-виховному процесі.

2. Освітні послуги надаються дітям з особливими освітніми потребами загальноосвітніми навчальними закладами у класах з інклюзивним навчанням із застосуванням особистісно орієнтованих методів навчання та з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей.

3. Для організації інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами (дітей з порушеннями фізичного, інтелектуального та психічного розвитку) у загальноосвітніх навчальних закладах створюються умови для:

- забезпечення безперешкодного доступу до будівель та приміщень такого закладу дітей з порушеннями опорно-рухового апарату, зокрема тих, що пересуваються на візках, та дітей з порушеннями зору;
- забезпечення необхідними навчально-методичними і наочно-дидактичними посібниками та індивідуальними технічними засобами навчання;
- облаштування кабінетів учителя-дефектолога, психологічного розвантаження, логопедичного для проведення корекційно-розвиткових занять;
- забезпечення відповідними педагогічними працівниками.

4. Керівник загальноосвітнього навчального закладу на підставі заяви батьків або законних представників дитини з особливими освітніми потребами, висновку психолого-медико-педагогічної консультації та за підтримки відповідного органу управління освітою організовує клас з інклюзивним навчанням, створює необхідну матеріально-технічну та навчально-методичну базу, здійснює добір відповідних педагогічних працівників тощо.

5. Власник загальноосвітнього навчального закладу виділяє в установленому порядку кошти для забезпечення безперешкодного доступу до будівель та приміщень таких закладів дітей з особливими освітніми потребами, створення відповідної матеріально-технічної та методичної бази, забезпечує підвищення кваліфікації педагогічних працівників з питань надання освітніх послуг дітям з особливими освітніми потребами у класах з інклюзивним навчанням, сприяє

провадженню інноваційної діяльності, здійснює заходи щодо придбання транспортних засобів для підвезення таких дітей до місця навчання та додому.

Власник та керівник загальноосвітнього навчального закладу несуть відповідальність за організацію, стан та якість інклюзивного навчання.

6. У загальноосвітніх навчальних закладах здійснюється психолого-педагогічне супроводження дітей з особливими освітніми потребами працівниками психологічної служби (практичними психологами, соціальними педагогами) таких закладів та відповідними педагогічними працівниками.

Діяльність працівників психологічної служби (практичних психологів, соціальних педагогів) координують центри практичної психології і соціальної роботи, міські (районні) методичні кабінети.

7. Зарахування дітей з особливими освітніми потребами до класів з інклюзивним навчанням здійснюється в установленому порядку відповідно до висновку інклюзивно-ресурсного центру.

8. Для забезпечення ефективності навчально-виховного процесу у класі з інклюзивним навчанням кількість учнів з особливими освітніми потребами становить:

- одна-три дитини із числа дітей з порушеннями опорно-рухового апарату, затримкою психічного розвитку, зниженим зором чи слухом, легкими інтелектуальними порушеннями тощо;

- не більш як двоє дітей із числа дітей сліпих, глухих, з тяжкими порушеннями мовлення, у тому числі з дислексією, розладами спектра аутизму, іншими складними порушеннями розвитку (порушеннями слуху, зору, опорно-рухового апарату в поєднанні з інтелектуальними порушеннями чи затримкою психічного розвитку) або тих, що пересуваються на візках.

9. Навчання у класах з інклюзивним навчанням здійснюється за типовими навчальними планами, програмами, підручниками та посібниками, рекомендованими МОН для загальноосвітніх навчальних закладів, у тому числі спеціальними підручниками.

10. Навчально-виховний процес у класах з інклюзивним навчанням здійснюється відповідно до робочого навчального плану загальноосвітнього навчального закладу, складеного на основі типових навчальних планів загальноосвітніх навчальних закладів.

Відповідно до особливостей інтелектуального розвитку учня може розроблятися індивідуальний навчальний план та індивідуальна навчальна програма.

Розклад уроків для дітей з особливими освітніми потребами складається з урахуванням індивідуальних особливостей їх навчально-пізнавальної діяльності, динаміки розумової працездатності протягом дня і тижня та з дотриманням санітарно-гігієнічних вимог.

11. Особливістю навчально-виховного процесу дітей з особливими освітніми потребами є його корекційна спрямованість.

Корекційно-розвиткова робота — комплекс заходів із системного психолого-педагогічного супроводження дітей з особливими освітніми потребами у процесі навчання, що спрямований на корекцію порушень шляхом розвитку пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери, мовлення та особистості дитини. Корекційно-розвиткова робота проводиться як корекційно-розвиткові заняття за напрямками відповідно до індивідуальних особливостей учня.

Тривалість групового корекційно-розвиткового заняття становить 35-40 хвилин, індивідуального — 20-25 хвилин. Групи наповнюваністю два — шість учнів комплектуються відповідним спеціалістом з урахуванням однорідності порушень та рекомендацій психолого-медико-педагогічної консультації.

Корекційно-розвиткові заняття проводяться вчителями-дефектологами (корекційними педагогами) та практичними психологами.

12. Відповідно до індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності на кожного учня з особливими освітніми потребами складається індивідуальна програма розвитку, яка забезпечує індивідуалізацію навчання, визначає конкретні навчальні стратегії та підходи.

В індивідуальній програмі розвитку зазначається загальна інформація про учня, наявний рівень знань і вмінь, динаміку розвитку, адаптацію навчального матеріалу, технічні пристосування, додаткові послуги (корекційно-розвиткові заняття), визначені на підставі висновку психолого-медико-педагогічної консультації.

Індивідуальна програма розвитку розробляється групою фахівців з обов'язковим залученням батьків учня або його законних представників, затверджується керівником загальноосвітнього навчального закладу і підписується батьками або законними представниками та переглядається двічі на рік (у разі потреби частіше) з метою її коригування.

13. В індивідуальній програмі розвитку зазначається кількість годин та напрями проведення корекційно-розвиткових занять, визначені психолого-медико-педагогічною консультацією з урахуванням особливостей психофізичного розвитку учня та типових навчальних планів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів, зокрема:

- три-п'ять годин — для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату, затримкою психічного розвитку, зниженим зором чи слухом, легкими інтелектуальними порушеннями;
- п'ять-вісім годин — для дітей сліпих, глухих, з тяжкими порушеннями мовлення, розладами спектра аутизму, іншими складними порушеннями розвитку (порушеннями слуху, зору, опорно-рухового апарату в поєднанні з інтелектуальними порушеннями чи затримкою психічного розвитку тощо).

Години, визначені для проведення корекційно-розвиткових занять, не враховуються під час визначення гранично допустимого тижневого навчального навантаження учнів з особливими освітніми потребами.

Корекційно-розвиткові заняття проводяться з урахуванням особливостей навчально-пізнавальної діяльності учня.

14. Особистісно орієнтоване спрямування навчально-виховного процесу забезпечує асистент вчителя, який бере участь у розробленні та виконанні навчальних планів та програм, адаптує навчальні матеріали з урахуванням особливостей навчально-пізнавальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами.

Освітні та соціальні потреби дітей із складними порушеннями розвитку під час їх перебування в загальноосвітньому навчальному закладі задовольняються соціальними працівниками, батьками або особами, уповноваженими ними.

15. Оцінювання навчальних досягнень дітей з особливими освітніми потребами здійснюється згідно з критеріями оцінювання навчальних досягнень учнів та обсягом матеріалу, визначеним навчальною програмою.

Система оцінювання навчальних досягнень дітей з особливими освітніми потребами повинна бути стимулюючою.

16. Державна підсумкова атестація дітей з особливими освітніми потребами здійснюється відповідно до Положення про державну підсумкову атестацію.

17. Діти з особливими освітніми потребами залучаються до позакласної та позашкільної роботи з урахуванням їх інтересів, нахилів, здібностей, побажань, віку, індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності та стану здоров'я.

Позашкільна робота з дітьми з особливими освітніми потребами проводиться відповідно до Положення про порядок організації індивідуальної та групової роботи в позашкільних навчальних закладах.

**САЛАМАНСЬКА ДЕКЛАРАЦІЯ
ПРО ПРИНЦИПИ, ПОЛІТИКУ ТА ПРАКТИЧНУ ДІЯЛЬНІСТЬ
У ГАЛУЗІ ОСВІТИ ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

Знову заявляючи право на освіту кожної людини у тому вигляді, в якому воно зафіксовано в Загальній декларації прав людини 1948 року і знову підтверджуючи зобов'язання всесвітнього співтовариства на Всесвітній конференції з освіти для всіх 1990 року, щоб забезпечити це право для всіх, незважаючи на індивідуальні відмінності;

знову нагадуючи про декілька декларацій Організації Об'єднаних Націй, унаслідок яких в 1993 році були прийняті Стандартні Правила Організації Об'єднаних Націй щодо забезпечення рівних можливостей для осіб з інвалідністю, які наполегливо закликають держави забезпечити надання освіти особам з інвалідністю, як невід'ємну частину системи освіти;

відзначаючи із задоволенням більш активну участь урядів, груп прихильників, громадських та батьківських груп та, зокрема, організацій осіб з інвалідністю, спрямованих на поліпшення доступу до освіти для більшості осіб з ООП; і визнаючи як свідчення такої прихильності активну участь високопосадовців багатьох урядів, спеціалізованих установ та міждержавних організацій у цій Всесвітній Конференції,

1.

Ми, делегати Всесвітньої Конференції з питань освіти осіб з ООП, представляємо 92 уряди і 25 міжнародних організацій, які зібралися тут в Саламанці (Іспанія) з 7 по 10 червня 1994 року, дійсно підтверджуємо нашу прихильність до «Освіти для Всіх», визнаємо необхідність і невідкладність забезпечення освіти для дітей, молоді та дорослих з ООП в рамках звичайної системи освіти і в такий спосіб схвалюємо Рамки Дій щодо освіти осіб з ООП, положеннями та рекомендаціями яких можуть керуватися уряди та організації.

2.

Ми вважаємо і урочисто заявляємо про те, що:

- кожна дитина має основне право на освіту і повинна мати можливість отримувати і підтримувати прийнятний рівень знань;
- кожна дитина має унікальні особливості, інтереси, здібності та навчальні потреби;
- варто розробляти систему освіти та впроваджувати освітні програми таким чином, щоб брати до уваги широке різноманіття цих характеристик та потреб;

- особи, які мають особливі освітні потреби, повинні мати доступ до навчання у звичайних школах, які зобов'язані створити їм умови на основі педагогічних методів, орієнтованих перш за все на дітей з метою задоволення цих потреб;

- звичайні школи з такою інклюзивною орієнтацією є найбільш ефективними засобами боротьби із дискримінаційним ставленням, створення привітної атмосфери в громадах, побудови інклюзивного суспільства і забезпечення освіти для всіх; крім того, вони забезпечують ефективну освіту для більшості дітей та підвищують ефективність, а також ефективність витрат усієї системи освіти.

3.

Ми звертаємося до всіх урядів і закликаємо їх:

- надати з точки зору політики і бюджетних асигнувань найвищий пріоритет вдосконаленню їхньої системи освіти, що дозволило б їм охопити всіх дітей, незважаючи на індивідуальні відмінності або труднощі;

- прийняти у формі закону або політичної декларації принцип інклюзивної освіти, який полягає в тому, що всі діти йдуть у звичайні школи, якщо тільки немає серйозних причин, які зобов'язують діяти інакше;

- розробити демонстраційні проекти і заохочувати обміни з країнами, що мають досвід у галузі інклюзивних шкіл;

- створити децентралізовані та спільні механізми планування, моніторингу та оцінки освітніх послуг для дітей і дорослих з особливими освітніми потребами;

- заохочувати і полегшувати участь батьків, громад та організацій осіб з інвалідністю у процесах планування та ухвалення рішень, що стосуються задоволення спеціальних освітніх потреб;

- докладати більше зусиль до розробки стратегій, що стосуються завчасного виявлення таких потреб, а також професійних аспектів інклюзивної освіти;

- гарантувати, щоб на основі систематичного обміну в рамках програм підготовки вчителів, як допрофесійної підготовки, так і підготовки без відриву від роботи, передбачалося забезпечення освіти осіб з ООП в інклюзивних школах.

4.

Ми закликаємо також міжнародне співтовариство, зокрема:

- уряди, що мають міжнародні програми співробітництва і міжнародні фінансові установи, особливо спонсорів Всесвітньої конференції з питань Освіти для Всіх, Організацію Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури (ЮНЕСКО), Дитячий фонд Організації Об'єднаних Націй (ЮНІСЕФ), програму розвитку Організації Об'єднаних Націй (ПРООН) та Всесвітній Банк:

- схвалити підхід, що полягає у навчанні в інклюзивних школах, а також надати підтримку розвитку навчання особам з ООП як невід'ємної частини всіх освітніх програм;

- Організацію Об'єднаних Націй та її спеціалізовані установи, зокрема Міжнародне бюро праці (МБП), Всесвітню організацію охорони здоров'я (ВООЗ), ЮНЕСКО та ЮНІСЕФ:

- збільшити їх вклад у технічне співробітництво, а також зміцнити свою співпрацю і створення мережі для надання більш ефективної підтримки розширеному та комплексному забезпеченню спеціальної освіти для осіб з ООП;

• неурядові організації, що займаються питаннями програмування і надання послуг на рівні країн:

- зміцнити їх співпрацю з офіційними національними органами та активізувати свою зростаючу участь у плануванні, реалізації та оцінці інклюзивного забезпечення освіти для осіб з ООП;

• ЮНЕСКО як установу Організації Об'єднаних Націй, що займається питаннями освіти:

- забезпечити, щоб освіта осіб з ООП була частиною усіх видів обговорення, пов'язаних з освітою для всіх на різних форумах;

- мобілізувати підтримку організації викладацької діяльності в питаннях, що стосуються підвищення рівня освіти вчителів щодо забезпечення освіти для осіб з ООП;

- заохочувати академічне співтовариство для зміцнення наукових досліджень і мереж, а також створювати регіональні центри інформації та документації; до того ж слугувати як центр обміну інформацією для таких заходів та для поширення конкретних результатів і досвіду, досягнутих на рівні країни згідно цієї Декларації;

- мобілізувати кошти шляхом створення в рамках свого майбутнього Середньострокового плану (1996-2002 рр.) розширеної програми для інклюзивних шкіл і програм надання підтримки громадам, які дозволили б приступити до здійснення пілотних проєктів, що демонструють нові підходи до розповсюдження, а також розробляти показники, котрі стосуються потреб в освіті для осіб з ООП та її забезпечення.

5.

І нарешті, ми висловлюємо нашу глибоку вдячність уряду Іспанії та ЮНЕСКО за організацію Конференції та закликаємо їх докласти всіх зусиль для того, щоб привернути увагу всесвітнього співтовариства до цієї Декларації та її супроводжуючі Рамки Дій, особливо на таких важливих форумах, як Всесвітня зустріч на вищому рівні в інтересах соціального розвитку (Копенгаген, 1995 р.) і Всесвітня конференція зі становища жінок (Пекін, 1995 р.).

Прийнята шляхом акламації, в м. Саламанка (Іспанія) 10 червня 1994 року

РАМКИ ДІЙ ЩОДО ОСВІТИ ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Зміст

Вступ

I. Новий підхід щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами

II. Керівні принципи діяльності на національному рівні

- A. Політика і організація
- B. Фактори, пов'язані зі школою
- C. Набір і підготовка педагогічного персоналу
- D. Зовнішні служби підтримки
- E. Пріоритетні галузі
- F. Перспективи, пов'язані з громадою
- G. Потреби в ресурсах

III. Керівні принципи діяльності на регіональному та міжнародному рівнях

Вступ

1. Ці **Рамки Дій щодо освіти осіб з ООП** були прийняті на Всесвітній конференції з питань освіти осіб з ООП, організованої урядом Іспанії у співпраці з ЮНЕСКО та проведеної в Саламанці з 7 по 10 червня 1994 р. Її мета полягає в тому, щоб слугувати основою для розробки політики і орієнтувати діяльність урядів, міжнародних організацій, національних установ із надання допомоги, неурядових організацій та інших органів, спрямованих на виконання **Саламанської декларації про принципи, політику та практичну діяльності у галузі освіти осіб з особливими освітніми потребами**. Рамки дій переважно спираються на національний досвід країн-учасниць, а також резолюції, рекомендації та публікації системи Організації Об'єднаних Націй та інших міжурядових організацій, особливо **Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для осіб з інвалідністю**². У них враховані пропозиції, керівні принципи та рекомендації п'яти регіональних семінарів, проведених з метою підготовки до Всесвітньої конференції.

2. Право кожної дитини на освіту, проголошене у **Загальній декларації прав людини**, було знову рішуче підтверджено у **Всесвітній декларації «Освіта для всіх»**. Кожна особа з інвалідністю має право висловити свої побажання щодо своєї

² Стандартні правила Організації Об'єднаних Націй забезпечення рівних можливостей для осіб з інвалідністю, A/RES/48/96, резолюція Організації Об'єднаних Націй, прийнята Генеральною Асамблеєю на її 48-й сесії 1993 року.

освіти тією мірою, якою це може бути точно встановлено. Батьки мають беззаперечне право на те, щоб із ними консультувалися щодо форми освіти, найбільш відповідної потребам, обставинам та прагненням їхніх дітей.

3. Керівний принцип, на якому ґрунтуються ці **Рамки**, полягає у тому, що школи повинні приймати всіх дітей, незважаючи на їх фізичні, інтелектуальні, соціальні, емоційні, мовленнєві або інші особливості. До них належать діти з ООП, безпритульні та діти, які працюють, діти з віддалених районів або вихідців із кочового населення, діти, які належать до мовних, етнічних або культурних меншин та діти інших, менш сприятливих або маргіналізованих районів чи груп населення. У зв'язку з цими особливостями шкільні системи стикаються з цілою низкою різних проблем. Згідно з цими Рамками, термін «**особливі освітні потреби**» стосується усіх таких дітей та молоді, потреби яких залежать від різних видів особливих освітніх потреб або труднощів, пов'язаних з навчанням. Багато дітей стикаються із труднощами у навчанні і, отже, мають спеціальні освітні потреби на деяких етапах свого навчання у школі. Школам варто шукати шляхи успішного навчання всіх дітей, включаючи дітей, у яких є серйозні порушення розвитку та інвалідність. Починає формуватися консенсус щодо того, що діти і молодь з ООП повинні бути включені в навчальні заклади, створені для більшості дітей. Саме у зв'язку з цим виникла концепція інклюзивної школи. Проблема, з якою стикається інклюзивна школа, полягає у розробці педагогічних методів, орієнтованих на потреби дітей, здатних забезпечити успішне навчання всіх дітей, включаючи дітей із серйозними порушеннями розвитку та інвалідність. Заслуга таких шкіл полягає не тільки в тому, що вони можуть забезпечити якісну освіту для всіх дітей; їх створення є одним із вирішальних кроків у сприянні зміни дискримінаційних поглядів, у створенні сприятливої атмосфери в громадах і в розвитку інклюзивного суспільства. Необхідно змінити соціальну перспективу. Протягом тривалого періоду часу проблеми людей з інвалідністю ускладнювалися суспільними обмеженнями, які перш за все зосереджувалися на недоліках, а не на потенційних можливостях цієї категорії осіб.

4. Освіта осіб з ООП включає в себе принципи ефективної педагогіки, що підтвердили свою дієвість, від застосування яких діти зможуть отримати користь. Вона передбачає, що відмінності між людьми є нормальним явищем, і що навчання потрібно належним чином адаптувати до потреб дітей, а не дітей пристосовувати до заздалегідь встановлених припущень щодо організації та характеру навчального процесу. Педагогіка, орієнтована на задоволення потреб дітей, корисна для всіх учнів і, отже, для всього суспільства загалом. Досвід показує, що вона суттєво може зменшити виключення і повторний рік навчання, які характерні для багатьох систем освіти, забезпечуючи при цьому більш високий середній рівень навчальної успішності. Педагогіка, орієнтована на потреби дітей, може допомогти уникнути марної витрати ресурсів і краху надій, що занадто часто є наслідком низької якості

навчання і шаблонності концептуального підходу до освіти. До того ж школи, які приділяють основну увагу дітям, є навчальною базою для орієнтованого на людей суспільства, в якому існує шанобливе ставлення до відмінностей та гідності всіх людей.

5. **Рамки Дій** включають наступні розділи:

I. Новий підхід щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами;

II. Керівні принципи діяльності на національному рівні;

A. Політика і організація;

B. Фактори, пов'язані зі школою;

C. Набір і підготовка педагогічного персоналу;

D. Зовнішні служби підтримки;

E. Пріоритетні галузі;

F. Перспективи, пов'язані з громадою;

G. Потреби в ресурсах;

III. Керівні принципи діяльності на регіональному та міжнародному рівнях.

I

НОВИЙ ПІДХІД ЩОДО ОСВІТИ ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

6. Тенденція у сфері соціальної політики протягом останніх двох десятиліть полягала у тому, щоб заохочувати інтеграцію та участь і боротися з відчуженням. Інклюзія та участь відіграють вирішальне значення для людської гідності, а також для здійснення та використання прав людини. У галузі освіти це виражається у розробці стратегій, які мають на меті забезпечити справжню рівність можливостей. Досвід багатьох країн свідчить про те, що інтеграція дітей і молоді з ООП відбувається найкращим чином у рамках інклюзивних шкіл, які приймають усіх дітей в рамках будь-якої громади. Саме в таких умовах особи з ООП можуть досягти найвищих результатів в освіті та соціальній інтеграції. Незважаючи на те, що інклюзивні школи забезпечують сприятливі умови для досягнення рівних можливостей і повної участі, для досягнення ними успіху потрібні спільні зусилля не тільки з боку вчителів і персоналу школи, а й однолітків, батьків, членів сімей і добровольців. Реформа соціальних установ має не лише технічний характер; перш за все вона залежить від переконаності, відданості справі, а також доброї волі окремих осіб, які є членами суспільства.

7. Основний принцип інклюзивної школи полягає у тому, що всі діти повинні навчатися разом у всіх випадках, коли це є можливим, незважаючи ні на які труднощі або відмінності, які існують між ними. Інклюзивні школи повинні визнавати та враховувати різні потреби своїх учнів шляхом приведення у відповідність різних видів і темпів навчання, а також забезпечення якісної освіти

для всіх шляхом розробки належних навчальних планів, організаційної структури, розробки стратегії викладання, використання ресурсів і партнерських зв'язків з їхніми громадами. Варто надавати безперервну підтримку та послуги для забезпечення задоволення особливих освітніх потреб, з якими стикається кожна школа.

8. У рамках інклюзивних шкіл діти з ООП повинні отримувати будь-яку додаткову допомогу, яка може їм знадобитися для забезпечення їх ефективної освіти. Інклюзивне навчання є найефективнішим засобом, що гарантує солідарність між дітьми з ООП та їх однолітками. Зарахування дітей у спеціальні школи або у спеціальні класи, або секції в рамках будь-якої школи на постійній основі має бути винятком, рекомендованим тільки у тих рідкісних випадках, коли абсолютно очевидним є те, що навчання у звичайних класах не здатне задовольнити освітні чи соціальні потреби будь-якої дитини або якщо це необхідно для благополуччя цієї дитини чи інших дітей.

9. Стан освіти осіб, які мають особливі освітні потреби, значно варіюється залежно від країни. Наприклад, існують країни, які мають добре налагоджені системи спеціальних шкіл для осіб, які потребують корекції фізичного та/або розумового розвитку. Такі спеціальні школи можуть представляти цінний ресурс для розвитку інклюзивних шкіл. Персонал таких спеціальних установ володіє досвідом, необхідним для завчасної перевірки та виявлення дітей з інвалідністю. Спеціальні школи можуть використовуватися також як центри професійної підготовки та координаційні центри для персоналу, який працює у звичайних школах. Зрештою, спеціальні школи або підрозділи в рамках інклюзивних шкіл можуть як і раніше забезпечувати найбільш відповідний рівень освіти для відносно незначної кількості дітей з інвалідністю, які не можуть належним чином навчатися у звичайних класах або школах. Інвестиції в існуючі спеціальні школи повинні бути спрямовані на розвиток їх нової та більш значної ролі, що полягає в наданні професійної підтримки звичайним школам для задоволення особливих освітніх потреб. Важливий внесок у діяльність звичайних шкіл, який персонал спеціальних шкіл міг би зробити, полягає у розробці змісту навчальних планів і методики з урахуванням індивідуальних потреб учнів.

10. Країнам, в яких є незначна кількість спеціальних шкіл або вони взагалі відсутні, загалом рекомендується приділяти основну увагу розвитку інклюзивних шкіл і спеціалізованих послуг, необхідних для того, щоб дозволити їм обслуговувати значний контингент дітей і молоді, особливо забезпечення підготовки викладачів для їх подальшої роботи з дітьми з ООП, і створенню належним чином укомплектованих і обладнаних ресурсних центрів, які могли б надавати підтримку школам. Досвід, особливо досвід країн, що розвиваються, свідчить: високі витрати, пов'язані зі спеціальними школами, означають на практиці, що тільки незначна частина учнів, зазвичай міська еліта, може

скористатися їх послугами. Переважна більшість учнів з ООП, зокрема в сільських районах, унаслідок цього не забезпечується жодними видами послуг. Фактично, у багатьох країнах, що розвиваються, за останніми даними, менше одного відсотка дітей з ООП мають доступ до освіти. Крім того, досвід підказує, що інклюзивні школи, які обслуговують всіх дітей будь-якої громади, найбільш успішно вирішують проблему отримання підтримки з боку громади і пошуку оригінальних і новаторських способів використання наявних обмежених ресурсів.

11. Планування у галузі освіти, що здійснюється урядом, необхідно зосередити на освіті для **всіх** осіб у **всіх** регіонах будь-якої країни і в будь-яких економічних умовах, в рамках як державних, так і приватних шкіл.

12. Оскільки у минулому відносно незначна частка дітей з інвалідністю мала доступ до освіти, особливо в регіонах світу, що розвиваються, існують мільйони дорослих з інвалідністю, які не мають навіть основ базової освіти. Тому потрібні спільні зусилля для поширення грамотності, навичок рахунку та основних навичок для осіб з інвалідністю за допомогою програм освіти для дорослих.

13. Надзвичайно важливо визнати те, що жінки вдвічі частіше перебувають у несприятливому становищі, адже упередженість за тендерною складовою посилює труднощі, спричинені інвалідністю. Жінки і чоловіки повинні мати однаковий вплив на розробку програм у галузі освіти і мати однакові можливості доступу до цих програм. Значних зусиль варто докласти до того, щоб сприяти участі дівчат та жінок з інвалідністю в освітніх програмах.

14. Ці **Рамки** розроблені як загальний посібник для планування дій у галузі освіти осіб з ООП. Безперечно, вони не можуть враховувати широке розмаїття ситуацій, з якими можна зіткнутися у різних регіонах і країнах світу, і потребують відповідно адаптації для того, щоб відповідати місцевим потребам та обставинам. З метою ефективності їх варто доповнювати національними, регіональними та місцевими планами дій, в основі яких лежать політична воля влади і прагнення громадськості **забезпечити освіту для всіх**.

II

КЕРІВНІ ПРИНЦИПИ ДІЯЛЬНОСТІ НА НАЦІОНАЛЬНОМУ РІВНІ

A. ПОЛІТИКА ТА ОРГАНІЗАЦІЯ

15. Інтегрована освіта і реабілітація на базі громади — додаткові та взаємодоповнюючі підходи до освіти осіб з ООП. Вони ґрунтуються на принципі інклюзії, інтеграції та участі, що являє собою апробовані й ефективні з точки зору витрат підходи, орієнтовані на сприяння рівності доступу осіб з ООП як окремої частини національної стратегії, спрямованої на досягнення **освіти для всіх**. Країнам

пропонується розглянути наступні дії, що стосуються політики та організаційних заходів щодо їх систем освіти.

16. Законодавством варто визнати принцип рівності можливостей для дітей, молоді та дорослих з інвалідністю у галузі початкової, середньої та вищої освіти, яка би забезпечувалася, наскільки це можливо, в інтегрованих умовах.

17. Паралельні та додаткові законодавчі заходи необхідно вжити у таких галузях, як охорона здоров'я, соціальне забезпечення, професійна підготовка та зайнятість з метою надання підтримки та застосування у повному обсязі законодавства у сфері освіти.

18. У межах освітньої політики на всіх рівнях, від національного до місцевого, необхідно передбачити, що будь-яка дитина з інвалідністю повинна відвідувати найближчу школу, інакше кажучи школу, яку вона могла б відвідувати, якби не мала інвалідності. Виняток із цього правила варто розглядати у кожному випадку окремо, коли для задоволення потреб конкретної дитини можна передбачити лише освіту у будь-якій спеціальній школі або спеціальній установі.

19. Практика «залучення» дітей з інвалідністю повинна бути невід'ємною частиною національних планів по досягненню освіти для всіх. Навіть у тих випадках, коли дітей оформлюють у спеціальні школи, їх освіта не повинна проходити повністю відокремлено. Варто заохочувати участь протягом неповного навчального дня у заняттях в рамках звичайних шкіл. Відповідні положення необхідно передбачити також щодо охоплення молоді та дорослих з ООП середньою і вищою освітою, а також програмами підготовки кадрів. Особливу увагу потрібно приділяти забезпеченню рівності доступу і можливостей для дівчат і жінок з інвалідністю.

20. Особливу увагу необхідно приділяти потребам дітей і молоді з комплексними порушеннями. Вони мають такі ж права, як й інші у громаді на досягнення максимальної незалежності, коли стануть дорослими, і повинні здобувати освіту з урахуванням їх потенційних можливостей досягнення цієї мети.

21. Освітня політика повинна повністю враховувати індивідуальні відмінності та особливості. Важливість мови жестів як засобу комунікації між глухими, наприклад, повинна бути визнана, і необхідно вжити відповідні заходи для забезпечення того, щоб усі глухі люди мали доступ до освіти на своїй національній мові жестів. З огляду на особливі потреби у комунікації глухих і глухих/сліпих осіб їх освіту, можливо, доцільніше організовувати у спеціальних школах і спеціальних класах та підрозділах звичайних шкіл.

22. Реабілітація на базі громади повинна бути розроблена як частина глобальної стратегії з надання підтримки ефективного з точки зору витрат, навчання та підготовки кадрів для осіб з ООП. Засновану громадою реабілітацію варто розглядати як конкретний підхід у рамках розвитку громади, спрямований на реабілітацію, формування рівних можливостей і соціальну інтеграцію всіх осіб з

інвалідністю; її варто здійснювати за допомогою спільних зусиль самих осіб з інвалідністю, їх сімей та громад, а також належної освіти, послуг у галузі охорони здоров'я, професійної підготовки і соціального добробуту.

23. Як політика, так і заходи, що стосуються фінансування, повинні сприяти розвитку інклюзивних шкіл і заохочувати його. Необхідно прибрати бар'єри, що перешкоджають переходу від спеціальних до звичайних шкіл і належним чином реорганізувати загальну адміністративну структуру. Потрібно уважно стежити за прогресом у галузі інклюзивної освіти за допомогою збору статистичних даних, на підставі яких можна було б визначити кількість учнів з інвалідністю, які користуються ресурсами, послугами консультантів і обладнанням, призначеним для навчання осіб з ООП, а також кількість учнів з ООП, зарахованих до звичайних шкіл.

24. Потрібно зміцнити на всіх рівнях координацію зусиль між органами освіти і особами, відповідальними за питання охорони здоров'я, зайнятості та соціального обслуговування для того, щоб забезпечити узгодження зусиль та їх взаємодоповнюваність. Під час планування і координації варто брати до уваги також реальну і потенційну роль, яку могли б відігравати напівдержавні установи та неурядові організації. Особливі зусилля необхідно докласти до виявлення тієї підтримки, яку громада могла б надати для задоволення особливих освітніх потреб.

25. На національні органи покладається відповідальність за моніторинг зовнішнього фінансування освіти для осіб з ООП та, діючи у співпраці зі своїми міжнародними партнерами, забезпечувати такий стан, при якому це відповідало б національним пріоритетам і політиці щодо досягнення **освіти для всіх**. Зі свого боку двостороннім та багатостороннім установам з надання допомоги варто ретельно вивчати політику країн щодо освіти осіб з ООП у процесі планування та виконання програм у галузі освіти і суміжних галузях.

В. ФАКТОРИ, ПОВ'ЯЗАНІ ЗІ ШКОЛОЮ

26. Розвиток інклюзивних шкіл, які займалися б широким контингентом учнів як в міських, так і сільських районах, вимагає вживання наступних заходів: поєднання чіткої і цілеспрямованої політики у галузі інклюзивної освіти з належними фінансовими ресурсами, ефективних зусиль з інформування громадськості, спрямованих на боротьбу з упередженнями, та прищеплення усвідомлених і позитивних поглядів, здійснення широкої програми орієнтації та підготовки персоналу, а також організації необхідних допоміжних послуг. Зміни у всіх наступних аспектах шкільного навчання і багатьох інших аспектів необхідні для сприяння успішній діяльності інклюзивних шкіл: навчальний план, будівлі,

організація шкільного навчання, педагогіка, оцінка, набір персоналу, ідеали школи і заходи, що виходять за рамки навчального плану.

27. Значна частина необхідних змін не стосується виключно охоплення дітей з ООП. Вони є частиною більш широкої реформи у галузі освіти, необхідної для підвищення її якості та доречності, а також заохочення досягнення всіма учнями вищих рівнів успішності. У **Всесвітній декларації про освіту для всіх** підкреслюється необхідність підходу, спрямованого на задоволення потреб дітей для забезпечення успішного навчання всіх дітей у школі. Ухвалення більш гнучких систем, що адаптуються, здатних повністю враховувати різні потреби дітей, сприятиме шкільній успішності та охопленню шкільною освітою всіх дітей. У наступних керівних принципах відзначаються аспекти, які необхідно враховувати при інтеграції дітей з ООП в інклюзивні школи.

Гнучкість навчального плану

28. Навчальний план потрібно адаптувати до потреб дітей, а не навпаки. Тому у навчальному плані школи повинні надаватися можливості забезпечувати освітою дітей з різними здібностями та інтересами.

29. Дітям з ООП потрібно надавати додаткову навчальну підтримку в контексті звичайного навчального плану, а не якого-небудь іншого навчального плану. Керівний принцип повинен полягати у забезпеченні всіх дітей однаковою освітою, надаючи додаткову допомогу і підтримку дітям, які цього потребують.

30. Отримання знань — це не лише питання формального і теоретичного навчання. Зміст освіти має відповідати високим стандартам і потребам окремих осіб, щоб дозволити їм значною мірою брати участь у процесі розвитку. Викладання повинно ґрунтуватися на досвіді та практичних потребах самих учнів, з метою їх кращої мотивації.

31. Щоб слідкувати за прогресом кожної дитини, потрібно переглянути процедури оцінки. Для інформування учнів і викладачів про досягнутий рівень засвоєння знань, а також для виявлення труднощів і надання підтримки учням у їх подоланні у звичайний навчальний процес необхідно запровадити елемент поточної оцінки.

32. Дітям з ООП необхідно надавати підтримку на постійній основі, починаючи від мінімальної допомоги у звичайних класах до додаткових навчальних допоміжних програм у рамках школи, та збільшувати її в разі потреби до надання допомоги з боку викладачів-фахівців і зовнішнього допоміжного персоналу.

33. У разі необхідності варто використовувати відповідні та доступні технічні засоби для підвищення успішного засвоєння шкільного навчального плану, а також для сприяння комунікації, мобільності та процесу навчання. Технічна допомога може надаватися у більш економічний і ефективний спосіб, якщо вона надходить із центрального підрозділу в кожній місцевості, що володіє досвідом адаптації допомоги до індивідуальних потреб і у забезпеченні обслуговування.

34. Потрібно створювати потенціал і здійснювати наукові дослідження на національному та регіональному рівнях з метою розвитку належних допоміжних технологічних систем для освіти осіб з ООП. Варто було б заохочувати держави, які ратифікували Флорентійську угоду, використовувати цей документ для сприяння вільному обігу матеріалів та обладнання, пов'язаних із потребами людей з інвалідністю. Відповідно, державам, які ще не приєдналися до цієї угоди, пропонується зробити це з метою забезпечення вільного розповсюдження послуг і товарів освітнього та культурного характеру.

Управління школою

35. Місцеві адміністратори і керівники шкіл можуть відігравати важливу роль в адаптації шкіл до дітей з ООП, якщо їм надати необхідні повноваження і належну підготовку, щоб діяти у цій галузі. їм варто запропонувати розробити більш гнучкі процедури управління, перерозподілити навчальні ресурси, диверсифікувати можливості навчання, мобілізувати допомогу, яку діти могли б надавати одне одному, надавати підтримку учням, які стикаються з труднощами, і розвивати тісні відносини з батьками і громадою. Успішне управління школою залежить від активної та творчої участі викладачів і персоналу, а також розвитку ефективної співпраці та групової роботи для задоволення потреб учнів.

36. На керівників шкіл покладається особлива відповідальність за популяризацію позитивного ставлення серед шкільної громади, а також у налагодженні ефективної співпраці між викладачами класів та допоміжним персоналом. За допомогою консультацій та переговорів необхідно передбачити відповідні заходи щодо підтримки та чіткої ролі, яку повинні виконувати різні партнери у навчальному процесі.

37. Кожна школа повинна нести колективну відповідальність за успіх чи невдачу кожного учня. Команда педагогів, а не індивідуальний вчитель, повинна розділяти відповідальність за освіту дітей з ООП. Батькам та волонтерам потрібно пропонувати брати активну участь у роботі школи. Однак, викладачі відіграють вирішальну роль як організатори навчального процесу, які надають підтримку дітям шляхом використання наявних ресурсів як під час класної, так і позакласної роботи.

Інформація та наукові дослідження

38. Поширення прикладів вдалої практики могло б сприяти підвищенню рівня викладання і навчання. Було б доцільним поширювати інформацію про відповідні висновки наукових досліджень. Узагальнення досвіду і розвиток центрів документації варто підтримувати на національному рівні разом із розширенням доступу до джерел інформації.

39. Освіту осіб з ООП необхідно інтегрувати у програми наукових досліджень та у розвиток науково-дослідних інститутів і центрів по розробці навчальних планів. Особливу увагу в цій галузі варто приділяти інноваційним стратегіям навчання та викладання. Класним керівникам потрібно брати активну участь як у практичних,

так й аналітичних заходах, пов'язаних із такими дослідженнями. Необхідно проводити пілотні експерименти та поглиблені дослідження, щоб допомогти у прийнятті рішень і консультуванні щодо майбутньої діяльності. Ці експерименти та дослідження можуть проводитися на спільній основі кількома країнами.

С. НАБІР ТА ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІЧНОГО ПЕРСОНАЛУ

40. Належна підготовка всього педагогічного персоналу як і раніше залишається ключовим фактором у заохоченні розвитку інклюзивних шкіл. Крім того, важливість залучення викладачів з інвалідністю, які можуть бути прикладом для дітей з інвалідністю, отримує все більше визнання. Можна було б виконати наступні дії.

41. Програми попередньої підготовки повинні забезпечувати для всіх викладачів як початкової, так і середньої школи позитивну орієнтацію щодо інвалідності, розвиваючи у такий спосіб розуміння того, що може бути досягнуто у школах за допомогою наявних на місцевому рівні допоміжних послуг. Загалом потрібні такі знання, вміння та хороші навички викладання, які включають оцінку особливих освітніх потреб, адаптування змісту навчальних планів, використання допоміжної технології, індивідуалізацію процедур викладання, щоб враховувати ширше коло можливостей і т.д. У педагогічних навчальних закладах особливу увагу необхідно приділяти підготовці всіх викладачів до їх автономної діяльності та застосування їх навичок до адаптування навчальних планів і процесу навчання для задоволення потреб учнів, а також до спільної діяльності з фахівцями і співпраці з батьками.

42. Під час оцінювання рівня освіти і сертифікації вчителя необхідно брати до уваги навички, необхідні для задоволення особливих освітніх потреб.

43. Насамперед, необхідно підготувати друковані матеріали і організувати семінари для місцевих адміністраторів, методистів, завідувачів навчальною частиною і старших викладачів із метою розвитку їх здатності здійснювати керівництво у цій галузі, а також надавати підтримку і консультувати менш досвідчений викладацький склад.

44. Основне завдання полягає у забезпеченні підвищення рівня кваліфікації усіх викладачів з урахуванням різноманітних і часто важких умов, в яких вони працюють. Підвищення рівня кваліфікації, наскільки це можливо, потрібно організовувати на рівні школи за допомогою спільних заходів з методистами, і дистанційної освіти та інших методів самоосвіти.

45. Спеціалізована підготовка у галузі освіти осіб з ООП, що дозволяє отримати додаткову кваліфікацію, повинна об'єднуватися з підготовкою та

досвідом роботи як звичайного викладача або організуватися до неї для того, щоб забезпечити взаємодоповнюваність і мобільність.

46. Необхідно переглянути підготовку вчителів, які працюють з особами з ООП, щоб дозволити їм працювати у різних умовах та відігравати ключову роль у програмах для осіб з ООП. Потрібно розробити гнучкий підхід, який буде слугувати за основу та охопить всі категорії осіб з інвалідністю, перш ніж поглиблювати спеціалізацію в одній або декількох конкретних галузях, пов'язаних з інвалідністю.

47. Університетам відводиться основна консультативна роль у процесі розвитку освіти для осіб з ООП, особливо у тому, що стосується наукових досліджень, оцінки, підготовки методистів, а також розробки програм професійної підготовки та навчальних матеріалів. Потрібно заохочувати створення мереж між університетами та вищими навчальними закладами у розвинених країнах і тих, що розвиваються. Таке об'днання наукових досліджень і професійної підготовки набуває особливого значення. Важливо також активно залучати осіб з інвалідністю в наукові дослідження і організацію професійної підготовки, щоб їхні думки враховувалися значною мірою.

48. Постійною проблемою, з якою стикаються системи освіти, навіть ті, які забезпечують освітні послуги високої якості для учнів з інвалідністю, є відсутність рольових моделей для таких учнів. Для учнів з ООП необхідно надати можливості взаємодіяти з дорослими з інвалідністю, які досягли успіху, щоб вони могли формувати свій власний спосіб життя та свої прагнення до реалістичних очікувань. До того ж учням з інвалідністю необхідно забезпечити професійну підготовку і продемонструвати їм приклади того, як незважаючи на інвалідність вони можуть реалізувати свої права і брати на себе керівну роль у тому, що стосується сприяння розробки політики, яка згодом буде впливати на їхнє життя. Отже, системам освіти необхідно прагнути здійснювати набір кваліфікованих викладачів та іншого педагогічного персоналу з інвалідністю, а також прагнути залучати до освіти осіб з інвалідністю в регіоні, які досягли успіху.

D. ЗОВНІШНІ СЛУЖБИ ПІДТРИМКИ

49. Служби підтримки мають вирішальне значення для успішного втілення у життя політики у галузі інклюзивної освіти. З метою забезпечення на всіх рівнях зовнішніх послуг для дітей з ООП органам освіти потрібно брати до уваги наступне.

50. Допомога звичайним школам може надаватися як закладами підготовки педагогічних працівників, так і персоналом спеціальних шкіл, які надають підтримку іншим установам. Спеціальні школи потрібно використовувати як ресурсні центри для звичайних шкіл, що надають пряму підтримку дітям з ООП. Як

навчальні заклади, так і спеціальні школи можуть забезпечувати доступ до конкретного обладнання та матеріалів, а також професійну підготовку у сфері стратегій навчання, які не передбачені у звичайних класах.

51. Зовнішню підтримку з боку фахівців із різних установ, міністерств і організацій, таких, як викладачі-консультанти, психологи, які спеціалізуються у галузі освіти, лікарі, які займаються порушеннями мови і трудотерапією і т.д., варто координувати на місцевому рівні. Об'єднання шкіл засвідчило свою доцільність як стратегія по мобілізації освітніх ресурсів, а також залучення до діяльності членів громади. На об'єднання шкіл можна було б покласти колективну відповідальність за задоволення особливих освітніх потреб учнів у їх відповідних галузях і надати їм повноваження у разі потреби розподіляти ресурси. Такі заходи повинні включати в себе також надання послуг, не пов'язаних з освітою. Справді, досвід показує, що освітні послуги дадуть набагато більший ефект, якщо буде докладено зусиль щодо забезпечення оптимального використання набутого досвіду і всіх ресурсів.

Е. ПРІОРИТЕТНІ ГАЛУЗІ

52. Інтеграція дітей та молодих людей з ООП буде проходити більш ефективно і успішно, якщо у планах розвитку освіти особлива увага буде приділятися наступним цільовим галузям: дошкільна освіта, щоб всі діти могли мати можливість отримувати освіту, освіта дівчат і перехід від навчання до дорослого трудового життя.

Дошкільна освіта

53. Успішна робота інклюзивних шкіл значною мірою залежить від завчасного виявлення, оцінки та розвитку дітей з ООП у ранньому дитинстві. Догляд за дітьми молодшого віку і освітні програми для дітей віком до 6 років потрібно розробляти та/або переорієнтувати на покращення фізичного, інтелектуального і соціального розвитку та готовності вступу до школи. Ці програми мають дуже важливе економічне значення для окремих осіб, сім'ї та суспільства загалом, оскільки запобігають погіршенню умов, у яких живуть особи з інвалідністю. Програми на цьому рівні повинні визнавати принцип інклюзивної освіти та розроблятися на комплексній основі шляхом комбінування дошкільних заходів і заходів щодо медичного догляду за дітьми молодшого віку.

54. Багато країн проводять політику, спрямовану на виховання дітей молодшого віку шляхом надання підтримки розвитку дитячих садків і ясел або шляхом організації заходів з інформування та підвищення обізнаності сімей у поєднанні з громадськими службами (охорона здоров'я, догляд за матерями та дітьми), школами, місцевими сімейними або жіночими асоціаціями.

Освіта дівчат

55. Дівчата з інвалідністю вдвічі більше знаходяться у несприятливому становищі. Необхідно докласти особливих зусиль для забезпечення підготовки кадрів і освіти для дівчат з ООП. Разом із наданням доступу до навчання у школі дівчата з інвалідністю повинні мати доступ до інформації та консультивання, а також моделей, які можуть допомогти їм зробити реалістичний вибір і підготувати їх до майбутньої ролі дорослих жінок.

Підготовка до дорослого життя

56. Молодим людям з ООП потрібно надати допомогу у реальному переході від навчання у школі до дорослого трудового життя. Школа повинна надати їм допомогу в тому, щоб стати економічно активними і прищепити їм навички, необхідні у повсякденному житті, забезпечивши навчання вмінням, які відповідають соціальним і комунікативним вимогам та умовам дорослого життя. Для цього потрібні відповідні методи організації професійної підготовки, включаючи набуття безпосереднього досвіду в ситуаціях реального життя поза школою. Навчальна програма для учнів з ООП у старших класах повинна включати конкретні перехідні програми, передбачати надання, коли це можливо, підтримки для вступу до вищих навчальних закладів і організацію подальшої професійної підготовки, що дозволяє їм діяти як незалежним, активним членам своєї громади після закінчення школи. Ці заходи потрібно проводити за активної участі консультантів з питань професійної підготовки, посадових осіб, які займаються питаннями працевлаштування, профспілок, органів місцевого самоврядування, а також різних відповідних служб і установ.

Освіта дорослих та безперервна освіта

57. Особам з інвалідністю варто приділяти особливу увагу в ході розробки і впровадження програм освіти дорослих та програм безперервної освіти. Особам з інвалідністю необхідно надавати право пріоритетного доступу до таких програм. Потрібно розробити також спеціальні курси для врахування потреб та особливостей різних груп дорослих з інвалідністю.

Ф. ПЕРСПЕКТИВИ, ПОВ'ЯЗАНІ З ГРОМАДОЮ

58. Досягнення мети надання якісної освіти дітям з ООП — завдання не лише Міністерств освіти і шкіл. Для цього потрібна співпраця з боку сімей, а також мобілізація громад і волонтерських організацій та підтримка широкої громадськості. Цілий ряд корисних висновків можна зробити з досвіду країн або регіонів, у яких вдалося досягти прогресу у вирівнюванні освітніх можливостей для дітей і молоді з ООП.

Партнерські зв'язки з батьками

59. Освіта дітей з ООП є спільним завданням батьків і фахівців. Позитивне ставлення до цього з боку батьків сприяє інтеграції в школі та суспільстві. Батьки потребують підтримки, щоб виконувати свою роль батька дитини з особливими освітніми потребами. Роль сімей і батьків можна було б покращити шляхом надання необхідної інформації простою і зрозумілою мовою; врахування потреб в інформації та професійній підготовці для батьків є особливо важливим завданням у культурних середовищах, в яких відсутня сформована традиція шкільного навчання. Як батьки, так і викладачі можуть потребувати підтримки і заохочення в тому, що стосується навчання спільній роботі як рівноправних партнерів.

60. Батьки є привілейованими партнерами щодо особливих освітніх потреб своєї дитини і, наскільки це можливо, потрібно їм надавати право обирати саме ту освіту, яку вони хочуть для своєї дитини.

61. Варто розвивати спільні та взаємодоповнюючі партнерські відносини між адміністраторами школи, вчителями і батьками, а також розглядати батьків як активних партнерів під час прийняття рішень. Необхідно заохочувати батьків брати участь в освітніх заходах як вдома, так і в школі (де вони можуть ознайомитися з ефективними методами і дізнатися, яким чином потрібно організовувати заходи, не пов'язані з навчальним планом), а також у контролі за навчанням їхніх дітей та наданні їм підтримки.

62. Урядам варто відігравати провідну роль у заохоченні партнерських зв'язків з батьками як шляхом роз'яснення політики, так і прийняття законодавчих заходів, що стосуються батьківських прав. Потрібно заохочувати розвиток батьківських асоціацій та участь їх представників у розробці та виконанні програм, спрямованих на підвищення якості освіти їхніх дітей. Під час розробки і виконання програм потрібно також консультуватися з організаціями осіб з інвалідністю.

Участь громади

63. Децентралізація та планування з урахуванням місцевих особливостей значною мірою сприяють залученню громад до процесу освіти і підготовки кадрів осіб з ООП. Місцеві адміністратори повинні заохочувати участь представників громад шляхом надання підтримки репрезентативним асоціаціям і залучення їх до процесу прийняття рішень. З цією метою у дрібних географічних районах, які не можуть забезпечити широкої участі представників громади, потрібно створювати мобілізуючі та контролюючі механізми, що складаються з місцевої адміністрації, освітніх установ, установ охорони здоров'я та інших органів, що займаються питаннями розвитку, керівників громади і добровільних організацій.

64. Потрібно прагнути до залучення представників громади для доповнення шкільних заходів, надання допомоги у виконанні домашньої роботи і компенсації браку підтримки сім'ї. У зв'язку з цим варто згадати про роль місцевих асоціацій у наданні приміщень, сімейних асоціацій, молодіжних клубів та рухів, а також про

потенційну роль осіб більш старшого віку та інших волонтерів, включаючи осіб з інвалідністю, в рамках як шкільних, так і позашкільних програм.

65. У всіх випадках, коли ініціатива проведення реабілітаційних заходів на основі громади йде ззовні, саме громада повинна вирішувати, чи стане така програма частиною поточних заходів громади у галузі розвитку. Необхідно надати повноваження щодо здійснення такої програми різним партнерам у громаді, включаючи організації осіб з інвалідністю та інші неурядові організації. У разі необхідності урядовим установам як на національному, так і на місцевому рівнях варто також надавати фінансову та іншу підтримку.

Роль волонтерських організацій

66. Оскільки волонтерські асоціації та національні неурядові організації мають більшу свободу дій та здатні швидше реагувати на виявлені потреби, їм необхідно надавати допомогу в розробці нових ідей та експериментальних новаторських методів забезпечення освіти. Вони можуть відігравати новаторську і роль каталізатора, а також розширювати коло програм, наявних у громаді.

67. Організації осіб з інвалідністю, тобто організації, у яких вони самі мають вирішальний вплив, потрібно активно залучати до визначення потреб, вираження думок щодо пріоритетів, надання послуг, оцінки показників та заохочення змін.

Підвищення обізнаності громадськості

68. Розробники політики на всіх рівнях, включаючи рівень школи, повинні регулярно підтверджувати свою прихильність до інклюзивної освіти та заохочувати позитивне ставлення дітей, викладачів, а також представників широкої громадськості до осіб з ООП.

69. Засоби масової інформації можуть відігравати потужну роль у заохоченні позитивного ставлення до інтеграції в суспільстві осіб з інвалідністю, подоланні стереотипів і недопущенні спотворення інформації, а також навіюванні більшого оптимізму і розкритті можливостей осіб з інвалідністю. Засоби масової інформації можуть також заохочувати позитивне ставлення роботодавців до працевлаштування осіб з інвалідністю. Засоби масової інформації варто використовувати для інформування широкої громадськості щодо нових підходів у галузі освіти, зокрема щодо забезпечення освіти осіб з ООП у звичайних школах, шляхом популяризації прикладів вдалих практичних заходів і успішного досвіду.

G. ПОТРЕБИ В РЕСУРСАХ

70. Розвиток інклюзивних шкіл як найбільш ефективного засобу забезпечення освіти для всіх варто визнати як основний напрям урядової політики, і йому потрібно приділяти пріоритетне місце у програмі розвитку країни. Тільки таким чином можна буде отримати належні ресурси. Зміни в політиці та пріоритети

можуть бути досягнуті лише в разі задоволення потреб у належних ресурсах. Політичні зобов'язання — як на національному, так і місцевому рівнях, — необхідні як для отримання додаткових ресурсів, так і для перерозподілу існуючих ресурсів. Незважаючи на те, що громади можуть відігравати ключову роль у розвитку інклюзивних шкіл, важливі також заохочувальні заходи та підтримка урядів у пошуку ефективних і прийнятних рішень.

71. При розподілі ресурсів між школами варто реально враховувати відмінності у витратах, необхідних для забезпечення належної освіти для всіх дітей, маючи при цьому на увазі їх потреби та особливості. Можливо, реально спочатку підтримати ті школи, які хочуть сприяти інклюзивній освіті та запускати пілотні проекти в деяких регіонах, щоб отримати необхідний досвід для більш детальної розробки і поступового загального поширення такої освіти. Під час загального поширення інклюзивної освіти потрібно забезпечити такий стан, при якому рівень підтримки і досвіду відповідав би характеру потреб.

72. Потрібно виділити також ресурси на допоміжні послуги для підготовки викладачів основних дисциплін, забезпечення ресурсних центрів і викладачів у системі спеціальної освіти або викладачів-консультантів. Варто підготувати також відповідні технічні засоби для забезпечення успішного функціонування комплексної системи освіти. Тому комплексні підходи потрібно пов'язувати з розвитком допоміжних послуг на центральному та проміжному рівнях.

73. Об'єднання людських, інституційних, матеріально-технічних і фінансових ресурсів різних міністерств (освіти, охорони здоров'я, соціального захисту, праці, молоді і т.д.), територіальних і місцевих органів, а також інших спеціалізованих установ є ефективним засобом забезпечення їх максимального впливу. Поєднання освітнього і соціального підходів до освіти осіб з ООП потребують ефективних структур управління, що дозволяють різним службам співпрацювати як на національному, так і на місцевому рівнях, а державним органам і асоціативним установам об'єднувати свої зусилля.

III

КЕРІВНІ ПРИНЦИПИ ДІЯЛЬНОСТІ НА РЕГІОНАЛЬНОМУ ТА МІЖНАРОДНОМУ РІВНЯХ

74. Міжнародне співробітництво між урядовими і неурядовими, регіональними та міжрегіональними організаціями може відігравати дуже важливу роль у підтримці розвитку інклюзивних шкіл. На основі минулого досвіду в цій галузі міжнародні, міжурядові та неурядові організації, а також двосторонні донорські установи могли б розглянути питання про об'єднання зусиль у застосуванні наступних стратегічних підходів.

75. Технічна допомога повинна бути спрямована на стратегічні галузі дій, які надають мультиплікаційний ефект, особливо в країнах, що розвиваються. Одне з важливих завдань у галузі міжнародного співробітництва полягає у наданні підтримки здійсненню пілотних проєктів, спрямованих на апробування нових підходів і створення потенціалу.

76. Організація регіональних партнерських зв'язків або партнерські відносини між країнами з аналогічними підходами до освіти осіб з ООП могли б дозволити здійснювати планування спільних заходів у рамках існуючих регіональних або інших спільних механізмів. Такі заходи варто розробляти з урахуванням економії завдяки масштабам здійснюваних програм, досвіду країн-учасниць, а також подальшого розвитку національних потенціалів.

77. Першочергове завдання, яке покладається на міжнародні організації, полягає у забезпеченні обміну даними, інформацією і результатами здійснення пілотних програм у галузі освіти осіб з ООП між країнами і регіонами. Збір міжнародно-порівнянних показників прогресу у галузі інклюзивної освіти та забезпечення робочими місцями повинен стати частиною всесвітньої бази даних про освіту. Координаційні центри можна було б створити у субрегіональних центрах з метою полегшення обміну інформацією. Потрібно зміцнити існуючі структури на регіональному та міжнародному рівнях та розширювати їх діяльність у таких сферах, як політика, програмування, підготовка персоналу та оцінка.

78. Високий відсоток осіб з інвалідністю є прямим результатом відсутності інформації, бідності та низьких стандартів у галузі охорони здоров'я. Оскільки кількість осіб з інвалідністю в усьому світі зростає, особливо у країнах, що розвиваються, варто докладати на міжнародному рівні спільні зусилля у тісній співпраці з діями, розпочатими на національному рівні щодо попередження за допомогою освіти причин появи осіб з інвалідністю, що, у свою чергу, зменшить кількість випадків і поширення інвалідності, дозволяючи тим самим ще більше скоротити попит на обмежені фінансові та людські ресурси в будь-якій конкретній країні.

79. Міжнародна допомога і технічне сприяння, покликані для того, щоб зробити внесок в освіту осіб з ООП, виявляються з найрізноманітніших джерел. Відповідно, надзвичайно важливо забезпечити узгодженість і взаємодоповнюваність діяльності між організаціями системи Організації Об'єднаних Націй та іншими установами, які надають допомогу в цій галузі.

80. Міжнародне співробітництво повинно сприяти проведенню тренінгів із підвищення кваліфікації для керівників у галузі освіти та інших фахівців на регіональному рівні і зміцнювати співробітництво між факультетами університетів та педагогічними установами в різних країнах для проведення порівняльних досліджень, а також публікації довідкових документів і навчальних матеріалів.

81. Міжнародне співробітництво повинно сприяти розвитку регіональних і міжнародних асоціацій фахівців, що займаються питаннями зміцнення освіти для осіб з ООП, і має надавати підтримку створенню та поширенню інформаційних бюлетенів або журналів, а також проведення регіональних нарад і конференцій.

82. Міжнародні та регіональні наради, що стосуються питань, пов'язаних з освітою, повинні забезпечувати, щоб особливі освітні потреби розглядалися як невід'ємна частина обговорень, а не як окрема тема. Як конкретний приклад питання освіти осіб з ООП потрібно включити до порядку денного регіональних міністерських конференцій, організованих ЮНЕСКО та іншими міжурядовими органами.

83. Установи з міжнародного технічного співробітництва та фінансування, які беруть участь у наданні підтримки та розвитку ініціатив щодо **Освіти для всіх**, повинні забезпечити становище, при якому питання освіти осіб з ООП були б невід'ємною складовою всіх проєктів у галузі розвитку.

84. Варто налагодити міжнародне співробітництво для надання підтримки розробці технічних умов загального доступу до комунікаційних технологій, що ґрунтуються на створенні інформаційної інфраструктури.

85. Ці **Рамки Дій** були прийняті шляхом акламації після обговорення і внесення правок 10 червня 1994 року в сесії, присвяченій закриттю Конференції. Передбачається, що держави-члени, а також урядові та неурядові організації будуть керуватися ними при виконанні Саламанської декларації про принципи, політику та практичну діяльність в галузі освіти осіб з особливими освітніми потребами.

Навчальне видання

Світлана Петрівна Миронова

**НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА: ОСОБЛИВОСТІ
ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ УЧНІВ
ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ІНКЛЮЗИВНИХ КЛАСАХ**

Навчально-методичний посібник

Рекомендовано Міністерством освіти і науки України

Видано за рахунок державних коштів. Продаж заборонено.

Головний редактор Іван Білах
Редактор Ірина Дворницька
Обкладинка Інни Малявської
Комп'ютерна верстка Мар'яни Тераз

Формат 70x100 1/16.

Умовно-друк. арк. 14,256. Облік.-видавн. арк. 10,00. Наклад 51401.

ТзОВ «Видавництво Астон» м. Тернопіль вул. Гайова, 8
Свідоцтво про внесення до Державного реєстру суб'єктів
Видавничої справи ТР № 28 від 09.06.2005 р.
www.aston.te.ua E-mail: tovaston@gmail.com