



навчальний курикулум з інклюзивної освіти

Теорія та методика інклюзивного навчання

Модуль 4-6

inclusive education teacher training curriculum

2020

Навчальна дисципліна «Теорія та методика інклюзивного навчання» – складова частина навчального курсу з інклюзивної освіти, розробленого в результаті діяльності проекту міжнародної співпраці «Без кордонів: розвиток та підтримка інклюзивної освітньої спільноти» для підготовки фахівців, здатних застосовувати доказові стратегії та практики інклюзії в педагогічній діяльності. Дисципліна впроваджена в Івано-Франківському коледжі ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» для підготовки фахового молодшого бакалавра галузі знань 01 Освіта на 3 курсі (затверджено педагогічною радою, протокол №7 від 25 червня 2020). Упорядники висловлюють вдячність БО "Благодійний фонд громадської організації «Крок у життя», учасникам проекту, авторам ресурсів та всім стейкхолдерам.

Курс для підготовки фахівців з інклюзивної освіти створений в співпрацюючих навчальних закладах Всеукраїнського консорціуму з інклюзивної освіти. Буде корисним вчителям та фахівцям у сферах загальної та корекційної/спеціальної освіти, викладачам університетів, студентам, учням, батькам дітей і молоді з особливими освітніми потребами та інвалідністю, освітнім управлінцям, представникам громадських організацій.

Це видання здійснено за підтримки Відділу преси, освіти та культури Посольства США в Україні. Точка зору, відображена у даному виданні може не співпадати з офіційною позицією уряду США.

Навчальний курс з інклюзивної освіти: Теорія та методика інклюзивного навчання. Модулі 4-6 / уклад. Л. М. Сидорів, за ред. С. М. Сидоріва. Івано-Франківськ : видавець Кушнір Г. М., 2020. 265 с.

ISBN 978-966-2343-95-3

Рецензенти:

О. Б. Будник - доктор педагогічних наук, професор, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

О. В. Джус – доктор педагогічних наук, завідувач кафедри професійної освіти та інноваційних технологій, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

(с) Л. М. Сидорів, С. М. Сидорів, 2020

(с) Без кордонів: розвиток і підтримка інклюзивної освітньої спільноти, 2020

ISBN 978-966-2343-95-3

Зміст



Змістовий модуль 4. ПЕДАГОГІЧНІ СТРАТЕГІЇ ТА ПРАКТИКИ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ 4

- Тема 13. Універсальний дизайн.
- Тема 14. Психолого-педагогічний супровід дітей з ООП. Співпраця мультидисциплінарної команди фахівців.
- Тема 15. Індивідуальна програма розвитку учня з ООП.
- Тема 16. Співпраця з батьками дитини з ООП.
- Тема 17. Методи викладання в ІОС.
- Тема 18. Стратегії співвикладання / Co-teaching.
- Тема 19. Сторітелінг, арт технології, STEAM та інші засоби організації інклюзивного освітнього середовища.
- Тема 20. Моніторинг прогресу та технології оцінювання результатів навчання осіб з ООП.
- Тема 21. Стратегії поведінкових втручань.
- Тема 22. Соціальна інклюзія.



Змістовий модуль 5. ОРГАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ 144

- Тема 23. Мережа закладів освіти для дітей з ООП.
- Тема 24. Структура та організація цілісного педагогічного процесу в умовах інклюзивного навчання.
- Тема 25. Форми організації навчання в інклюзивній школі.
- Тема 26. Педагогічна діяльність вчителя в умовах інклюзії. Підготовка фахівців до організації інклюзивного освітнього простору. Деонтологія інклюзивного навчання.



Змістовий модуль 6. КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВІ ПОСЛУГИ УЧНЯМ З ООП 208

- Тема 27. ІРЦ: структура, мета, особливості діяльності.
- Тема 28. Психолого-педагогічна та корекційно-розвиткова робота: напрями, принципи, цілі та завдання.
- Тема 29. Навчання осіб з ООП в спеціальних закладах освіти.
- Тема 30. Інклюзія учнів зі складними порушеннями.

Змістовий модуль 4. ПЕДАГОГІЧНІ СТРАТЕГІЇ ТА ПРАКТИКИ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Лекція 13. Універсальний дизайн інклюзивного середовища (2 год.)

1. Визначення універсального дизайну, історична перспектива.
2. Універсальний дизайн та інвалідність.
3. Рушії універсального дизайну.
4. Універсальний дизайн у навчанні.
5. Принципи універсального дизайну.
6. Універсальний дизайн у всіх сферах.
7. Універсальний дизайн в інклюзивній школі.

Завдання для самостійної роботи: проаналізуйте архітектурну доступність будівлі навчального закладу Заповнити зразок анкети архітектурної доступності шкільної будівлі (8 год.)

Практичне заняття 13. Універсальний дизайн у навчанні (2 год.)

1. Що таке універсальний дизайн. Історія розвитку.
2. Універсальний дизайн та інвалідність.
3. Рушії універсального дизайну.
4. Універсальний дизайн у навчанні.
5. Принципи універсального дизайну.
6. Універсальний дизайн чи пристосування.
7. Універсальний дизайн в інклюзивній школі.

Рекомендована література та ресурси

Основна

1. Онлайн модуль: Універсальний дизайн у навчанні <http://inclusion.org.ua/modules/universalnyi-dyzain-u-navchanni/>
2. Основи інклюзивної освіти : навчально-методичний посібник / за заг. ред. Колупаєвої А. А. Київ : « А. С. К.», 2012. 308 с.



3. Спільне викладання за допомогою універсального дизайну навчання для рівносправедливого забезпечення навчальних досягнень учнів. Джой Лі Фредріксон [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.slideshare.net/Inclusive_Education_Community/co-teaching-through-udl-joyukr (дата звернення: 11.07.2020).
4. Тельна О.А., Маланчій В.О., Дацьо Н.О., Сидорів С.М. , Селепій О.Д., Весніна Н.В., Приймак Н.П., Сидорів Л.М. Сходинки інклюзії: науково-практичний посібник для педагогів, студентів та батьків, 2-е вид., випр. та доп. / за ред. С.М. Сидоріва. Івано-Франківськ : видавець Кушнір Г.М., 2019. 155с.
5. Універсальний дизайн в освіті. Користь для ВСІХ. Патрек Нолан. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.slideshare.net/Inclusive_Education_Community/udl-overview-presentation-ukr-236823883 (дата звернення: 11.07.2020).

Додаткова

1. Байда Л., Красюкова-Еннс О., Буров С., Азін В., Грибальський Я. Інвалідність та суспільство : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. Л. Ю. Байди, О. В. Красюкової-Еннс. Київ, 2012. 216 с.
2. Данілявічуте Е. А., Літовченко С. В. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. А. А. Колупаєвої. Київ : Видавнича група «А.С.К.», 2012. 360 с.
3. Лорман Т. Сім стовпів інклюзивної освіти. Як перейти від запитання «Чому?» до запитання «Як?». *Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання*. 2010. № 3 (57). С. 3–11.
4. Місюня Л. В. Концепція універсального дизайну як важлива умова принципу доступності у системі інклюзивної освіти. *Ідеї гуманної педагогіки та сучасна система інклюзивного навчання* : зб. матер. Всеукр. науково-метод. конференції, присвяченої 97-річчю від дня народження В. Сухомлинського, 29-30 верес. 2015 р. / уклад. О. Е. Жосан. Кіровоград : Ексклюзив-систем, 2015. С. 264–269.
5. Creating documents accessible to everyone. [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

<https://www.slideshare.net/secret/1LdSKBBcx4EWjr> (дата звернення: 11.07.2020).

6. Novak Katie (2014). *UDL Now!: A Teacher's Monday-Morning Guide to Implementing Common Core Standards Using Universal Design for Learning*. CAST Professional Publishing.
7. Stein Elizabeth (2016). *Elevating Co-Teaching Through UDL*. CAST Professional Publishing.
8. Teaching & Learning for All: Universal Design for Learning Dr. Donna McGhie-Richmond. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.slideshare.net/secret/4jI5VmR6CuToaP> (дата звернення: 11.07.2020).
9. Ticha, R., Abery, B., Johnstone, C., Poghosyan, A., & Hunt, P. (Eds.) (2018). *Inclusive Education Strategies: A Textbook*. Minneapolis, MN, USA: University of Minnesota; Yerevan, Armenia: UNICEF Armenia & Armenian State Pedagogical University.
10. Universal Design for Learning. Kursten Lass Dubbels. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.slideshare.net/secret/CFIsKzGpc8U3Vn> (дата звернення: 11.07.2020).

При підготовці до лекцій і практичних рекомендуємо використовувати науково-практичний посібник для педагогів, студентів та батьків «Сходинки інклюзії», розділ Універсальний дизайн, авторства Ольги Тельної та однойменний онлайн модуль <http://inclusion.org.ua/modules/universalnyi-dyzain-u-navchanni/>

Лекція 14. Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами. Співпраця мультидисциплінарної команди фахівців в інклюзивному освітньому середовищі (2 год.)

1. Психолого-педагогічний супровід – необхідна умова включення дитини в навчання та у соціум.
2. Основні напрями, завдання та принципи організації психолого-педагогічного супроводу в умовах інклюзивного навчального закладу.
3. Стратегії роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.



Завдання для самостійної роботи: Підготувати мультимедійну презентацію про команду ППС дитини з ООП (6 год.)

Практичне заняття 14. Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими потребами (2 год.)

1. Психолого-педагогічний супровід – засади.
2. Напрями, завдання та принципи організації психолого-педагогічного супроводу.
3. Стратегії та практики інклюзивного навчання.

Рекомендована література та ресурси

Основна

1. Асистент вчителя у закладі загальної середньої освіти з інклюзивною формою навчання: навчально-методичний посібник / А. А. Колупаєва та ін. —Харків : «Ранок», 2019. — 216 с.
2. Єфімова С. М., Королук С. В. Лідерство та інклюзивна освіта : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. А. А. Колупаєвої. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2012. 164 с.
3. Колупаєва А. А., Данілавичюте Е. А., Литовченко С. В. Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі : навч.-метод. посіб. Київ : Видавнича група «А.С.К.», 2012. 192 с.
4. Колупаєва А. А., Савчук Л. О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання. Видання доповнене та перероблене : наук.-метод. посіб. Київ : Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. 274 с.
5. Лорман Т., Демплер Дж., Харві Д. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі : практич. посіб. пер. з англ. Київ : СПД-ФО Парашин І. С., 2010. 296 с.
6. Миронова С. П. Педагогіка інклюзивної освіти : навч.-метод. посіб. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2016. 164 с.
7. Організація інклюзивного навчання у школі / за ред. В. Ночовка, В. Головка, О. Тимошук. Київ : Шк. світ, 2014. 128 с.

8. Порошенко М.А. Інклюзивна освіта: навчальний посібник.- Київ : ТОВ "Агенство " Україна", 2019.- 300 с.
9. Про затвердження примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 08.06.2018 р. № 609. 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> (дата звернення: 31.03.2019).
10. Співпраця спеціалістів команди психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами як запорука успішної організації інклюзивного навчання в ЗЗСО. Маланчій В. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.slideshare.net/Inclusive_Education_Community/multidisciplinary-team-malanchii (дата звернення: 11.07.2020).

Додаткова

1. Команда психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами. Маланчій В. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://inclusion.org.ua/modules/komanda-psykhologo-pedahohichnoho-suprovodu-dytyny-z-osoblyvymy-osvitnimy-potrebamy-multidisciplinary-team-valentyna-malanchii-zastupnytsia-dyrektora-z-navchalno-vykhovnoi-roboty-spetsializovanoi-zaha/> (дата звернення: 11.07.2020).
2. Команда психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами. Батьки як рівноправні члени команди / Валентина Маланчій. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.slideshare.net/Inclusive_Education_Community/multidisciplinary-team-236825584 (дата звернення: 11.07.2020).
3. Команда супроводу – як умова успішності інклюзивного навчання. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.slideshare.net/Inclusive_Education_Community/multidisciplinary-team-236825584



disciplinary-team-in-inclusion-environment (дата звернення: 11.07.2020).

4. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. *Голос України*. 2017. 27 верес. (№ 178-179). С. 10–22.
5. Попелюшко Р.П. Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими потребами в інклюзивному навчанні / Р.Попелюшко. Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету "Україна", №1(9), 2014. С.109-113.

При підготовці до лекцій і практичних рекомендуємо використовувати науково-практичний посібник для педагогів, студентів та батьків «Сходинки інклюзії», розділ «Команда психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в умовах закладу освіти» авторства Валентини Маланчій.

1. Психолого-педагогічний супровід – необхідна умова влиття дитини у соціум.

Для забезпечення повноцінного перебування дитини з особливими освітніми потребами в загальноосвітніх навчальних закладах необхідний відповідний психолого-педагогічний супровід, адже якість навчально-виховного процесу значною мірою залежить від того, наскільки враховуються і реалізуються потенційні можливості навчання та розвитку кожної дитини, її індивідуальні особливості.

Психолого-педагогічний супровід розглядається науковцями як надання дитині максимальної можливості для реалізації себе як суб'єкта освітнього процесу, власного життя, діяльності, спілкування й самопізнання з урахуванням своїх психофізичних можливостей та інтересів. Він має забезпечити дітям допомогу в самостійному виборі – моральному, громадянському, професійному; у самовизначенні; самореалізації у навчальній, комунікативній і творчій діяльності.

Психолого-педагогічний супровід – це комплексна система заходів з організації освітнього процесу та розвитку дитини, передбачена індивідуальною програмою розвитку (*Про Освіту*, 2017).

Наказом Міністерства освіти і науки України від 08.06.2018 року № 609 затверджене ПРИМІРНЕ ПОЛОЖЕННЯ про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти. Це 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 в закладах загальної середньої та дошкільної освіти. 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 у 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.

Склад команди супроводу затверджується наказом керівника закладу освіти, в якому здобувають освіту діти з ООП. Команда супроводу дитини з ООП співпрацює з ІРЦ з питань надання корекційно-розвиткових послуг та методичного забезпечення її діяльності.

Склад Команди супроводу визначається з урахуванням освітніх потреб дитини з ООП. У закладі загальної середньої освіти це:

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 дитини з ООП тощо;

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

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.



Відповідно до висновку ІРЦ, індивідуальної програми реабілітації дитини з інвалідністю (за наявності), результатів психолого-педагогічного вивчення дитини Команда супроводу складає індивідуальну програму розвитку дитини з ООП впродовж 2-х тижнів з моменту початку освітнього процесу.

ІПР погоджується батьками та затверджується керівником закладу освіти. Команда супроводу переглядає ІПР 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).

Відповідно до особливостей розвитку дитини з ООП Команда супроводу розробляє індивідуальний навчальний план та індивідуальну навчальну програму в закладі загальної середньої освіти. 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.

Надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг здійснюється шляхом проведення індивідуальних і групових занять. У разі виникнення труднощів у реалізації ІПР, Команда супроводу звертається до фахівців ІРЦ щодо надання методичної допомоги.

Команда супроводу формує та узгоджує з батьками розклад корекційно-розвиткових занять дитини з ООП. 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.

До команди супроводу дитини з ООП входять фахівці, кожен з яких виконує певні функції, докладно про всіх – у посібнику «Сходінки інклюзії». У цій лекції вказуємо функції двох учасників Команди супроводу дитини з ООП: вчитель початкових класів (класний керівник) та асистент вчителя.

Функції вчителя початкових класів (класного керівника):

- 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;
- 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.

Функції асистента вчителя:

- 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.

Стратегії роботи з дітьми з особливими освітніми потребами

- дотримуватись усталеного розпорядку дня, постійного порядку дій;
- пропонувати безпечне місце, звідки діти могли б спостерігати за діяльністю інших;
- сприяти залученню дітей до груп, можна виконувати завдання спільно чи у парі;



- використовувати позитивне підкріплення: усмішка, кивок, похвала за правильні дії, не примушувати до колективної роботи, приділяти індивідуальну увагу, щоб у дітей з'явилося відчуття довіри, необхідне для колективної праці;
- звертати увагу на зусилля, а не результат ("Те, що ти зробив, дуже корисно")
- слід обмежувати рівень шуму і візуальної стимуляції, перебувати у просторому приміщенні, щоб можна було відокремити гіперактивних дітей;
- давати чіткі вказівки: діти мають розуміти, чого від них хочуть, у групі повинен бути вивішений розпорядок дня, на негативну поведінку слід реагувати миттєво й організовувати паузи, щоб заспокоїти дітей;
- учити контролювати свої дії.

Основним завданням педагога є вибір правильної тактики допомоги, здійснювати й моделювати свої дії таким чином, щоб максимально наблизити дитину до визначеної мети, сформувати в неї навички й уміння для облаштування свого побуту, підготувати до максимально можливого незалежного життя.

Лекція 15 Індивідуальна програма розвитку особи з особливими освітніми потребами (2 год.)

1. Індивідуальний навчальний план.
2. Компоненти індивідуального плану розвитку дитини з ООП.
3. Розробка індивідуального плану.
4. Особливості розроблення індивідуального навчального плану і програми

Завдання для самостійної роботи: Визначити особливості типових освітніх програм та можливості їх модифікації до потреб дитини. 2. Заповнити картку (8 год.)

Основні поняття	Зміст
Освітня програма	
Навчальний план	

Індивідуальний навчальний план	
Курикулум	
Адаптація	
Модифікація	

Практичне заняття Індивідуальна програма розвитку (ІПР) особи з особливими освітніми потребами (2 год.)

1. Індивідуальний навчальний план.
2. Компоненти індивідуального плану розвитку дитини з ООП.
3. Розробка індивідуального плану.
4. Особливості розроблення індивідуального навчального плану і програми.

Рекомендована література та ресурси

Основна

1. Асистент учителя в інклюзивному класі: навчально-методичний посібник / Н. М. Дятленко, Н. З.Софій., О. В. Мартинчук, Ю.М.Найда, під заг. ред. М. Ф. Войцехівського. – К.: ТОВ Видавничий дім "Плеяди", 2015. –172 с.
2. Планування спрямоване на кожного учня: посіб. з розроблення та впровадження індивідуальних начальних планів. — Київ : Паливода А. В., 2012.-86 с.
3. Порошенко М.А. Інклюзивна освіта: навчальний посібник.- Київ : ТОВ "Агенство " Україна", 2019.- 300 с.
4. Створення індивідуальної програми розвитку для дітей з особливими освітніми потребами : метод, посіб. / За заг. ред. Н. Софій. — Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. — 66 с.
5. Створення індивідуальної програми розвитку для першокласника з розладами аутистичного спектру. Івашура Наталія [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.slideshare.net/Inclusive_Education_Community/developing-individual-trajectory-of-teaching-autistic-children-ivashura (дата звернення: 11.07.2020).



6. Створення індивідуальної програми розвитку для першокласника з розладами аутистичного спектру. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://inclusion.org.ua/modules/stvorennia-individualnoi-prohramy-rozvytku-dlia-pershoklasnyka-z-rozladamy-autystychnoho-spektru-individual-program-of-development-for-a-first-grade-student-with-asd-nataliia-ivashura-vykladach-kafedr/> (дата звернення: 11.07.2020).
7. Створення індивідуальної програми розвитку для першокласника з розладами аутистичного спектру [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://inclusion.org.ua/modules/stvorennia-individualnoi-prohramy-rozvytku-dlia-pershoklasnyka-z-rozladamy-autystychnoho-spektru/> (дата звернення: 11.07.2020).

Додаткова

1. Волошин О. Робота з дітьми з особливими освітніми потребами: психологічна готовність педагогів/ О. Волошин // Психолог: всеукраїнська газета для вчителів. – Київ, 2015. – №7/8. – С. 74-76.
2. Демплер Д. Переосмислюючи допоміжні послуги спеціалістів в інклюзивних класах / Д. Демплер, Т. Лорман, У. Шарма // *Дефектологія*. – 2009. – № 3. – С. 9–14.
3. Захарова Н. М. Особливості соціально-педагогічного супроводу інклюзивного навчання учнів в умовах загальноосвітньої школи / Н. М. Захарова // Соціальна робота в Україні: теорія і практика. – 2011. – № 3/4. – С. 40–49.
4. Калініченко І. О. Особливості формування інклюзивного освітнього середовища для забезпечення всебічного розвитку дитини [Електронний ресурс] / І. О. Калініченко // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами. – 2012. – № 9. – С. 120–126. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/apnvlop_2012_9_15.pdf
5. Попелюшко Р.П. Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими потребами в інклюзивному навчанні / Попелюшко Роман Павлович // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету "Україна", №1(9), 2014. – С.109–113.

6. Шеффер А. П. Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання / А.П.Шеффер, Ж.І.Романчук // Наша школа.– 2012. – № 4. – С.54–55.

1. Індивідуальний навчальний план.

Основна мета загальноосвітнього навчального закладу, в якому впроваджується інклюзивне навчання, – надання індивідуально-орієнтованої педагогічної, психологічної та соціальної допомоги дітям, що мають особливі освітні потреби. Відповідно першочерговим завданням є підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, які б запроваджували систему індивідуально-диференційованого підходу на основі особистісно-орієнтованої моделі освіти, яка передбачає організацію навчальної діяльності з використанням індивідуальних навчальних планів.

Відповідно до принципу структурування освіти навчальний план повинен враховувати особливості психічного розвитку дітей; базові основи загальної освіти, на яких будуються всі загальноосвітні й спеціальні програми; сукупність освітніх галузей; відповідність їх тим знанням, які необхідні дітям з порушеннями розвитку для соціалізації; взаємодія й взаємозамінність педагогів.

Індивідуальна програма розвитку – це документ, що забезпечує індивідуалізацію навчання особи з ООП, закріплює перелік необхідних психолого-педагогічних, корекційних потреб/послуг для розвитку дитини та розробляється групою фахівців з обов'язковим залученням батьків дитини, з метою визначення чітких навчальних стратегій і підходів до навчання (Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 р.)

Індивідуальна програма розвитку розробляється групою фахівців (командою супроводу дитини з особливими освітніми потребами) до якої обов'язково входять батьки учня або його законні представники.

Індивідуальна програма розвитку (ІПР) складається на основі висновку про комплексну оцінку та результатів психолого-педагогічного вивчення дитини з ООП фахівцями закладу освіти упродовж двох тижнів від початку навчання дитини. За цей час команда супроводу доповнює висновки фахівців ІРЦ результатами власних оцінок та спостережень. Соціалізація дитини з ООП, її адаптація до колективу однолітків є не менш важливою метою інклюзії, аніж здобуття певного рівня освіти. Іноді завдання соціалізації дитини стають важливішими або потребують більшої уваги та підтримки з боку фахівців, ніж обсяг засвоєних знань. Отже ІПР дитини з особливими



освітніми потребами відображає не лише індивідуалізацію навчання, але й особливості підтримки навчальної та комунікативної поведінки дитини.

ІПР є документом, що фіксує конкретні завдання навчання дитини, обсяг корекційно-розвиткових послуг та використання спеціальних засобів та обладнання. Результатом засідання з розроблення ІПР є чітке уявлення у фахівців та батьків про обсяг освітніх послуг, зміст навчальної та корекційно-розвиткової роботи, методи оцінювання навчальних досягнень учня та відповідальність кожного з учасників освітнього процесу в інклюзії.

Індивідуальна програма розвитку розробляється на один рік. Двічі на рік (за потребою частіше) ІПР переглядається з метою її коригування. Зокрема, коли в дитини виникають труднощі при засвоєнні визначеного змісту навчального матеріалу або, навпаки, виникає необхідність перейти до наступного рівня складності виконання завдань. Індивідуальна програма розвитку допомагає педагогічному колективу навчального закладу пристосувати навчальне середовище до потреб дитини, визначити індивідуальні навчальні цілі та завдання відповідно до типових навчальних планів і програм, ураховуючи індивідуальні особливості дітей (Теорія і практика інклюзивної освіти, 2019).

ІПР також є засобом комунікації, адже інформує педагогів і батьків про потенції дитини, динаміку її розвитку. Індивідуальна програма розвитку – документальне свідчення організації навчання дітей з особливими освітніми потребами (Дятленко, 2015).

В умовах освітньої інклюзії перспективна технологія колективного способу навчання передбачає чотири форми організації: колективну, групову, парну, індивідуальну. Групова й парна форми роботи дозволяють об'єднати учнів за здібностями, створити адекватний освітній простір з урахуванням їхнього рівня розвитку. Мотивація навчальних занять, діалогічна взаємодія учителя з учнем і учнів між собою, система оцінювання, за якої діти не порівнюються один з одним, а визначається динаміка зростання кожного учня – підсилює емоційно-вольовий компонент навчального процесу. Ставлення учня до матеріалу, що вивчається, стає цікавішим, з'являється віра у власні сили, наполегливість в досягненні результату. Процес навчання стає для учня з порушеннями розвитку доступнішим і зрозумілішим. Корекційні цілі в навчальному процесі мають позитивний характер. Створюються передумови для успішного навчання. Форми корекції визначаються причинами виникнення утруднень у процесі навчання, які впродовж певного часу усуваються.

2. Компоненти індивідуального плану дитини.

Індивідуальний навчальний план (ІНП) – найбільш важливий документ для дітей з особливими освітніми потребами. ІНП описує забезпечення для учнів та вміщує такі розділи:

- загальну інформацію про учнів;
- теперішній рівень функціонування з описом останнього розміщення;
- рекомендації комітету, який оцінює учнів;
- інструктивні цілі й об'єкти, їх оцінювання;
- визначення модифікацій класних кімнат.

Також в ІНП повинні бути включені інші забезпечення, необхідні для учня. ІНП повинен бути детально описаний. У випадку, коли учень переїжджає в інший район, новий вчитель повинен отримати ІНП і дізнатися, що саме необхідно для навчання й розвитку вихованця.

ІНП є засобом зв'язку та виконує декілька функцій. Одна з них – повідомляти про особливості й умови навчання всіх, хто пов'язаний з життям і розвитком учня, особливо батьків. До обговорення ІНП повинні бути залучені батьки, учні, вчителі або інші особи, обізнані з особливими потребами учня, а також представники відділу освіти. За допомогою ІНП батьки дізнаються про навчальні заходи, освітні послуги, види допомоги, які надаються дитині. Батьки повинні ознайомитися з тим, що дитина вивчає, які методики застосовуються та який час на це відведений. Таким чином вони пов'язані з рішенням щодо навчального забезпечення, яке буде проводитися. Батьки не можуть диктувати вимоги щодо того, як, де і хто виконуватиме заходи, хоча працівники повинні прислухатися до їх побажань та знань про індивідуальні особливості дитини.

Ознайомившись з ІНП, батьки повинні розуміти: чому їх дитина потребує особливого навчання; хто буде проводити навчання; де відбуватиметься навчання; тривалість навчання; програма оцінювання; скільки часу дитина проводитиме в спеціальному класі; які заходи здійснюватимуться для дитини, наприклад, фізична терапія, надання порад, консультацій, перевезення. Читаючи ІНП батьки повинні чітко розуміти, хто проводить навчання, яка його тривалість кожного дня, а також визначити, чи потрібна особлива консультація для дитини чи будь-яка інша допомога.

ІНП відіграє важливу роль у відборі працівників, які забезпечуватимуть виконання положень плану. Директорові



навчального закладу необхідно вивчити розділи ІНП і впевнитись у тому, що всі заходи описані належним чином. Якщо вповноважена перевірка перегляне програми для учнів з особливими потребами, то насамперед вона звертає увагу, чи є ІНП учня. За допомогою ІНП директор може перевірити, чи забезпечують учню з особливими навчальними потребами вільну, відповідну загальну освіту.

Остання вагома функція ІНП – оцінювання. Цілі ІНП можуть визначати успішність учня. (Порошенко, 2019)

3. Розробка індивідуального навчального плану

Перед зустріччю щодо обговорення ІНП необхідно виконати багато підготовчої роботи. Присутнім на обговоренні ІНП необхідно володіти знаннями про те, що включається в ІНП, проглянути документи і ставити уточнюючі запитання членам команди, бути готовим відповідати на всі поставлені питання в ході роботи. Директор має бути добре проінформований про ІНП, а особливо – про навчання учня з особливими потребами.

При складанні ІНП необхідно:

1. Переглянути інформацію від викладацького колективу. Звернути увагу на тестування й навчальні проблеми, які були у минулому. Додатково проаналізувати успішність учня. Визначити сильні сторони учня, спираючись на них, формувати основу ІНП.

2. Переговорити з учителями, аби дізнатися про навчальну успішність учня.

3. За умови, що є попередні ІНП для цього учня, переглянути їх. Особливо необхідно звертати увагу на мету, цілі й об'єкти попередніх ІНП.

4. Порівняти їх з робочим звітом про виконану роботу. За можливості обговорити з учителями вдалі і невдалі рішення..

5. Обговорити з вчителями все, що було зроблено для цього учня, та проблеми, які виникали. Маючи таку інформацію, можна зрозуміти й визначити суть навчальної програми, яку повинен отримати учень.

6. Визначити й закріпити вчителів та працівників, які будуть залучені до роботи з дитиною. Встановити норми кількості учнів з особливими потребами в класі. Визначити, хто з учителів найбільш підходить для навчальної роботи учня.

7. Визначити зручний для батьків час, і зробити все можливе, щоб залучити їх до роботи. Деякі батьки цього не бажають, але інші

погоджуються брати активну участь у процесі. ІНП є зв'язком між батьками та школою, тому необхідно не тільки залучати батьків до роботи, але також зазначати в документі всі спроби співпраці.

8. Визначити час, зручний для вчителів з спеціальної освіти, які найбільш підходять для реалізації плану.

9. Необхідно спостерігати за учнем у класі. Занотувати його навчальну та громадську діяльність, як долає труднощі, які взаємовідносини з іншими учнями тощо.

10. Забезпечувати можливості для спостереження особам, обізнаним з особливими потребами учнів, які можуть бути залучені до виконання ІНП.

11. Варто переконатися у тому, що батьки знають, що вони можуть запрошувати на зустріч людей, які обізнані з потребами їхньої дитини та можуть допомогти при створенні ІНП.

Підготовка та вимоги до підписання ІНП

Під час зустрічі всі учасники разом створюють ІНП. Необхідно додержуватися таких важливих пунктів під час зустрічі:

1. Учасники не повинні відчувати тиск, бути скованими, напруженими.

2. Використані терміни й аббревіатури необхідно пояснити згідно з контекстом.

3. Ідеї не повинні осуджуватися, бути догмами, обов'язковими, обмеженими.

4. Потрібно занотовувати все, про що говориться.

По-перше, необхідно переконатися, що батьки розуміють визначення та цілі ІНП. Потрібно пояснити батькам, що це – індивідуальна програма навчання тільки для їх дитини.

По-друге, пояснити батькам, що мета зустрічі спланувати спеціальну навчальну програму для їх дитини.

По-третє, повідомити батькам, що чекають від них як членів команди; важливе значення відомостей про дитину, відомі лише їм, які вони вважають важливими. Батькам необхідно знати: якщо визначені компоненти плану не дають результату, буде організована інша зустріч для уточнення, удосконалення ІНП. Представте батькам усіх присутніх на зустрічі, які відіграють велику роль у навчанні їхньої дитини. Якщо у батьків виникають питання, вони можуть поставити їх у будь-який час.



Якщо ви представляєте проект ІНП батькам, то поясніть їм, що проект є чорновим варіантом, і якщо у них є рекомендації чи доповнення, вони можуть їх внести в програму (Колупаєва, 2010).

Батькам потрібно знати, як їхня дитина досягає цілей ІНП, як і батькам дітей без особливих навчальних потреб. Тобто, якщо інші діти у школі одержують табель з успішності після кожної четверті, то й учні з особливими навчальними потребами повинні отримувати його відповідно до успішності виконання ІНП.

Іноді батьки можуть прийти на зустріч і запитати: "Де мені розписатися?" Такі батьки не хочуть витратити час на зустріч. Вони довіряють районному відділу освіти або були неодноразово присутні на такій зустрічі й не мають бажання зустрічатися з тими самими людьми. Яка б не була причина, батьків треба підбадьорювати, заохочувати якомога довше затриматися на зустрічі, аби шкільний колектив переконався у тому, що батьки розуміють, що відбувається.

З іншого боку, можуть бути батьки, краще обізнані із законодавством, ніж представники освіти. Необхідно пам'ятати, що батьки бажають тільки кращого своїм дітям. Якщо ви відповіли на всі поставлені питання, поспілкувалися з усіма, хто причетний до розвитку дитини, розумієте звіт викладацького колективу, то ви добре підготувались.

Мета ІНП – працювати з потребами учня, які описані у звіті викладацького колективу. Поміркуйте щодо місця зустрічі. Деякі батьки прагнуть тримати все якомога конфіденційно, а для інших це не є проблемою. Переконайтеся, що для учасників підготовлено зручні стільці та свіжу воду, після кожної години роботи буде організована перерва. Кімната не повинна мати предмети, які відвертають увагу, тобто телефон, ксерокс. Але, якщо є особи, котрі не можуть бути присутні на зустрічі, проте могли брати участь по телефону, встановіть телефон з гучномовцем. Забезпечте приміщення дошкою чи папером, аби учасникам легше було висловити свої думки. Важливо записувати зустріч. Це забезпечить вас точною інформацією про те, що там відбулося. Після зустрічі важливо, щоб усі, хто працюватиме з учнем, підписали ІНП.

Проте найважливіше – переконатися, що ІНП створений, аби забезпечити учневі всі його потреби. Обов'язково переконайтеся, що учителі не розглядають зустріч як батьківські збори, а як перевірку прогресу учня. Зміни, які непотрібно зробити, потребують додатковий час та забезпечення, щоб належно задовольнити потреби учня.

Наступні пункти – це кроки, які необхідні після зустрічі, щоб забезпечити виконання ІНП:

- Переконайтеся, що батьки отримали завірену копію ІНП.
- Забезпечте копіями ІНП вчителів, які працюватимуть над його виконанням.
- Переговоріть з вчителями, які працюють над виконанням ІНП учня щомісячно.
- Щонайменше кожних 9 тижнів обговорюйте із вчителями, чи робить учень прогрес щодо виконання цілей ІНП. Якщо учень не виконує цілі ІНП або треба внести якісь зміни, необхідно організувати іншу зустріч якомога швидше (Дятленко, 2015).

Співпраця з батьками як з рівноправними членами команди

Педагоги повинні зробити все можливе, аби залучити батьків до співпраці. Якщо проводите зустріч без батьків, то необхідно задокументувати всі спроби залучення батьків до роботи. До рекомендованої документації входять:

1. Запис зроблених телефонних дзвінків, ким і коли здійснені, які були результати.
2. Копії листів чи запрошень, надісланих батькам, з описом відповідальних моментів.
3. Запис візитів додому та до робочих місць батьків учня. Якщо ви не можете зв'язатися з батьками по телефону чи вони не відповідають на листи, тоді відвідайте їх, запишіть час, дату, з ким розмовляли, чому не відвідується зустріч. Переконайтесь, що батьки розуміють те, що відбуватиметься на зустрічі.

Відведіть час, аби впевнитися, що батьки розуміють процес, термінологію, де їх дитина буде навчатися та з якою метою. Існує багато причин, чому батьки не підписують ІНП. Можливо, вони не довіряють спеціальному навчанню, не бажають, аби їхня дитина навчалася поза школою, або вони хочуть, щоб було проведено більше ніж заплановано районним відділом.

Якщо батьки не підписують ІНП, ви маєте декілька варіантів. Пам'ятайте важливий момент, що у батьків може бути вагома причина, чому вони не підписують ІНП. По-перше, дізнайтесь, чому вони відмовились підписувати ІНП. Ця причина може допомогти у здійсненні наступного кроку. Якщо батьки відмовляються підписувати ІНП, то: повідоміть батьків, що навчальна команда на зустрічі дасть відповідь,



чому їхня дитина має особливі навчальні проблеми; по-друге, поясніть, що мета зустрічі – створити навчальну програму для дитини. Якщо батьки незадоволені результатами зустрічі, скажіть, що вони мають право самостійно оцінювати загальношкільні проблеми, якими переймається їхня дитина.

Залучення до роботи учнів. Учні віком від 14 років повинні бути залучені до створення ІНП. Чому саме з 14-літнього віку? Це вік, коли слід розпочати створення перехідного плану, як частини учнівського ІНП. Перехідний план – це перелік кроків та цілей, спеціальних методик для учня після середньої освіти. Вимагається залучати учні до обговорення перехідних забезпечень. Це стосується учнів віком 14-15 років, в деяких випадках – молодших учнів.

Аналіз основних компонентів індивідуального навчального плану

Складові учнівського ІНП:

- рівень розвитку учня;
- розписані на рік цілі;
- встановлення рівнів і термінів виконання об'єктів;
- спеціальна програма навчання та заходи, які проводитимуться для учня;
- час, відведений для співпраці між учнями з особливими потребами та без них;
- терміни початку проведення заходів і приблизний термін виконання;
- якщо учню 14 років або більше – визначення перехідних заходів;
- як батьки будуть повідомлені про прогрес учня.

Теперішній рівень характеристики учня – перший компонент ІНП. Якщо учасники погоджуються з нинішнім рівнем розвитку учня, то визначення щорічних цілей та об'єктів набагато легший. В характеристиці учня повинен бути описаний навчальний рівень та рівень поведінки учня так, щоб учасники зрозуміли, чому необхідний ІНП для цього учня.

Нема помилки у використанні таких термінів, як навчання учнів з особливими освітніми потребами чи розумова відсталість. Проте не слід використовувати ці визначення, коли слухач не розуміється на термінології. Описуючи нинішній рівень розвитку учня, вкажіть пункти,

які є засобами, що допомагають учням. Часто учні з особливими освітніми потребами є мінливими, не стабільними. Тому опишіть рівень розвитку так, щоб викладачі іншої школи могли все зрозуміти, прочитавши ІНП, зробити такі висновки:

- Я дійсно знаю рівень розвитку цього учня; знаючи це, буде простіше здійснювати учнівський ІНП.
- Особи, які проводили зустріч щодо ІНП, дійсно були обізнані з інформацією про його розвиток.

Звідки ж береться інформація щодо рівня розвитку учня? Її подає безпосередньо викладацький колектив, а також попередні класні керівники. Також це можна дізнатися із спостережень учнів того ж класу.

Цілі на рік. Хороша рекомендація – мати ціль для вирішення кожної проблеми. Річні цілі є загальними, в яких учень може потребувати допомогу з таких питань, як читання, математика чи письмо. Річні звіти займають друге місце після справи щодо зустрічі відносно ІНП, тому їх слід розглянути та узгодити з іншими учасниками. Цілі на рік визначаються не тільки навчальною командою, а також попередніми й теперішніми вчителями, за допомогою спостережень та встановлених батьками потреб. Встановлення рівнів і термінів виконання об'єктів Після визначення рівня розвитку учня та цілей на рік визначте рівні й терміни виконання об'єктів для здійснення цих цілей. Важлива частина об'єктів – приєднання процедур, критеріїв, програм, завдяки яким вчителі та батьки дізнаються, в чому дитина робить успіхи. Вони можуть змінюватися протягом навчального курсу, якщо об'єкти та рівні швидко досягнуто, або не досягнуто.

Причиною щомісячних зборів може бути внесення змін до ІНП, якщо необхідно, не очікуючи кінця навчального року. Кожен ІНП вміщує спеціальні заходи. До цього списку повинні входити: а) служби щодо навчання, спеціально призначеного для учня; б) споріднені служби для покращення навчання учня; в) підтримки та модифікації, необхідні в навчальному процесі. Повинно бути встановлено кількість відведених годин на тиждень і кінець виконання заходів. Споріднені служби сприяють покращенню навчального процесу. До них належать перевізні служби, допомога логопеда, спортивні заняття тощо.

Встановлення співпраці між учнями. Кожний учнівський ІНП повинен вміщувати пункт, в якому передбачено час для співпраці між учнями з особливими потребами та без них. Це нова вимога, яку було запропоновано декілька років тому, аби обдумати та встановити участь



дітей з особливими потребами у різних заходах. До таких заходів належать позанавчальна діяльність, екскурсії, дошкільна та післяшкільна діяльність. Дати початку проведення заходів та приблизний термін виконання. Необхідно, щоб ІНП був затверджений протягом 10 днів після проведення зустрічі, хоча цей термін може змінюватися через невідкладні поїздки батьків, вихідні дні та інші обставини. Якщо це трапилось, вам потрібно задокументувати, чому відкладається написання ІНП і якнайшвидше вирішити цю проблему. Якщо дитина переїхала у ваш район з ІНП, використовуйте його, поки не затвердите власний. Вам необхідно переглянути та переробити ІНП через відмінність навчальної будівлі та колективу. Новий ІНП слід написати протягом тижня після отримання попереднього. Ви не можете змінити заплановане навчання через те, що він чи вона відвідує вашу школу. Ви не можете прийняти дитину, яка отримувала спеціальне навчання, відправити відвідувати звичайні заняття з частковою допомогою. ІНП повинен містити терміни виконання запланованих заходів. Щорічно слід переглядати ІНП, а деякі ІНП написані на весь календарний рік. Завжди вирішуйте та занотуйте в ІНП, що потрібно для учня під час проведення відповідних служб. Додаткові визначення перехідного періоду. Якщо учневі виповнюється 14 років протягом року виконання ІНП, мають бути включені пункти про те, що слід зробити, аби підготувати учня до навчання у старших класах і дорослого життя після закінчення школи.

Під час останнього року навчання батьки та вчителі повинні розмірковувати про майбутнє дитини після закінчення школи. Обдумати, хто буде відповідальний за подальшу роботу з дітьми з особливими потребами.

Повідомлення батьків. Ще один важливий компонент ІНП – повідомлення батьків про навчальні результати дитини. Повідомляйте батьків про успішність дитини так часто, як ви повідомляєте інших батьків. Тобто, якщо інші діти у школі одержують табель з успішності після кожної четверті, то й учні з особливими навчальними потребами повинні отримувати його відповідно до успішності виконання ІНП. Приклад таблиці успішності досягнення цілей ІНП можна розмістити у відповідному пункті ІНП. За допомогою цієї таблиці ми будемо бачити результати виконання цілей. Важливе подальше покращення ІНП як метод відповідальності. Якщо певна ціль ІНП не виконана до встановленого терміну і прогресу не спостерігається, то це повинно спонукати до прийняття рішень, де слід переглянути ІНП. Зустрічі відбуваються переважно зі спеціалізованими викладачами, щоб розглянути цілі ІНП та етапи їх досягнення.

Лекція 16. Співпраця команди психолого-педагогічного супроводу з батьками дитини з особливими освітніми потребами (2 год.)

1. Батьки як члени навчальних команд
2. Роль батьків в оцінюванні розвитку своєї дитини
3. Залучення батьків до ухвалення рішень
4. Волонтерство та адвокатство батьків
5. Домашня допомога

Завдання для самостійної роботи: Обговоріть педагогічну ситуацію: до класу зарахували дитину з особливими освітніми потребами. Розробіть план першої зустрічі з батьками (6 год.)

Практичне заняття 16. Налагодження партнерських стосунків з родинами (2 год.)

1. Розкрийте роль сім'ї в процесі інтегрування дитини з особливими освітніми потребами.
2. Виділіть фактори, які допомагають дошкільному закладу залучати батьків.
3. Розкрийте здійснення індивідуального підходу в роботі з батьками.
4. Розкрийте роль батьків у навчальній команді.
5. Охарактеризуйте соціально-педагогічні умови формування батьківської компетентності у родинах дітей з порушеннями психофізичного розвитку.

Теми для дискусій:

1. Оцінювання розвитку дитини батьками та фахівцями.
2. Інклюзія чи сегрегація -- роздуми батьків.
3. Поміркуйте, як можуть бути батьки адвокатами своєї дитини.

Рекомендована література та ресурси

Основна

1. Діти з особливими потребами: поради батькам / Бондар В. І., Берлін В. І., Борщевська Л. В. та ін.; за ред. Бондаря В. І., Засенка



- В. В. ; Ін-т спец. педагогіки АПН України. – Київ: Науковий світ, 2004. – 228 с.
- Єфімова С.М. Налагодження партнерських стосунків з родинами / Інклюзивна школа: особливості організації та управління : навчально – методичний посібник / кол.: авторів: Колупаєва А. А., Найда Ю. М., Софій Н. З. та ін. за заг.ред. Даниленко Л. І., – К. : 2007. – 128 с.
 - Колупаєва А. А., Наконечна Л. М. Інклюзивне навчання: вибір батьків. Харків: Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. 56 с
 - Порошенко М.А. Інклюзивна освіта: навчальний посібник.- Київ : ТОВ "Агенство " Україна", 2019.- 300 с.
 - Співпраця з батьками учнів з особливими освітніми потребами. Нолан Патрек. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://inclusion.org.ua/modules/spivpratsia-z-batkamy-uchniv-z-osoblyvymy-osvitnimy-potrebamy-nolan-patrek-korektsiinyi-pedahoh-ssha/> (дата звернення: 11.07.2020).
 - Теорія і практика інклюзивної освіти [навчально-методичний посібник] / Упорядник Бондар К. М. – [2-ге вид., доп.]. – Проект «Підтримка інклюзивної освіти у м. Кривий Ріг», 2019. – 170 с.)

Додаткова

- Білозерська І. О. Соціально-педагогічні умови формування батьківської компетентності у родинах дітей з порушеннями психофізичного розвитку : дис. канд. пед. наук : 13.00.03 / Білозерська Ірина Олександрівна. – Київ, 2013. – 236 с.
- Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Путівник для педагогів та батьків дітей з особливими потребами. Харків : Ранок : Кенгуру, 2018. 111 с.
- Колупаєва А.А. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання : науково-методичний посібник / А.А.Колупаєва, Л.О.Савчук. – К.: Науковий світ, 2010. – 196 с. – С.76–82.
- Основи інклюзивної освіти : навчально-методичний посібник / за заг. ред. Колупаєвої А.А. – К: "А. С. К.", 2012.– 308 с.

5. Татьяначикова І.В. Соціалізація дітей з порушеннями психофізичного розвитку / І. В. Татьяначикова // Актуальні питання корекційної освіти. – 2011. - Вип.2. – С.242–250. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/-apko_2011_2_31

1. Фактори, які допомагають школі залучати батьків до освіти дітей

Для успішної реалізації інклюзивних програм надзвичайно важлива ефективна співпраця педагогів і родин дітей з особливими освітніми потребами. Керівник загальноосвітнього закладу є фасилітатором у налагодженні стосунків між педагогами, фахівцями та батьками.

На думку педагогів, існує три фактори, які допомагають школі залучати батьків до активної участі в ухваленні всіх рішень, що стосуються дитини:

- сприятлива атмосфера, коли педагогічний колектив дружньо налаштований і допомагає в усьому;
- постійне двостороннє спілкування між родиною дітей і школою;
- сприйняття батьків як колег.

Для педагогів практика, орієнтована на сім'ю, означає: визначення цілей і шляхів їх досягнення, погоджених із родинами. Це підвищує вірогідність отримання бажаних результатів, впевненість і компетентність, здатність батьків і родичів ухвалювати рішення стосовно їхньої дитини та всієї родини упродовж усього життя. Педагоги мають бути підготовлені до роботи з усіма членами родини.

Водночас, і батьки мають бути готовими до співпраці зі школою. Доведено: батьки беруть участь в освіті своїх дітей, коли переконані, що можуть бути залученими до цієї важливої роботи; коли відчувають, що можуть бути корисними для своєї дитини; коли усвідомлюють, що школа спонукає їх до залучення. Саме ці фактори найважливіші в усвідомленні батьками своєї ролі та власної ефективності.

Так, наприклад, ступінь задоволення батьків включенням їхніх дітей у загальноосвітній простір безпосередньо пов'язаний з розумінням школою особливостей розвитку дітей та їхніх потреб, а також з мірою здійснення пристосувань середовища, з готовністю школи працювати з батьками. Батьки – важлива частина команди супроводу дитини з особливими освітніми потребами. Для досягнення якнайкращого результату важливо сформувати позитивні стосунки між членами цієї команди.



1. Яка роль батьків у складі команди психолого-педагогічного супроводу.

Ефективність роботи команди психолого-педагогічного супроводу та успішність розвитку дитини із особливими освітніми потребами безпосередньо залежить від порозуміння між членами команди та зосередження на загальній меті. Батьки дитини з особливими освітніми потребами є постійними учасниками команди супроводу та **мають право обирати форму навчання й заклад освіти** для своєї дитини, виражати свою думку щодо подальшого розвитку та напрямів корекційно-розвивальної роботи.

На практиці спеціалістам і батькам буває вкрай важко дійти згоди та працювати злагоджено. Від чого залежить ефективна робота та співпраця? Як домовлятися членам команди психолого-педагогічного супроводу? Яка роль батьків у складі команди психолого-педагогічного супроводу?

Права батьків здобувачів освіти:

- Захищати відповідно до законодавства права та законні інтереси здобувачів освіти.
- Звертатися до закладів освіти, органів управління освітою з питань освіти.
- Обирати заклад освіти, освітню програму, вид і форму здобуття дітьми відповідної освіти.
- Брати участь у громадському самоврядуванні закладу освіти, зокрема обирати і бути обраними до органів громадського самоврядування закладів освіти.
- Завчасно отримувати інформацію про всі заплановані у закладі освіти та позапланові педагогічні, психологічні, медичні, соціологічні заходи, дослідження, обстеження, педагогічні експерименти та надавати згоду на участь у них дитини.
- Брати участь у розробленні індивідуальної програми розвитку дитини та/або індивідуального навчального плану.
- Отримувати інформацію про діяльність закладу освіти, результати навчання своїх дітей (дітей, законними представниками яких вони є) і результати оцінювання якості освіти у закладі освіти та його освітньої діяльності.

Важливість присутності батьків у команді супроводу:

- Батьки знають дитину від народження.

- Батьки обізнані у поетапності розвитку власної дитини.
- Батьки мають унікальний емоційний контакт із власною дитиною.
- Батьки відповідальні за майбутнє дитини.
- Батьки супроводжують дитину впродовж усього життя.

Батьки відмовляються підписувати ІПР (індивідуальну програму розвитку). Ймовірні **причини**:

- Немає згоди із визначеними загальними лініями розвитку дитини;
- Немає розуміння визначеного плану подальших подій та розвитку дитини;
- Немає розуміння поетапності розвитку психіки дитини з ООП;
- Неприйняття «діагнозу», який встановлено дитині;
- Неможливість виконання визначених функцій та обов'язків за різних причин;
- Знижений емоційний фон самих батьків та неможливість, внаслідок цього, ефективно приймати участь в складанні ІПР (Порошенко, 2019).

Основні засади співпраці фахівців та батьків:

- Спільна справа;
- Довіра, повага та рівні права;
- Чіткий розподіл обов'язків; Чіткий розподіл відповідальності.

Робота з батьками:

- Прийняття батьками та родиною особливих освітніх потреб дитини.
- Прийняття батьками та родиною дитини.
- Робота із переживаннями батьків (гіпер-позитивними/негативними).
- Побудова цілей та плану дій на найближчий та довгостроковий термін.
- Робота над реалізацією плану.
- Допомога з емоційним вигоранням.

3. Використання практик орієнтованих на сім'ю

В освітніх закладах можуть використовуватися **три принципи** практики, орієнтованої на сім'ю:



1. **Сім'ю необхідно вважати основним одержувачем послуг.** Надаючи освітні послуги, треба враховувати потреби всіх членів родини, які займаються освітою дитини і доглядом за нею.

2. **Необхідно підтримувати й шанувати рішення, які приймаються родиною.** Другий принцип визнає важливість родини і пропонує фахівцям розглядати її членів як найважливіших учасників освітньої команди – головних людей, котрі відповідають за ухвалення рішень стосовно освіти їх дитини та піклування про неї. Діапазон такої співпраці може бути дуже широким: від індивідуальної роботи з учителями для вирішення конкретних проблем – до участі в батьківських радах, які, працюючи спільно з педагогічним персоналом, допомагають приймати рішення щодо навчальної програми закладу.

3. **Необхідно надавати широкий спектр послуг, покликаних поліпшити функціонування дитини та родини.** Необхідно зважати на культурні особливості кожної сім'ї, забезпечувати доступ до офіційних суспільних послуг (медичних, соціальних і суспільних: бібліотеки, місця для відпочинку тощо). Тут виникають запитання:

- Чи поширюються послуги на членів родин?
- Як і в якій формі сім'ї беруть участь в ухваленні рішень?
- Чи сприяє ця практика розвитку дітей і зміцненню сімей?

Як свідчить досвід, сім'ї частіше отримують послуги, пов'язані з їх дитиною, і рідше – ресурси для вдосконалення власної роботи або добробуту.

Реалізація індивідуального підходу в роботі з батьками.

Родини дітей з особливими освітніми потребами відповідальні за них упродовж усього життя. Тому, одне з найважливіших завдань педагогів – допомогти батькам повірити в себе, у власні сили, аби вони могли подолати всі проблеми. До кожної родини слід віднайти індивідуальний підхід, оскільки в кожній є свої потреби, можливості та пріоритети; одні потребують більшої підтримки, другі – меншої. Саме завдяки підтримці школи батьки отримують необхідний досвід і стають менш залежними від фахівців, коли приймають рішення стосовно догляду за дітьми з особливими потребами та визначення їхнього майбутнього.

Освітні програми можуть впливати і на поведінку батьків, змінювати їх сподівання щодо своїх дітей. Важливо, щоб у школі були передбачені різні види спілкування та взаємодії між родинами і педагогами. Деякі батьки хочуть спілкуватися в письмовій формі, іншим потрібні особисті зустрічі. Поступово сім'ї набувають певного педагогічного досвіду,

внаслідок чого поліпшуються знання та вміння, підвищується їхня самоповага. Якщо працівники школи не спілкуються з батьками і приймають рішення замість них, батьки почуваються малокомпетентними і гірше контролюють ситуацію. Більшість родин ділиться з педагогами інформацією особистого характеру, що дає змогу вчителям з'ясувати, в чому їм потрібна допомога.

Якщо родини заперечують необхідність особливої уваги до їх дитини, школа має наполегливо та послідовно заохочувати батьків до участі в педагогічному процесі. В цьому випадку слід надавати інформацію фактичного характеру й уникати певних оцінок і висновків. Запорукою добрих стосунків між школою і сім'єю є повага, некритичне ставлення (без критики) і співчуття. Оскільки родини є головними наставниками своїх дітей, вони мають повне право на особливу увагу й повагу з боку професіоналів. Педагоги мають враховувати сімейні обставини, співчувати родинам і відповідним чином демонструвати це під час спілкування. Спостерігаючи за реакцією батьків, учитель може визначити, чи достатньо ефективно він висловлює своє співчуття.

Батьки проводять зі своїми дітьми найбільше часу і знають їх краще за інших. Батьки – експерти з питань, що стосуються їх дітей. Педагоги ж – експерти з питань розвитку й освіти дітей в цілому. Коли вчителі та батьки активно співпрацюють, їхні знання та ресурси подвоюються, що справляє загальний позитивний вплив на розвиток дитини. Одні родини повністю задоволені взаємодією з фахівцями, іншим може здаватися, що їхню точку зору не враховують, а це приводить до втрати довіри. Якщо батьки не відчують довіри до педагогів та фахівців, їм важко ділитися з ними інформацією і спільно приймати важливі рішення. Коли батьки є активними членами команди, навчальна програма дитини стає насиченою та максимально ефективною.

Для **успішної взаємодії педагогів з сім'ями** варто врахувати наступні рекомендації:

- Чітко й послідовно наголошуйте на цінності дитини. Те, як працівники школи говорять про дітей під час формального і неформального спілкування на початку навчального року, суттєво впливає на розвиток стосунків з сім'ями цих дітей. Батьки цінують здатність вчителів бачити різні аспекти особистості дитини, а не лише її академічну успішність; вміння звертати увагу на індивідуальний прогрес дитини, а не ставити інших дітей як взірць для наслідування.



- Ставте себе на місце батьків. Батьки цінують зусилля педагогічних працівників, які намагаються зрозуміти, що означає мати дитину з особливими освітніми потребами. Батьки хочуть, щоб шкільні працівники краще розуміли їх розчарування щодо повільних темпів вдосконалення роботи школи в інклюзивній практиці. Працівники шкіл намагаються зрозуміти стан батьків, та не хочуть шкодити взаєминам між сім'єю та школою.
- Поглиблюйте своє розуміння культурної різноманітності. Якщо вчителі глибше розумітимуть наявну різноманітність культур, вони зможуть краще навчати дітей та ефективніше співпрацювати із сім'ями. Багато вчителів ніколи не зважали на різноманітність культур. За допомогою ефективних програм підвищення кваліфікації школи можуть допомогти своїм працівникам замислитися над культурною основою власної системи переконань стосовно дітей та їхніх родин, а також щодо впливу цих переконань на міжособистісні взаємини. Такий підхід до професійного вдосконалення допоможе вчителям використовувати своєрідні «культурні лінзи», через призму яких потрібно формулювати належні висновки.
- Умійте бачити індивідуальність, боріться зі стереотипами. Деякі батьки вважають, що є вчителі, які судять про них і роботу з дітьми лише за фактом наявності у їхньої дитини порушень у розвитку. Часто педагоги схильні до поспішних узагальнень. Працівникам школи необхідно давати змогу вивчати причини виникнення стереотипів.
- Наполегливо працюйте над створенням партнерських відносин. Розглядаючи методи спілкування між школою і сім'єю, звертають увагу на необхідність гнучкіше підходити до планування часу зустрічей, допомагати родинам спілкуватися між собою, щоб вони могли розподіляти обов'язки, пов'язані з наглядом за дітьми.
- Виявляйте зацікавленість до мети, визначеної батьками для дитини. Першим кроком на шляху до діалогу є необхідність встановити особисті контакти з батьками. Деякі педагоги володіють прекрасними вміннями скорочувати психологічну відстань між батьками і фахівцями. Ці вчителі можуть створити атмосферу, в якій батьки не почуваються ніяково. Вчителі досягають цього за допомогою використання відповідного стилю спілкування. Однак, іноді у відносинах спостерігаються прояви, які батьки називають «синдромом експерта».
- Домовтеся з батьками, в який спосіб вони хочуть обмінюватися з вами інформацією. Для успішної співпраці потрібна безперервна й

ефективна взаємодія сім'ї та школи. Деякі батьки вважають, що добре мати одну особу в школі, з якою вони мають підтримувати контакт. При цьому підкреслюється важливість стійких контактів з людиною, котра добре знає дитину та її індивідуальні особливості. Вчителям необхідно поцікавитися у батьків, з якими працівниками школи вони хотіли б підтримувати зв'язок, як часто, яким чином (беручи участь у різних зустрічах, телефоном, за допомогою письмових повідомлень). Крім того, згодом уявлення батьків щодо контактів зі школою можуть змінюватися з урахуванням різних чинників, пов'язаних зі змінами в житті сім'ї. Деякі батьки вважають ефективною формою відвідини вчителями помешкань учнів. Адже такі відвідини дітей у домашній обстановці, на їх думку, можуть допомогти вчителям побачити здібності вихованців, яких вони не виявляють у школі.

- Використовуйте мову, якою спілкуються в повсякденному житті. Батьки часто почуваються виключеними з процесу планування, якщо фахівці використовують спеціальні терміни під час обговорення результатів тестування, розкладу і визначення необхідних послуг.
- Ведіть пошук ефективних форм планування і вирішення проблем. На відміну від офіційних щорічних зборів, бажано влаштовувати регулярні зустрічі команди. Порівняно з офіційними зборами, батьки почуваються набагато комфортніше, обговорюючи проблеми в обстановці, де всі цінують успіхи, дружбу, цікаві історії.
- Розробляйте довгострокові плани загальношкільної роботи, яка передбачає участь усіх дітей.

Таким чином, навчання у звичайних класах, за відповідної підтримки, стане нормою для всіх дітей з порушеннями розвитку. (Колупаєва)

Один із найефективніших способів залучення до навчально-виховного процесу батьків – запросити їх до класу. Це дає їм змогу ознайомитися із сучасними стратегіями роботи з дітьми, які вони потім зможуть використовувати вдома. Деякі батьки самі охоче приєднуються до занять з дітьми у класі, іншим для цього потрібна певна допомога. Працівники школи мають скеровувати дії батьків, ефективно використовувати їхню присутність. Доцільно розробити певні загальні рекомендації щодо роботи з дітьми, які допоможуть батькам почуватися у класі зручніше і впевненіше, а також зроблять їхню діяльність продуктивнішою. Ці рекомендації можна роздати батькам або вивісити на дошці оголошень. Важливо не забувати в той чи інший



спосіб висловлювати вдячність членам родин, які допомагають налагоджувати успішну роботу у класі.

Принципи педагогічної діяльності, орієнтованої на інтереси сім'ї.

Працівники навчального закладу мають створити таке середовище, де б дитина почувалася комфортно і впевнено. У школах мають визнавати батьків дітей з особливими освітніми потребами як партнерів та опиратися на принципи педагогічної діяльності орієнтованої на інтереси сім'ї, а саме:

- Визнання того, що сім'я є елементом стабільності в житті дитини, в той час як педагоги можуть весь час змінюватися.
- Ефективне співробітництво педагогів з батьками та іншими фахівцями.
- Регулярний обмін з батьками повною інформацією стосовно дітей.
- Запровадження в навчальному закладі політики та системи послуг, які забезпечують сім'ям необхідну емоційну та фінансову підтримку.
- Розуміння й урахування потреб дітей під час розробки навчальних програм.
- Заохочення і створення умов для взаємної підтримки батьків.
- Розуміння унікальності кожної сім'ї, повага до різних методів навчання та виховання дітей, що застосовуються батьками.
- Турбота про те, щоб послуги, які надаються родинам, були комплексними, скоординованими, гнучкими, доступними і відповідали потребам кожної родини. (Паливода, 2012)

Співпраця команди супроводу та батьків дитини з ООП

Психологічна допомога сім'ям, що виховують дітей із ООП є складним багатоаспектним завданням, яке містить інформування та просвітництво, психологічну підтримку батьків. Не всі ці завдання може виконати шкільна психологічна служба. Наразі актуальним є створення комплексної програми психологічного супроводу не лише розвитку дитини з ООП, але й її батьків, сім'ї загалом. Безперечним є факт, що зрілість батьківських почуттів та батьківської позиції зумовлює успішність соціалізації дитини з ООП та ефективність у досягненні цілей освіти та розвитку. Сім'я під час усвідомлення ситуації з дитиною проходить низку стадій.

Перша стадія – стадія шоку, агресії, заперечення проблеми, пошуку «винного». У сім'ї росте напруження, погіршується соціально-психологічний клімат. На цьому етапі батьки не здатні приймати детальну інформацію про свою дитину і способи її розвитку та корекції. Батьки особливо потребують підтримки й співчуття.

Друга стадія – стадія скорботи по здоровій дитині, якої немає. Сім'я вже розуміє свою відповідальність за дитину, але відчуває безпорадність у питаннях виховання, шукає поради у фахівців.

Третя стадія – адаптація, батьки психологічно входять у ситуацію, починають будувати життя з урахуванням того, що в сім'ї дитина з ООП. Алгоритм дій передбачає допомогу в розвитку позитивного ставлення і прийняття ситуації як «життєвого виклику», необхідна підтримка почуття гордості за свій «домашній» подвиг, розвиток взаємин подружжя і дітей у родині. Частими емоційними проблемами батьків є переживання постійного гніву та депресія.

Основні початкові моменти роботи з батьками – подолати страх змін, обговорити феномен «снігової кулі» у виникненні багатьох проблем, який зумовлюється сучасною тенденцією уникати консультацій спеціалістів, зокрема інклюзивно-ресурсного центру.

На наступному етапі йде формування у батьків інтересу до процесу розвитку дитини. Саме тут важливо показати щоденні досягнення дитини у подоланні специфічних труднощів.

На третьому етапі ймовірний розвиток у батьків творчого підходу до навчання і розвитку дитини, тому важливо показати можливість батьківських знахідок у керуванні поведінки, розвитку самостійності дитини у побуті тощо.

Місія батьків дітей з особливими освітніми потребами в тому, що вони обирають роль адвокатів своїх та інших дітей, діючи як агенти змін у системі освіти загалом, можуть ініціювати інклюзивну практику, матимуть доступ і можливість управління спеціальними послугами, які надаються дитині. Батькам варто оволодіти особливими навичками. Якщо доводиться стикатися з серйозними порушеннями поведінки, то неминуче навчання навичкам управління поведінкою. Доречно також навчитися користуватися або навчити дітей користуватися спеціальним обладнанням і допоміжними пристосуваннями.

Кроки до залучення батьків:

Крок 1. Інформованість. На цьому рівні інклюзивно-ресурсний центр, дошкільний заклад, школа інформує батьків про чинні освітні програми.



Крок 2. Участь у діяльності. На цьому рівні батьки залучені в діяльність інклюзивно-ресурсного центру. Наприклад, їх запрошують у певні моменти діагностики, оголошення висновків експертної оцінки, навчального процесу.

Крок 3. Діалог і обмін думками. У цій ситуації батьків запрошують, щоб вони могли оцінювати різні варіанти освіти для їх дитини.

Крок 4. Участь у прийнятті рішень. У цій ситуації батьків запитують про їхню думку, коли варто прийняти рішення, яке вплине на їх дитину. Приклад такого рівня залучення – зустріч для ознайомлення із індивідуальним навчальним планом.

Крок 5. Достатня відповідальність батьків для свідомих дій. Це найвищий рівень, у якому батьки приймають рішення спільно зі школою, залучені як до планування, так і до оцінювання шкільної програми. Демонстрація такого залучення батьків дитини з особливими освітніми потребами – активна участь в оцінюванні та корекції індивідуальної програми розвитку, шкільних правил і регламенту. Інший приклад залучення – роль, яку батьки можуть виконувати як репетитори для власних дітей.

Для здійснення такої програми необхідна підготовка батьків до участі в командній роботі. Насамперед, знайомство батьків з їх правами щодо освіти дитини. До таких основних прав належать чотири можливі дії батьків.

1. Надавати письмовий дозвіл на проведення будь-якого спеціалізованого оцінювання та доступ до інформації про спеціалізоване оцінювання та звіту;
2. Надавати свідомий письмовий дозвіл на затвердження індивідуалізованого навчального плану (ІНП) для дитини;
3. Оскаржувати рішення, які не задовольнятимуть навчальні потреби дитини та працювати з командою над пошуком кращих рішень.
4. Право на постійний контакт та консультації вчителя (класного керівника, вчителя-предметника) та інших фахівців команди супроводу.

Оптимальний контакт цих зацікавлених осіб складається із чинника достатньої інформованості обох сторін про особливі освітні потреби учня та хороших ділових стосунків. Надання батьками відомостей про критичну медичну інформацію, наприклад, необхідність постійного вживання ліків чи ризик виникнення нападу, дозволить учителю за певних умов правильно поводитися в таких ситуаціях. Батьки є джерелом інформації про історію сім'ї та історію розвитку дитини, а

також доносять ті відомості, що впливають на теперішній її стан. Батьки можуть погодити той рівень підтримки, яку сім'я може надавати вдома для повторення, закріплення щойно сформованих навичок.

На кожному етапі реалізуються конкретизовані завдання і використовуються відповідні прийоми.

Завдання першого етапу – створити довірливі, відверті стосунки з батьками, особливо з тими, хто заперечує можливість і необхідність співпраці. З цією метою застосовується бесіда. У ході короткої первинної бесіди виключаються пряма або непряма критика дій батьків, сумніви у їх педагогічній компетентності.

Другий етап проводиться за підсумками всебічного обстеження дитини і передбачає досягнення кількох цілей:

- детальний аналіз загального стану психічного розвитку і особистісних особливостей дитини, а також характеру, ступеня і причин виявлених труднощів, обережно обговорюються перспективи розвитку і навчання учня, а увага батьків зосереджується на їх можливостях надання допомоги дитині;
- роз'яснення чітких заходів цієї допомоги з урахуванням специфіки розвитку дитини, пояснення значення участі батьків у загальній системі психолого-педагогічної підтримки;
- обговорення проблем батьків, їхнього ставлення до труднощів, наявних у поведінці, спілкуванні або навчанні школяра;
- планування подальших зустрічей з метою виявлення динаміки просування дитини в умовах дії різнопланових чинників. Установлені висновки про потребу дитини в підтримці в тому або іншому виді психічної діяльності слід підкріплювати конкретними фактами, що яскраво відображають особливості порушень розвитку. Окрім того, батьків готують до консультацій профільних фахівців і/або до подальшої корегувальної роботи з дитиною.

На третьому етапі змінюються завдання супроводу, які припускають формування у батьків педагогічної компетентності через розширення кола їх психолого-педагогічних знань і уявлень; залучення до конкретних корегувальних заходів з їх дитиною як активних учасників цього процесу. Найефективнішими формами дії на цьому етапі є

- спільне обговорення з батьками ходу і результатів роботи;



- аналіз причин незначного просування в розвитку окремих сторін психічної діяльності, спільне вироблення рекомендацій щодо подолання негативних тенденцій у розвитку дитини;

- індивідуальні навчання батьків формам діяльності з дітьми, що мають корегувальну спрямованість. Це різні види продуктивної діяльності, гімнастика артикуляції, психогімнастика, елементи арт-педагогіки, а також ігри, завдання, що розвивають психічні функції

Ці поради стануть у пригоді й для налагодження співпраці з батьками не тільки в інклюзивних класах.

1. Надавайте чітку інформацію, що відбувається в класі.

Візьміть собі за правило **регулярно** надавати батькам інформацію про те, що їхня дитина зробила, що в неї/нього вдалось, а над чим ще треба попрацювати. Що саме зараз вивчають діти всього класу. Ця інформація допоможе батькам зрозуміти, над чим потрібно працювати вдома і як допомогти дитині стати більш успішною в класі.

2. Передавайте батькам приклади для домашньої роботи.

Коли йдеться про дитину з ООП, пріоритетом має бути успішність дитини в колективі (для цього шкільний матеріал потрібно повторно опрацьовувати вдома, навіть "проходити" наперед – залежно від труднощів, з якими стикається дитина під час навчального процесу) та розуміння того, що школа – це середовище для узагальнення, більшості навичок батьки мають навчити дітей удома.

3. Говоріть батькам про успіхи: їхня мотивація – це рушійна сила всього процесу.

Дитина буде вмотивована до роботи, якщо її хвалити. У цьому випадку успіхи дитини – це успіхи батьків. Тому, не зважаючи на вашу зайнятість, знайдіть час зробити два-три фото успішно виконаного завдання. Чи надішліть мамі коротке повідомлення про досягнення на уроці математики. Вам потрібно, щоб батьки були у вашій команді, а найкращий спосіб цього досягнути – розділити з ними успіх.

4. Повідомляйте погані новини особисто.

Знайдіть час поговорити з батьками після уроків. У крайньому випадку – зателефонуйте. **Потрібно детально описати все, що відбувалось за день.** Також варто зазначити, що ви (вчитель / асистент учителя) плануєте робити далі для подолання труднощів, які виникли у дитини. Батьки знають, що "погані" дні можливі, у них вдома вони теж трапляються. Питання в тому, що ми можемо з цим зробити? Розмова про "поганий" день сама по собі не вирішить проблему.

Батькам буде набагато спокійніше, якщо ви озвучите, що саме ви будете робити в майбутньому.

5. Зберігайте копії інформації, яку ви надсилаєте батькам

Записки для батьків та форми зворотного зв'язку – це документи, які допомагають встановити, що й коли ви сповіщали батькам. Часто це джерело матеріалу про те, ЯКІ події та КОЛИ відбувались. Якщо ви не зберігаєте копії, ви не зможете відповісти на запитання, що і коли ви говорили батькам. А ці дані можуть вам знадобитись.

6. Не дозволяйте, щоб з батьками спілкувався тільки асистент дитини.

Хоча ця посада прописана в українському законодавстві, усе більше родин користуються послугами приватно найнятих фахівців, які супроводжують дитину з особливими освітніми потребами в школі – індивідуально. Такі люди називаються асистентами **дитини** і мають чітке завдання – супроводжувати і допомагати **тільки дитині**, з якою вони працюють. Якщо такий фахівець працює у вашому класі – це добре, тому що дитина може отримувати індивідуальний супровід тоді, коли їй це потрібно. Однак є ризик однобічного бачення ситуації в класі. Тому якщо ви вчитель або асистент вчителя – знайдіть час і спілкуйтесь з батьками особисто. Це потрібно для того, щоб вони мали кілька джерел інформації про успіхи та труднощі дитини. вчитель має отримувати актуальну інформацію від асистента дитини та асистента вчителя. Отже, ВСІ мають працювати спільно. Батьки мають отримувати інформацію як готовий продукт співпраці фахівців.

7. Не зводьте все до понять "хороший" / "поганий" день.

Одна мама назвала це "системою смайликів": "Якщо я отримую зі школи тільки смайлик, що посміхається чи тільки сумує, – для мене це не несе жодної інформації". Вона має рацію – має бути деталізація, а не загальні фрази.

8. Ніколи не приховуйте погані новини від батьків.

Дуже важливо інформувати батьків про те, що насправді відбувається в школі. Якщо ви говорите, що все нормально, а насправді це не так – у майбутньому це призведе до неприємностей та непорозумінь.

9. Не користуйтеся правилом "я почну розмову, тільки якщо мене запитують".



Будьте проактивними – це дієво в побудові взаємостосунків з батьками. Якщо ви чекаєте, коли батьки звернуться до вас із запитанням – ви чекаєте занадто довго. Спрямуйте батькам інформацію та просіть про зворотний зв'язок. За кожної нагоди наголошуйте на важливості підтримки взаємної комунікації.

10. Не очікуйте, що батьки будуть розповідати вам абсолютно все. Завжди залишайте їм місце для помилки чи недомовки.

Життя батьків дітей з особливими освітніми потребами не менш напружене за ваше. Крім того, у батьків можуть бути свої перестороги та причини не надавати вам усю інформацію. Інформація про дитину часто зачіпає частину їхнього (родинного) особистого життя. Потрібно наперед проговорювати з батьками різні теоретичні ситуації, яких ви б хотіли уникнути для налагодження плідної співпраці.

Батьки та інклюзія. Важлива роль у процесі соціалізації дитини з особливими освітніми потребами відводиться сім'ї, яка в ідеалі виступає одним із основних факторів її «входження» в систему суспільних відносин. Особливості сім'ї, її активність у процесі розвитку й освіти дитини визначає статус дитини в майбутньому, рівень реабілітаційного та соціально-інтеграційного потенціалу, ступінь готовності до інклюзивного навчання в загальноосвітньому навчальному закладі. Сучасна сім'я дитини з ООП має виконувати і низку специфічних функцій, у зв'язку з наявністю у дитини психічного та (або) фізичного порушення розвитку. Провідними **функціями сім'ї є**: відтворююча, виховна, господарсько-побутова:

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

2. **Господарсько-побутова функція** безпосередньо пов'язана з попередньою. Зі створенням сім'ї у подружжя виникають зобов'язання одне перед одним. В першу чергу це пов'язано зі спільною трудовою

діяльністю у сім'ї. Саме в сім'ї всі починають вчитися відповідальності, й обов'язок кожного члена виконувати певну роботу. Особливої уваги потребують сім'ї, які мають дітей з інвалідністю, оскільки саме в таких сім'ях спостерігаються зміни на соціальному, психологічному та соматичному рівнях. Наявні у дитини порушення приводять до змін у всій сімейній системі.

3. Реалізація батьками **виховної функції** потребує допомоги та підтримки з боку різних фахівців медичного та психолого-педагогічного профілю. Є проблеми і родинного виховання.

Родина з дітьми, що мають особливі освітні потреби - це категорія, яка належить до «групи ризику». Сім'я в процесі виховання, соціального інтегрування дитини з особливими освітніми потребами зіштовхується з величезною кількістю труднощів. Це і відсутність психолого-педагогічного супроводу, необхідного медичного лікування, реабілітаційної допомоги дітям. Часом найближчі для дитини люди самі перебувають у стані хронічного стресу, викликаного станом дитини, обставинами лікування, виховання, навчання, професійного становлення своєї дитини. Все це ускладнює соціальну інтеграцію дитини в середовище її здорових однолітків. Інклюзія має сприяти залученню батьків до вирішення цих проблем, а батьки, в свою чергу, мають навчатися співробітництву задля максимально комфортного процесу виховання та навчання дитини з особливими освітніми потребами (Колупаєва, 2012).

Батьки як члени навчальних команд. Насамперед, батьки - важливі учасники навчальних команд своїх дітей. Вони найкраще знають їхні сильні та слабкі сторони, здібності, нахили й особливості розвитку, і саме тому можуть підтримувати дітей. Важливо, аби батьки брали участь у прийнятті рішень щодо освіти своєї дитини. Саме вони можуть надавати важливу інформацію для планування, впровадження й адаптації програми для найкращого задоволення постійно змінних потреб своєї дитини. Батьки можуть також збагатити навчальний досвід своєї дитини через залучення до громадського життя. Це можна робити через місцеві організації й програми, через батьківські чи дитячі групи. Часом не завадять неформальні зустрічі з багатодітними сім'ями, волонтерами, друзями, сусідами, громадою загалом.

Діти з особливими освітніми потребами потребують спеціальних умов навчання, які відповідають їхнім освітнім потребам. В інклюзивній освіті виключне значення має співпраця з батьками, бесіди з ними, починаючи з перших кроків навчання, залучення їх до навчально-виховного процесу як повноправних партнерів-педагогів своєї дитини.



Формуванню компетентного батьківства приділяється значна увага. Батьківська компетентність - поняття, яке нині широко використовується в психолого-педагогічній практиці. Партнерські стосунки в тріаді «батьки - педагог - дитина» потребують розроблення нового змісту педагогічної діяльності. Скеровують педагогічну діяльність в системі інклюзивної освіти зазвичай спеціальні шкільні психолого-педагогічні консультації, до яких можуть входити вчителі зі спеціальною освітою, фахівці в окремих галузях чи звичайні шкільні вчителі, котрі мають спеціальні знання, досвід роботи з дітьми, котрі мають труднощі в навчанні. Батьки - повноправні члени таких постійно діючих консультацій.

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

Направлення школою дитини на спеціалізоване оцінювання не обов'язково свідчить про особливі умови для неї. Це може свідчити лише про те, що в дитини існують ті чи інші проблеми в навчанні, особливі освітні потреби саме у певний період часу, і вона може потребувати спеціальної, незначної підтримки. Оцінювання може знадобитися в будь-який момент навчання дитини. А для тих дітей, хто справді має особливі освітні потреби, така завчасна ідентифікація та втручання є оптимальним підходом.

Однак особливі потреби можуть бути все життя і можуть змінюватися залежно від оточення, розвитку застосовуваних до дитини стратегій та багатьох інших факторів. Для проведення оцінювання інтелектуального, соціального, емоційного, фізичного, сенсорного, комунікативного та поведінкового розвитку дитини можна використати різноманітні способи оцінювання, скажімо, в одній сфері чи в різних їх поєднаннях, залежно від потреб дитини.

Оцінювання має три основні завдання:

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

Є кілька шляхів залучення батьків до процесу оцінювання. Батьки можуть збирати інформацію, яка буде корисною для процесу оцінювання: медичні довідки, інформацію про нещодавні зміни в поведінці та спостереження за навчальними потребами дитини, а саме її поведінка та навчання в іншому оточенні. Подекуди використовують спеціальні форми, які мають заповнювати батьки. У цих бланках міститься інформація саме від них. Після закінчення оцінювання та збору додаткової інформації педагога повинні призначити зустріч з батьками для обговорення результатів, рекомендацій і залучення до прийняття рішення.

Першим кроком для усвідомлення ролі батьків у навчальній команді є розгляд можливостей їх участі в навчальному процесі дитини та його підтримки. У разі занепокоєння щодо навчання дитини класний керівник, зазвичай, запрошує на першу зустріч батьків та психолого--педагогічну консультацію, шкільну навчальну команду. Завдання батьків як членів навчальної команди — мати інформацію та бути відповідальним членом навчальної команди дитини: брати участь у прийнятті рішень, які впливають на освіту дитини; надавати письмовий свідомий дозвіл на проведення будь-якого спеціального оцінювання; мати повну інформацію про освітні програми, що існують у школі та районі; надавати важливу інформацію, яка може вплинути на навчання та поведінку дитини у школі; отримувати від учителів, керівників та інших спеціалістів інформацію про навчання й успішність дитини; мати доступ до інформації про навчання дитини у школі, включаючи результати спеціального оцінювання; отримувати консультації перед залученням дитини до інклюзивного навчання; регулярно отримувати звіти про успіхи дитини впродовж навчального року; надавати письмовий дозвіл на будь-які додаткові послуги, яких може потребувати дитина; отримувати консультації й надавати свідомий письмовий дозвіл на затвердження індивідуального навчального плану для дитини; оскаржувати рішення, які не найкращим чином задовольнятимуть навчальні потреби дитини й працювати з командою над пошуком кращих рішень.

Налагодження стосунків з педагогами та персоналом школи. Один із ключових моментів забезпечення ефективності навчальної команди «дім-школа» – налагодження позитивних робочих стосунків з педагогами дитини, яка навчається в інклюзивному середовищі, та персоналом школи. Найкращий варіант для цього - знайомство з учителями на початку навчання дитини у школі та налагодження постійної комунікації з ними. Батькам необхідно виділити час, аби прийти до класу перед початком занять чи після їх закінчення та



познайомитися з учителем. Максимально потрібно використовувати можливості батьківських зборів та індивідуальних бесід для співпраці й обміну інформацією. Діти більше поважають учителів і шкільний персонал, коли усвідомлюють, що батьки схвалюють і підтримують їхні зусилля.

У навчальних командах учителі виконують кілька важливих ролей. Це: залучення батьків (за необхідності - учнів) та інших професіоналів до розробки, впровадження, моніторингу й оцінки ІНП учнів; оцінювання успішності учнів та надання відповідей батькам, а за необхідності – учням протягом усього навчального року; необхідне оновлення ІНП; надання асистентам учителів вказівок щодо ролей та відповідальності у процесі навчання.

Одним із аспектів роботи в команді є постійне повідомлення вчителів важливої інформації, яка може впливати на навчання дитини з особливими освітніми потребами. Обмін важливою інформацією може позитивно впливати на навчальний процес дитини, оскільки це дає змогу вчителям адаптувати можливості навчання та зі знанням справи вирішувати делікатні проблеми. Така інформація може охоплювати: важливу медичну інформацію; успішні навчальні та поведінкові техніки, які батьки застосовують вдома; зміни в сім'ї - такі як: смерть родичів, розлучення, безробіття, загибель домашньої тваринки - можуть спричинити негативну емоційну реакцію; минулий навчальний досвід дитини; намічені цілі для дитини, над досягненням яких батьки працюють вдома.

Для деяких учнів може бути корисною індивідуальна робота з ментором. Ментор - це дорослий або інший учень, який зобов'язується постійно працювати з учнем. Зазвичай менторами стають волонтери, котрих часто залучають, навчають та підтримують громадські асоціації. Ментори можуть бути неформальними членами навчальної команди.

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

Батьки можуть по-різному брати участь у житті шкільної громади - від залучення до шкільних засідань до волонтерської діяльності у школі. Рішення про форму співпраці необхідно обирати залежно від здібностей, інтересів, потреб сім'ї, виду робіт та ін. Участь батьків у

шкільних нарадах або робота в шкільних комітетах може дати інформацію про навчальну діяльність, допомогти налагодити стосунки з іншими батьками та персоналом школи, а також сприяти спільній роботі для забезпечення якісної освіти всіх дітей. На шкільних нарадах виробляються спільні пропозиції керівництву щодо освітніх питань: політики, пріоритетів програм, бюджету, особливих потреб, шкільного клімату та планування заходів.

Волонтерство та адвокатство батьків. Для деяких батьків робота волонтером у школі їхніх дітей може бути безпосереднім способом демонстрації своїм дітям, що вони цінують освіту й підтримують роботу вчителів і шкільного персоналу. Батьки-волонтери також можуть стати переконливими прихильниками шкільної та громадської освіти, створювати важливі зв'язки з ширшою громадою. Волонтери можуть: ділитися набутим досвідом з окремих галузей, напрямів, умінь, сфер інтересів або звичаїв; сам на сам працювати з дитиною, яка має освітні проблеми з окремих предметів, наприклад, читання; бути ментором дитини виконувати адміністративну роботу вдома - готувати матеріали або телефонувати іншим батькам, щоб повідомити про заплановану подорож або подію; допомагати у шкільній бібліотеці; під керівництвом учителя допомагати в класі.

Адвокат - це людина, яка виступає замість когось, діє від імені або підтримує когось іншого. Батьки найкраще знають сильні сторони, індивідуальність, труднощі та успіхи своєї дитини. Вони супроводжують її протягом усього часу навчання. Тож природно вони є адвокатами своїх дітей. А найкращі адвокати здатні підтримувати позитивні робочі стосунки й знаходити взаємовигідні варіанти вирішення проблем. У них чітке й реалістичне бачення майбутнього своїх дітей, вони здатні донести його до інших людей. Застосовувані батьками навички адвокації стануть міцною основою, на якій дитина будуватиме навички обстоювання власних інтересів. Під час свого зростання від молодшої школи через старшу і аж до вступу в громаду вони перебиратимуть на себе цю відповідальність.

Дорослі люди з особливими освітніми потребами, які успішно закінчили навчання і результативно долають щоденні перешкоди, часто вдячні своїм батькам за те, що вони постійно залучалися до процесу їхньої освіти. Необхідно бути ефективним батьком-адвокатом. Співпрацюючи з учителями та іншими батьками, шукаючи підтримки всередині сім'ї та отримуючи допомогу від громадських організацій, вони знаходять взаємовигідні для всіх сторін рішення. Адвокатство це тривалий процес. Кожен здобутий досвід покращує навички комунікації



та співпраці. Необхідна постійна й тривала робота у цьому напрямі, оскільки потреби дитини з часом змінюватимуться.

Правила батьківського адвокатства:

- Будуйте й розробляйте коротко- та довгострокові плани для дитини.
- Чітко визначте їх для себе, щоб могли переконливо донести до інших.
- Очікуйте ввічливості й поваги від шкільного персоналу.
- Зазвичай результативне залучення батьків - ключова цінність системи освіти.
- Поважайте людей, котрі працюють від імені вашої дитини.
- Усвідомлюйте свої обмеження, а за необхідності шукайте допомоги.
- Якщо ви попросите, вам зможуть допомогти.
- Не втрачайте почуття гумору.
- Будьте спокійними. Інколи для пошуку необхідної вам інформації шляхом проб і помилок потрібно буде витратити багато часу.
- Слухайте інших та зважайте на їхні перспективи - це важливо для формування взаєморозуміння та добрих стосунків.
- Відзначайте успіхи вашої дитини. Визнавайте й радійте своїм досягненням та їх позитивному впливу на навчання, емоційне та соціальне життя вашої дитини.
- Комунікація - ключовий елемент. Чітка й постійна комунікація - ключ до успіху навчальної команди. Стара приказка про те, що «не важливо, що ви кажете, а як ви це кажете», дійсно важлива під час роботи з людьми. Необхідно забезпечити чіткість висловлювань та ефективність поширення інформації серед усіх членів навчальної команди.
- Ви можете чути незрозумілі для вас терміни, такі як ІНП (індивідуальний навчальний план), чи інші. Завжди, коли вам щось незрозуміло, запитуйте. Для забезпечення ефективної комунікації всі учасники команди мають розуміти мову один одного.
- Необхідна підтримка. Часто батьки беруть із собою на засідання навчальної команди людину, яка теж надає допомогу. Це може бути член сім'ї, товариш, інший учитель чи працівник соціальної служби, які знають дитину. Такий помічник може відвідувати ці зустрічі, аби вести нотатки для сім'ї. Проте в інших випадках він може розумітися

на особливостях навчання й ставити ґрунтовні запитання Якщо ви відчуваєте, що такий помічник буде корисним, потурбуйтеся про це заздалегідь. Повідомте про свої плани представникам школи, щоб вони підготували додаткові копії документів, робоче місце й чітко розуміли роль цієї людини на зустрічі.

- Необхідність ведення нотаток. Часто на батьків покладається завдання зі збору й підготовки важливої інформації: документів, звітів, списків та інших даних щодо освіти своїх дітей. Батьки можуть отримувати значний обсяг інформації під час зустрічей й розмов з учителями та членами групи, а також проводячи власні дослідження. Спочатку підготовка таких записів забиратиме певний час, але в перспективі вони можуть виявитися дуже корисними. Для надання ефективної підтримки своїй дитині батькам можуть знадобитися такі нотатки дані про народження, включаючи копію свідоцтва про народження та будь-яку важливу інформацію про перебіг вагітності й пологів; дати важливих подій розвитку: перше слово, перший крок та ін.; записи про щеплення, номер картки в лікарні тощо; записи про звернення по медичну допомогу, зокрема, огляди, лікування та операції історія звернень до лікарів, дані про призначені медичні препарати, побічні ефекти, дози та мету застосування; список педіатрів і лікарів, котрі ставили діагнози й спостерігали за перебігом лікування - їх імена, спеціальності, номери телефонів та адреси; список інших спеціалістів, наприклад, логопедів, психологів, спеціалістів з освітньої медицини; звіти про перебіг розвитку; індивідуалізовані навчальні плани; оцінки за навчання, стандартизовані тести та адаптації/ пристосування; номери телефонів школи, імена й посади контактних осіб; дані про транспортне забезпечення школи - номери автобусів, маршрути, контактні особи; листування зі школою; нотатки зі зборів; список людей громади, котрі можуть надати допомогу - їх імена, назви організацій та контактні номери; інформація, щодо спеціальних потреб вашої дитини або можливих залучень чи стратегій.
- У батьків є право переглядати інформацію щодо своїх дітей, яка зберігається у школі. Якщо батькам це потрібно, необхідно заздалегідь зателефонувати до школи й призначити зустріч у зручний час. Директору слід призначити людину, котра б відповіла на запитання батьків, допомогла пояснити наявні звіти чи іншу інформацію щодо дитини, яка зберігається у справі. Якщо батьки мають бажання зробити для себе копію окремих документів зі справи, необхідно дозвіл директора у письмовій) формі. Коли батьки вже зібрали основну інформацію, то далі треба тільки



оновлювати її. Після отримання нових документів - одразу ж додавати її до масиву інформації.

Поради щодо впорядкування інформації: Батькам потрібно вирішити, як зберігати інформацію. Необхідно завести товсту папку-скорозшивач, папку з файлами чи будь-яку іншу зручну для себе систему. Зберігати інформацію у хронологічному порядку з найсвіжішими даними зверху, оскільки вони будуть потрібні найчастіше. Виділяти дати кольором (маркером) - так зручніше шукати. Використовувати клейкі закладки для позначення документів, потрібних постійно, або тих, які необхідно перевірити чи внести зміни. На окремому аркуші на початку папки запишіть контактні дані важливих людей (Колупаєва, 2012).

Домашня допомога. Існує чимало способів домашньої допомоги дитині, яка навчається в інклюзивному середовищі: обговорення шкільних подій, допомога у виробленні та тренуванні нових навичок, обговорення навчальних дисциплін та шкільних досягнень. При цьому батьки дають зрозуміти дитині, що їм важливо чути про її навчальні здобутки, радощі й труднощі. Батьки повинні запитувати свою дитину про друзів, що вона робить на перервах, про успіхи під час виконання спеціальних завдань, тощо. Необхідно цікавитися також планами на завтра та майбутніми подіями. Коли батьки говорять з дитиною про здобутий навчальний досвід, то визнають її старання, витрачені зусилля, досягнення. Це дасть їм змогу визначити поточні потреби й розпочати створювати стратегії, щоб допомогти своїй дитині саме у цих сферах.

Стратегії залежатимуть від її здібностей та потреб. Для деяких сімей достатньою формою комунікації зі школою будуть записи у щоденнику. Батьки та вчителі можуть обговорити найкращий формат співпраці й щодня записувати до щоденника, що дитина робила, нагадування чи запитання, а також хороші новини. Таким чином і батьки, і шкільний персонал поінформовані про все, що відбувається щодня. Цю інформацію можна використати під час розмови з дитиною, попрацювати над уроками та з'ясувати інші труднощі. Ефективність щоденника залежить від постійного його використання як учителями, так і батьками.

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

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

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

Важливість визнання досягнень

Батьки повинні знати: варто демонструвати дитині, що її досягнення в навчанні важливі для них. Якщо вона зробила щось своїми руками, варто розмістити цю річ на видному місці. Так, малюнок можна вставити в красиву рамку й повісити на стіну, а виготовлену поштовою листівку - вкласти у конверт і надіслати бабусі та дідусеві.

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

Соціальні мережі. Батьки мають знати, що потрібно шукати підтримки не лише в школі, а й у ширшій громаді. Можна отримати поради, інформацію та допомогу від інших людей, різних організацій і спілок, соціальних служб у громаді. Такі зв'язки нівелюють відчуття ізоляваності й надають можливість ділитися своїми знаннями й досвідом з іншими. Неабияке джерело підтримки – інші батьки дітей з особливими потребами. Від них можна отримати підбадьорення, й співчуття, інформацію про ресурси, про стратегії боротьби зі щоденними труднощами.

Педагог, учитель, вихователь – довірена особа суспільства, якій вона довіряє найдорожче і найцінніше - дітей, свою надію, своє майбутнє. Доля дітей у руках педагога, в його небайдужому серці, він має бути джерелом радісного пізнавального й морального зростання своїх вихованців. Завдання суспільства на новому рівні свого розвитку полягає в тому, щоб створити оптимальні умови й ефективні програми для фізичного, психічного та соціального розвитку особистості,



пам'ятаючи, що це - «важкий майданчик» для сходження, злету суспільства на більш високий рівень соціально-економічного розвитку.

На сайті Міністерства освіти і науки можна пройти курси для батьків дітей з особливими освітніми потребами <https://courses.ed-era.com/courses/course-v1:EdEra-SmartOsvita+Par+1>

Програма курсу: Лекція 1. Практичні поради для батьків: як побудувати інклюзивні процеси. Лекція 2. Основні аспекти шкільної зрілості. Вигорання. Лекція 3. Як підготувати дитину до школи та підтримати її в процесі навчання. Лекція 4. Захистити права дітей

Лекція 17. Методи викладання в інклюзивному освітньому середовищі (2 год.)

- 1. Технології індивідуалізації освітнього процесу (особистісно-орієнтоване навчання)**
- 2. Диференційоване навчання,**
- 3. Пряме навчання,**
- 4. Відповіді на втручання**

Завдання для самостійної роботи: підготуйте фрагмент уроку з диференційованим навчанням в інклюзивному класі (8 год.)

Практичне заняття 17. Методи викладання в інклюзивному освітньому середовищі (2 год.)

- 1. Сутність традиційного інтенсивного навчання в інклюзивному освітньому середовищі.**
- 2. Стратегії когнітивного навчання в інклюзивному освітньому середовищі.**

Рекомендована література та ресурси

1. Данілавічюте Е. А. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі : навч.-метод. посіб. / Е. А. Данілавічюте, С. В. Литовченко; За заг. ред. А. А. Колупаєвої. — Київ : Видавнича група «А.С.К.», 2012. — 360 с.
2. Диференційоване викладання в інклюзивному навчальному закладі : навч.-метод. посіб. / О. М. Таранченко, Ю. М. Найда / За заг. ред. Колупаєвої А. А. — Київ : Видавнича група «А.С.К.», 2012. — 124 с.

3. Діти з особливими потребами та організація їх навчання. Видання доповнене та перероблене : наук.-метод, посіб. / А. А. Колупаєва, Л. О. Савчук. — Київ : Видавнича група «Атопол», 2011. — 274 с.
4. Інтерактивні технології: теорія та методика / Пометун О. І., Побірченко Н. С., Коберник Г. І., Комар О. А., Торчинська Т. А. — Умань— Київ, 2008. — 95 с.
5. Інструктивні стратегії роботи педагога в інклюзивному навчальному середовищі / Instructional Strategies for Inclusive Education – Brian Abery. & Renáta Tichá. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.slideshare.net/secret/179d8XUDMsNWST>
<http://inclusion.org.ua/modules/instruktyvni-stratehii-roboty-pedahoha-v-inkliuzyvnomu-navchalnomu-seredovyshchi-instructional-strategies-for-inclusive-education-brian-abery-ph-d-renata-ticha-ph-d-global-resource-center-on-inclusi/> (дата звернення: 11.07.2020).
6. Педагогічні технології інклюзивного навчання : навч.-метод. посіб. / А. А. Колупаєва, О. М. Таранченко. — Київ : Видавнича група «Атопол», 2015. — 136 с.
7. Тельна О.А., Маланчій В.О., Дацьо Н.О., Сидорів С.М. , Селепій О.Д., Весніна Н.В., Приймак Н.П., Сидорів Л.М. Сходинки інклюзії: науково-практичний посібник для педагогів, студентів та батьків, 2-е вид., випр. та доп. / за ред. С.М. Сидоріва. Івано-Франківськ : видавець Кушнір Г.М., 2019. 155с.
8. Шевців З.М. Основи інклюзивної педагогіки: підручник. Вид. 2-ге, виправлене, доповнене. Львів: Новий світ – 2000», 2019. - 264 с
9. Instructional Strategies for Inclusive Education. Abery B., & Tichá R. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.slideshare.net/secret/179d8XUDMsNWST> (дата звернення: 11.07.2020).
10. Tichá, R., Abery, B., Johnstone, C., Poghosyan, A., & Hunt, P. (Eds.) (2018). Inclusive Education Strategies: A Textbook. Minneapolis, MN, USA: University of Minnesota; Yerevan, Armenia: UNICEF Armenia & Armenian State Pedagogical University.



Додаткова

1. Колупаєва А. А. Методологічні та стратегічні виміри освіти дітей з особливими потребами у контексті освітнього реформування /А. А. Колупаєва // Особлива дитина: навчання і виховання. — 2018. — № 1(85). -С. 7.
2. Таранченко О. М. Ефективні технології викладання в інклюзивній школі / О. М. Таранченко // Початкова школа. — 2017. — №5. — С. 50-54.
3. Person-centered planning: An Introduction. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.slideshare.net/secret/4kNaxp5w6Uwi5M> (дата звернення: 11.07.2020).
4. Response to Intervention (RTI) and Assessment in Inclusive Context. Abery B., & Tichá R. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.slideshare.net/secret/Kh6046sghyZrB4> (дата звернення: 11.07.2020).
5. Tichá, R., Abery, B., & Kincade, L. (2018). Educational practices and strategies that promote inclusion: Examples from the U.S. *Sociální pedagogika / Social Education*, 6(2), 43–62. <https://doi.org/10.7441/soced.2018.06.02.03>.

Інклюзивне навчання – це інноваційна форма організації освітнього процесу, потребує реалізації особистісно-орієнтованої методики, яка ґрунтується на індивідуальному підході. *Індивідуальний* підхід до навчання обумовлюється особистісними та професійними якостями вчителя початкових класів, його творчості та бажанням упроваджувати інноваційні технології навчання.

Для навчання дітей з особливими освітніми потребами використовуються ті ж методи навчання, але враховуючи можливості учнів, комплекс загальноприйнятих методів навчання і виховання вимагають інших способів їхнього застосування.

Повідомлення інформації вчитель здійснює за допомогою усного слова – вербально: розповідь, лекція, пояснення; друкованого слова – невербально: підручник, посібники, наочних засобів (картини, схеми, кіно- й діафільми, натуральні об'єкти в класі і під час екскурсій), практичного показу способів діяльності (показ досвіду роботи на станку, способів розв'язування задач, доведення теорем, способів складання планів, анотації). Учні виконують ту діяльність, яка необхідна для першого рівня засвоєння знань, слухають, дивляться,

пробують на дотик, маніпулюють предметами і знаннями, читають, спостерігають, співвідносять нову інформацію з раніше засвоєною і запам'ятовують. Найбільшу продуктивність в діяльності учнів можуть забезпечити інформаційні комп'ютерні технології, за допомогою яких розробляються презентації, забезпечується музичний і голосовий супровід, демонструються фотографії, тексти. При такій організації матеріалу включаються три види пам'яті школярів: зорова, слухова, моторна. Це дозволяє сформуванню у них стійкі візуально-кінестетичні та візуально-аудіальні умовно-рефлекторні зв'язки центральної нервової системи.

Знання, отримані в результаті пояснювально-ілюстративного методу, не формують навичок і умінь користуватися цими знаннями. Відтворення і повторення способу діяльності за завданнями вчителя забезпечить *репродуктивний метод навчання*. Цей метод передбачає організуючу, збуджуючу діяльність учня. Для підвищення ефективності репродуктивного методу застосовується система вправ, що забезпечить зворотний зв'язок і самоконтроль. Учитель задає правила і порядок дій, у результаті виконання завдань учень навчається розпізнавати об'єкт (явище), з'ясовує його наявність і одночасно здійснює певний порядок дій. Використання алгоритмів у навчанні є однією з форм пред'явлення учням орієнтирів для здійснення чітко визначеної діяльності. Використання учнями з особливими освітніми потребами сигнальних карток при виконанні завдань (з одного боку на ній написані приклади табличного множення, з іншого відповіді). Діти виконують завдання, або оцінюють його правильність.

Частково-пошуковий або **евристичний**. Цей метод побудований індуктивно або дедуктивно, при поєднанні прямої і побічної взаємодії учасників процесу, полягає в способі організації пізнавальної діяльності учнів. Активізувати розумові процеси школяра з особливими освітніми потребами можна шляхом постановки перед ним наступних завдань:

- пізнавального характеру (зіставте, перерахуйте, сформуйте, встановіть, опишіть);
- на розуміння (розкажіть своїми словами, опишіть, що ви відчуваєте, покажіть взаємозв'язок, поясніть сенс);
- на сферу застосування (продемонструйте, поясніть мету, скористайтеся цим, щоб вирішити);
- аналітичного характеру (розкладіть на складові, поясніть причини, порівняйте, класифікуйте, поясніть чому);



- синтетичного характеру (створіть, об'єднайте за ознакою, що відбудеться, якщо з'єднати, придумайте інший варіант);
- оціночного плану (визначте, відберіть і виберіть, що ви думаєте про ...).

Сутність **проблемного методу** полягає в тому, що вчитель висуває, формулює проблему, сам її розв'язує, показуючи шлях розв'язання в її справжніх, але доступних для розуміння учнів суперечностях, розкриває хід думки в процесі розв'язання проблеми. Учитель показує зразки наукового вирішення проблем, а учень не лише сприймає, усвідомлює і запам'ятовує готові наукові висновки, але й стежить за логікою доведення, за плином думки вчителя чи іншого засобу (кіно, телебачення, книга), контролює її переконаність, переконується в правильності такого аналізу. У нього виникають сумніви, запитання щодо логіки і переконаності як доведення, так і самого вирішення; він сам бере участь у прогнозуванні наступного кроку мислення, досліду і

Дослідницький метод передбачає формулювання вчителем проблеми, на розв'язання якої визначається певний відрізок навчального часу. Дослідницький метод навчання передбачає творче засвоєння знань, виконує досить важливі функції. Він покликаний:

- забезпечити теоретичне використання знань;
- оволодіння методами наукового пізнання в процесі пошуку цих методів і використання їх;
- сприяти формуванню рис творчої діяльності;
- є умовою формування інтересу, потреби в такій діяльності.

В результаті дослідницький метод сприяє формуванню повноцінних, добре усвідомлених, оперативно й гнучко використовуваних знань і формуванню досвіду творчої діяльності.

Інклюзивна діяльність учителя початкових класів відрізняється від методики навчання молодших школярів у закладі загальної середньої освіти. Як зазначалося вище, змінилася взаємодія вчителя і учня у їх залежності і взаємовпливові один на одного, співпраця, у якій і вчитель, і учень є суб'єктами навчання. Тобто розвиток особистості учня залежить не лише від вчителя, а й від усього учнівського колективу. Така взаємодія вимагає від учителя запровадження партнерських стосунків та інноваційних методів навчання. **Інноваційні методи** – це така взаємопов'язана діяльність вчителя і учнів, яка спрямована на модифікацію змісту, методичних прийомів, форм (способів) організації навчальної діяльності учнів, що сприятиме

адаптації дітей з особливими освітніми потребами до освітнього середовища, засвоєння учнями базових компетентностей, загального розвитку особистості кожного члена розмаїтого учнівського колективу. Сукупність обраних вчителем інноваційних методів навчання називають методикою інклюзивного навчання. Реалізація методики інклюзивного навчання здійснюється через систему інтерактивних методів, під якими розуміють взаємодію учнів не лише з вчителем, а й один з одним.

Інтерактивний метод – це взаємопов'язаний спосіб активної суб'єкт-суб'єктної діяльності між учасниками навчального процесу, спрямований на засвоєння знань, умінь і навичок оволодіння соціальним досвідом спілкування, розвиток особистості (Пометун).

Інтерактивні методи найбільш відповідають особистісно-орієнтованому підходу. Вони не змушують учнів виконувати ті чи інші вимоги, дають простір для саморегуляції, створюють умови для того, щоб школяр сам прийшов до виконання поставлених завдань. Тому актуальними для інклюзивного навчання серед інтерактивних методів є імітаційні, а саме дидактичні ігри, робота в малих групах, арттерапія, технології «портфоліо», кейс методів. Проста форма, що належить до інтерактивного навчання – це робота в парах, дозволяє учням набути навичок співробітництва, оволодіти уміннями висловлюватись та активно слухати.

Під час роботи в парах можна швидко виконувати вправи, які за інших умов потребують великої затрати часу. Серед них можна назвати такі дидактичні ігри:

1. «Знайди пару» - учні до карток з друкованими буквами добирають відповідні рукописні літери. Називають букви, звуки, які вони позначають, складають з ними слова.

2. «Незнайко» - один учень читає, а інший виправляє допущені помилки.

3. Метод «Мікрофон» надає можливість кожному учневі щось сказати, по черзі, відповідаючи на запитання або висловлювати свою думку. Правила проведення такі: говорити має тільки той, у кого «символічний» мікрофон (відповіді не коментуються і не оцінюються; коли хтось висловлюється, інші не можуть говорити або викрикувати з місця).

Поширеними є ігри «Засели будиночок», «Розмова по телефону», розгадати кросворд чи скласти слово із запропонованих букв. Методи, які використовуються, залежать від проблеми у дітей, індивідуальних



особливостей, середовища, рівня соціальної адаптації, можливостей самого спеціаліста.

Спеціальні методи навчання

1. Методи моторної корекції – релаксації, ритміки.
2. Сенсомоторні методи – слухового і зорового сприйняття навчального матеріалу, наочні, практичні.
3. Когнітивні методи – організації психічних процесів. Упровадження даних методів навчання передбачає їх раціональне співвідношення з загальними методами навчання.

Серед дидактичних прийомів в умовах інклюзивного навчання найефективнішими є:

- 1) розвиток спостережливості через демонстрацію явищ
- 2) формування інтересу до навколишнього світу;
- 3) наочність в практичній діяльності;
- 4) свідомість і активність у засвоєнні знань;
- 5) врахування індивідуальних особливостей терапія, живопис, рисункова терапія, театр, казкотерапія) (Шевців, 2018).

Критерії вибору методів навчання

Інклюзивне навчання в закладі загальної середньої освіти вимагає в освітньому процесі особливого підходу до вибору методів навчання, який залежить від навчальної дисципліни, дидактичної мети і завдань, змісту навчального матеріалу, форми організації навчальної діяльності, навчально-методичної бази школи і, особливо, від освітніх потреб учнів. Вибір і застосування методів навчання молодших школярів в умовах інклюзії полягає у:

- аналізі особливостей методичних прийомів, які у своїй сукупності допомагають розв'язанню поставлених завдань;
- встановленні форми обміну інформацією між учителем і учнем: за допомогою слухової, зорової та словесної форм передачі навчального матеріалу (словесні наочні, практичні);
- створенні ситуацій стимулювання і мотивацій учіння;
- корекційно-розвивальній спрямованості, тобто методи навчання повинні спрямовуватися не лише на навчання, а й на корекцію і розвиток;

- індивідуальному та диференційованому підході до психофізичних закономірностей розвитку молодших школярів (рівень інтелекту, темп роботи, динаміка втомлюваності, обсяг пам'яті, стійкість уваги, рівень розвитку мовлення, рівень розвитку опорно-рухового апарату);
- контролі отриманих знань.

Розробка вчителем початкових класів методики навчання в умовах інклюзивної освіти передбачає добір особистісно зорієнтованих методів, в основі яких покладено урахування індивідуальних особливостей учня, їхніх здібностей, особливостей розвитку, індивідуального темпу навчання, власного суб'єктивного досвіду тощо.

Методика "Відповіді на втручання"

Ефективна практика *Відповіді на втручання*, відноситься до багаторівневих систем супроводу учня (multi-tier systems of support). Це набір навчальних підходів, втручань та оцінювань, розроблених для задоволення навчальних та поведінкових потреб всіх учнів.

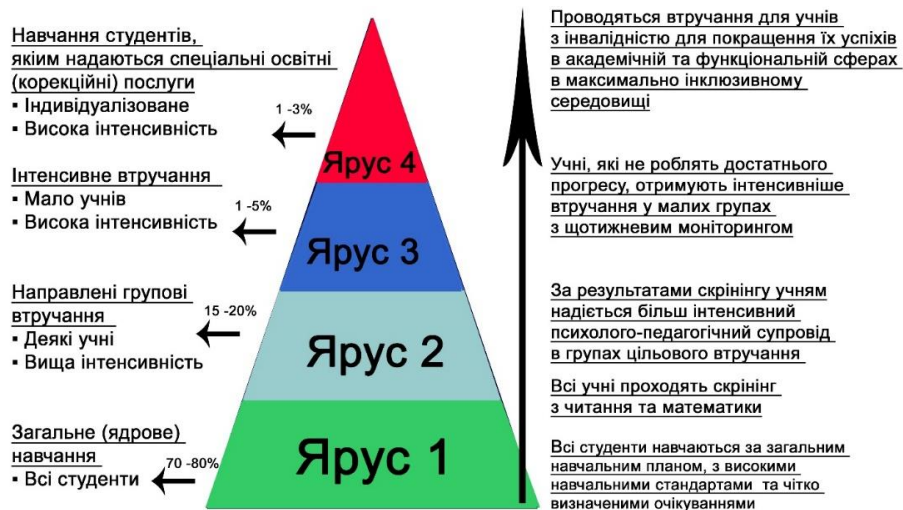
Метод застосовується в США, де його рекомендується впроваджувати в загальношкільному масштабі для надання педагогам інструментарію забезпечення успішного навчання усіх учнів, ідентифікації та психолого-педагогічного супроводу відстаючих учнів за допомогою направлених втручань, щоб запобігти їх передчасній чи помилковій ідентифікації як нездатних навчатися в загально-освітній школі. Проактивність та позитивність системи полягає в тому, що при низькій успішності, початково не учень визначається таким, хто має навчальні вади, а розглядаються варіанти, що навчальне середовище не організоване належним чином для забезпечення ефективного навчання даного учня. Необхідним елементом методу є ранній скрінінг та постійний моніторинг успішності учнів. Важливою частиною впровадження системи відповіді на втручання є аналіз навчального простору загальноосвітнього класу. Якщо проблеми з успішністю є у більшості учнів, це може означати, що методи навчання не відповідають їх потребам.

Основні завдання методу:

- Визначення учнів у групі ризику.
- Здійснення відповідного контрольованого втручання в інтересах учнів із труднощами в навчанні або поведінці.
- Виявлення порушень розвитку дитини, використовуючи для цього різні інструменти й методи оцінювання.



Візуалізуємо навчальні ресурси закладу освіти у вигляді чотириярусної піраміди:



Ілюстрація 1. Відповіді на втручання: структурна схема

Нижній перший ярус представляє так зване навчальне ядро – загальноосвітній навчальний план для всіх без виключення учнів. Навчання за загальною програмою є якісним та ефективним для більшості учнів (приблизно 80%). Прогрес учнів, які показують найнижчі результати моніториться щотижня з метою підібрати підходящу методику для навчання та запобігти їх відставанню в навчанні.

Учням, які показують недостатній академічний прогрес, навіть після адаптації навчального матеріалу до їх навчальних потреб, надається вторинна підтримка у другому ярусі. Психолого-педагогічне втручання спрямовується на цільовий розвиток основних академічних навичок (вимова, читання, лічба) у малих групах. Диференційоване навчання може проводитися асистентом вчителя, вчителем-предметником чи відповідним фахівцем з спеціальної освіти.

Якщо відповіді на втручання не мають позитивного ефекту, учням надається частіша та інтенсивніша навчально-психологічна підтримка в менш численних групах (1-6 учнів) в третьому ярусі. Можуть застосовуватися техніки співвикладання та зонування, коли в одному навчальному просторі класу перший педагог працює з усім класом, в той час як другий надає адаптовані інструкції, актуалізує попередньо вивчений матеріал чи виконує індивідуальні завдання з відстаючими учнями.

За результатами поточних тестувань академічного прогресу, учні можуть переміщатися поміж ярусами, таким чином правильно підібрана методика чи адаптований навчальний матеріал запобігає визнання їх нездатними до навчання. Учням, які, незважаючи на багаторазові втручання на другому та третьому ярусах не показують адекватного прогресу у навчанні, за результатами тестування і після фахових консультацій призначають корекційні спеціальні освітні послуги в четвертому ярусі. При цьому докладаються зусилля, щоб забезпечити їх хоча б часткове включення у загальношкільний простір та навчання з іншими дітьми

Лекція 18 Стратегії співвикладання / Co-teaching (2 год.)

1. Асистент вчителя та його функції.
2. Партнерська співпраця.
3. Етапи співпраці: співпланування, співвикладання, співоцінювання.
4. Методики співвикладання.

Завдання для самостійної роботи: Розробити тижневий графік спільного викладання у класі (6 год)

Практичне заняття 18. Командний підхід, практика спільного викладання, особливості співпраці зі спеціальними педагогами (2 год.)

1. Особливості співпраці зі спеціальними педагогами
2. Співпраця асистента вчителя з іншими фахівцями.
3. Практикування техніки Gallery Walk.
4. Практикування техніки Walk and Talk.
5. Асистент вчителя та асистент дитини: учасники навчального процесу в інклюзивному класі.

Теми для групового обговорення перед переглядом відео.

1. Інклюзивне навчання – які виклики стоять перед педагогами?
2. Чому дітям потрібно навчатися разом?
3. 10 кроків, які б ви зробили для ефективного навчання учнів з особливими потребами в інклюзивному класі.



4. Як батьки можуть реально впливати на якісне навчання в школах.
5. Визначте та обговоріть ваші три стереотипи чи страхи стосовно роботи асистента вчителя.
6. Які риси характеру повинен мати асистент вчителя.

Питання для самоконтролю.

1. Які функціональні обов'язки асистента вчителя.
2. Які функції має асистент дитини.

Питання для самостійного опрацювання.

1. Законодавча та нормативна база, яка регулює роботу асистента вчителя.
2. Нові ефективні методи роботи асистента вчителя
3. Способи та етапи співпраці асистента вчителя і вчителя.
4. Законодавча та нормативна база, яка регулює роботу асистента дитини.

Тестові завдання.

1. Асистент вчителя - це:

- А) помічник адміністрації;
- Б) помічник дитини;
- В) помічник вчителя.

2. Хто може бути асистентом вчителя:

- А) волонтер;
- Б) хтось з батьків дитини з ООП;
- В) педагогічний працівник.

3. Коли було введено посаду асистента вчителя в педагогічний штат

- А) у 2010 році;
- Б) у 2017 році;
- В) у 2020 році.

4. Які функції виконує асистент вчителя

- А) організаційна;
- Б) навчальна;

В) діагностична, консультативно-інформативна, організаційна, навчальна.

5. Асистент дитини – це:

А) працівник навчального закладу;

Б) будь-хто, що дав згоду супроводжувати дитину у закладі;

В) повнолітня особа з практичним досвідом, рекомендована батьками дитини.

6. Асистент дитини повинен:

А) робити все за дитину;

Б) сидіти біля дитини;

В) допомагати в адаптації дитини у навчальному закладі.

7. Хто з названих осіб є постійним учасником команди психолого-педагогічного супроводу:

А) лікар;

Б) асистент дитини;

В) асистент вчителя.

8. Хто забезпечує педагогічний супровід дитини з ООП у навчальному закладі:

А) завуч;

Б) батьки;

В) асистент вчителя.

9. Хто адаптує навчальні програми та матеріали з урахуванням можливостей дитини з ООП:

А) батьки;

Б) асистент дитини;

В) асистент вчителя.

10. Хто з названих працівників бере участь в складанні Індивідуальної програми розвитку дитини з ООП:

А) асистент дитини;

Б) асистент вчителя;

В) лікар.



Рекомендована література та ресурси

1. Асистент вчителя у закладі загальної середньої освіти з інклюзивною формою навчання: навчально-методичний посібник / А. А. Колупаєва та ін. —Харків : Видавництво «Ранок», 2019. — 216 с.
2. Асистент учителя в інклюзивному класі: навчально-методичний посібник / Н. М. Дятленко, Н. З.Софій., О. В. Мартинчук, Ю.М.Найда, під заг. ред. М. Ф. Войцехівського. – К.: ТОВ Видавничий дім "Плеяди", 2015. –172 с.
3. Взаємодія педагогів у навчанні дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі / Co-Teaching in an Inclusive Classroom – Drs. Brian Abery & Renáta Tichá. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://inclusion.org.ua/modules/vzaiemodiia-pedahohiv-u-navchanni-ditei-z-osoblyvymy-osvitnimy-potrebamy-v-inkliuzyvnomu-klasi-co-teaching-in-an-inclusive-classroom-drs-brian-abery-renata-ticha-co-directors-global-resource-center-o/> (дата звернення: 11.07.2020).
4. Волошин О. Робота з дітьми з особливими освітніми потребами: психологічна готовність педагогів/ О. Волошин // Психолог: всеукраїнська газета для вчителів. – Київ, 2015. – N7/8. – С. 74-76.
5. Онлайн модуль: Асистенти вчителя і дитини <http://inclusion.org.ua/modules/asystenty-vchytelia-i-dytyny/>
6. Організаційні засади діяльності асистента вчителя в інклюзивному класі : метод. посіб. / уклад. : О. В. Коган та ін. Харків : «Друкарня Мадрид», 2019. 110 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2020/01/Organizatsijni-zasady-diyalnosti-asystenta-vchytelya.pdf> (дата звернення: 11.07.2020)
7. Порошенко М.А. Інклюзивна освіта: навчальний посібник.- Київ : ТОВ "Агенство " Україна", 2019.- 300 с.
8. Спільне викладання в інклюзивному класі : метод, матер. / Укл. Софій Н. З. — Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. — 70 с.
9. Стратегії співвикладання в інклюзивних класах. Нолан Патрек. [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

https://www.slideshare.net/Inclusive_Education_Community/coteaching-model-nolanukr (дата звернення: 11.07.2020).

10. Тельна О.А., Маланчій В.О., Дацьо Н.О., Сидорів С.М., Селепій О.Д., Весніна Н.В., Приймак Н.П., Сидорів Л.М. Сходинки інклюзії: науково-практичний посібник для педагогів, студентів та батьків, 2-е вид., випр. та доп. / за ред. С.М. Сидоріва. Івано-Франківськ : видавець Кушнір Г.М., 2019. 155с.
11. Co-Teaching. Abery B., & Tichá R. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.slideshare.net/secret/pMwbfqq2tdiHf6> (дата звернення: 11.07.2020).

Додаткова

1. Луценко І. В. Актуальні питання діяльності асистента вчителя в інклюзивному класі / І. В. Луценко // Особлива дитина: навчання і виховання. — 2016. — № 4. — С. 7—13.
2. Stein Elizabeth (2016). *Elevating Co-Teaching Through UDL*. CAST Professional Publishing.

1. Посада асистента вчителя в українському законодавстві: основні функції, завдання, необхідні компетентності

Постанова Кабінету міністрів України від 15.08.2011 №872 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» зазначає, що «особистісно орієнтоване спрямування навчально-виховного процесу забезпечує асистент вчителя, який бере участь у розробленні та виконанні індивідуальних навчальних планів та програм, адаптує навчальні матеріали з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності дітей з особливими потребами». З ініціативи Міністерства освіти і науки, молоді та спорту Міністерством соціальної політики доповнено Класифікатор професій посадою асистента вчителя інклюзивного навчання (наказ Держспоживстандарту від 28.07.2010 №327). Посаду асистента вчителя передбачено Типовими штатними нормативами загальноосвітніх навчальних закладів, затвердженими наказом Міністерства освіти і науки від 06.12. 2010р. №1205.

Лист Міністерства освіти і науки, молоді та спорту №1/9-675 від 25.09.12 року «Щодо посадових обов'язків асистента вчителя» зазначає орієнтовні кваліфікаційні характеристики асистента вчителя в класі з інклюзивним навчанням, які розроблені у зв'язку з введенням зазначеної посади до типових штатних нормативів загальноосвітніх



навчальних закладів, затверджених наказом Міністерства освіти і науки від 06.12.2010 р. за №1308/8603.

Так, в описі посадових обов'язків асистента вчителя зазначено, що асистент вчителя забезпечує соціально-педагогічний супровід дитини з особливими освітніми потребами: разом із вчителем класу виконує навчальні, виховні, соціально-адаптаційні заходи, запроваджуючи ефективні форми їх проведення, допомагає дитині у виконанні навчальних завдань, залучає учня до різних видів навчальної діяльності; у складі групи фахівців бере участь у розробленні та виконанні індивідуальної програми розвитку дитини; адаптує навчальні матеріали з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності дитини з особливими освітніми потребами.

Відповідно до цього листа **асистент вчителя здійснює наступні функції:**

організаційну: допомагає в організації навчально-виховного процесу в класі з інклюзивним навчанням; надає допомогу учням з особливими освітніми потребами в організації робочого місця; проводить спостереження за дитиною з метою вивчення її індивідуальних особливостей, схильностей, інтересів та потреб; допомагає концентрувати увагу, сприяє формуванню саморегуляції та самоконтролю учня; співпрацює з фахівцями, які безпосередньо працюють з дитиною з особливими освітніми потребами та бере участь у розробленні індивідуальної програми розвитку. Асистент вчителя забезпечує разом з іншими працівниками здорові та безпечні умови навчання, виховання та праці. Веде встановлену педагогічну документацію.

Навчально–розвивальну: асистент вчителя, співпрацюючи з вчителем класу, надає освітні послуги, спрямовані на задоволення освітніх потреб учнів; здійснює соціально-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами, дбає про професійне самовизначення та соціальну адаптацію учнів. Сприяє розвитку дітей з особливими освітніми потребами, поліпшенню їхнього психоемоційного стану. Стимулює розвиток соціальної активності дітей, сприяє виявленню та розкриттю їхніх здібностей, талантів, обдарувань шляхом їх участі у науковій, технічній, художній творчості. Створює навчально-виховні ситуації, обстановку оптимізму та впевненості у своїх силах і майбутньому.

Діагностичну: разом із групою фахівців, які розробляють індивідуальну програму розвитку дітей з особливими освітніми потребами, оцінює навчальні досягнення учнів; оцінює виконання

індивідуальної програми розвитку, вивчає та аналізує динаміку розвитку учня.

Прогностичну: на основі вивчення актуального та потенційного розвитку дитини бере участь у розробленні індивідуальної програми розвитку.

Консультативну: постійно спілкується з батьками, надаючи їм консультативну допомогу; інформує вчителя класу та батьків про досягнення учня. Дотримується педагогічної етики, поважає гідність особистості дитини, захищає її від будь-яких форм фізичного або психічного насильства. Постійно підвищує свій професійний рівень, педагогічну майстерність, загальну культуру.

Компетентності асистента вчителя: що повинен знати і вміти асистент вчителя

Відповідно до листа Міністерства освіти і науки, молоді та спорту №1/9-675 від 25.09.12 року «Щодо посадових обов'язків асистента вчителя» зазначено необхідні компетентності асистента вчителя, зокрема асистент вчителя повинен **знати:**

- основи законодавства України про освіту, соціальний захист;
- міжнародні документи про права людини й дитини;
- державні стандарти освіти;
- нормативні документи з питань навчання та виховання;
- сучасні досягнення науки і практики у галузі педагогіки;
- психолого-педагогічні дисципліни;
- особливості розвитку дітей з особливими освітніми потребами різного віку;
- ефективні методи, форми та прийоми роботи з дітьми, використовуючи індивідуальний та диференційований підхід;
- рівні адаптації навчального та фізичного навантаження;
- методи використання сучасних технічних засобів та обладнання;
- основи роботи з громадськістю та сім'єю;
- етичні норми і правила організації навчання та виховання дітей;
- норми та правила ведення педагогічної документації.

Також зазначено, що асистент вчителя повинен **вміти:**

- застосовувати професійні знання в практичній діяльності;



- здійснювати педагогічний супровід дитини з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання;
- разом з іншими фахівцями складати індивідуальну програму розвитку дитини;
- вести спостереження та аналізувати динаміку розвитку учня;
- налагоджувати міжособистісні стосунки між всіма суб`єктами навчально-виховної діяльності;
- займатись посередницькою діяльністю у сфері виховання та соціальної допомоги. (Наказ Про організацію інклюзивного навчання в школі 2019)

Асистент вчителя повинен мати комунікативні та організаційні здібності, здатність співчувати, співпереживати; ціннісні орієнтації, спрямовані на розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, на творчу педагогічну діяльність, навички вирішення конфліктних ситуацій.

Спільні маршрути діяльності вчителя та асистента вчителя

Діагностування

- визначити навчальні потреби
- обговорювати здібності учнів, їх сильні і слабкі сторони;
- відвідувати засідання зі складання ІПР
- спостерігати за поведінкою учня й надавати інформацію вчителям, фахівцям команди індивідуального

Пропозиції

- пропонувати рішення, вибрати з наявних альтернатив;
- підготувати індивідуальну програму розвитку (ІПР);
- вести портфоліо учня, додатки та доповнення до ІПР
- обговорити очікувані результати учнів;
- обговорити навчальні, поведінкові, емоційні цілі

Планування

- планувати дії на уроці і підбирати матеріали;
- запроваджувати способи адаптації і модифікації, форми і методи навчально-виховної роботи,
- встановлювати пріоритети

- готувати матеріали до навчально-виховної роботи;
- інформувати один одного та фахівців команди індивідуального супроводу дитини з особливими освітніми потребами - допомагати в підготовці матеріалів та проведенні іншої допоміжної роботи

Дисципліна

- запровадження чітко зрозумілої системи управління в класі, правил поведінки в класі й очікувань -регулярні зустрічі (у т.ч. із членами команди фахівців індивідуального супроводу дитини та педагогами,
- співпраця в рамках встановлених дій, із врахуванням змісту ІПР

Навчання

- складання та реалізація планів навчально-виховної роботи;
- допомога учням під час навчально-виховної роботи;
- використання курикулуму відповідно до потреб дітей з особливими освітніми потребами;
- надання матеріалів асистентам вчителя
- обговорення та визначення очікуваних результатів;
- обговорення окремих стратегій, дій та результатів;
- обговорення можливостей створення універсального середовища для дітей з особливими освітніми -детальне роз'яснення елементів уроків за потребами дітей;
- проведення вправ на закріплення навчального матеріалу;
- впровадження спеціальних технік, які пропонує вчитель;
- ведення записів та інформування вчителя щодо них.

Оцінювання

- оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами згідно з критеріями -забезпечення виконання учнями індивідуального навчального плану (ІНП)
- обговорення поведінки дітей з особливими освітніми потребами під час навчально-виховної роботи
- збір інформації для портфоліо для визначення досягнень учнів з особливими освітніми потребами

Звітування



-інформування батьків про хід та особливості навчання дітей з особливими освітніми потребами

-обговорення інформації, отриманої від учнів;

-дотримання конфіденційності

-повідомлення вчителя про сильні сторони, досягнення та потреби учнів;

-повідомлення вчителя про особливості поведінки учнів, результати навчання (будь-які)

Інформування

-обізнаність щодо заходів з підвищення професійності майстерності, зокрема щодо впровадження -дотримання спільних педагогічних маршрутів, у т.ч., визначених завданнями ІПР

-обізнаність щодо заходів з підвищення професійності майстерності

Модифікація навчальних програм

-аналіз змісту педагогічної діяльності щодо реалізації курикулуму (програм, форм, методів навчально-аналіз змісту педагогічної діяльності щодо реалізації курикулуму (програм, форм, методів навчально-спостереження та інформування вчителів про те, наскільки обрані програми, форми, методи є доцільними.

У посадових обов'язках асистента вчителя, зазначених у додатку до листа МОН від 25.09.2012 № 1/9-675, не вказується, хто несе остаточну та основну відповідальність за виконання навчально-виховного процесу у класі. Проте зазначення таких виразів, як «разом з учителем, «допомагає», «співпрацюючи з учителем класу» тощо, дає всі підстави вважати відповідальним за виконання навчально-виховного процесу в інклюзивному класі саме вчителя, якому допомагає асистент учителя.

Нині посада асистента вчителя вкрай важлива в класах з інклюзивним навчанням. Потрібно враховувати психологічні особливості сприйняття таких людей дітьми, для прикладу, звикання школяра до такого працівника і подальше небажання ходити без нього до школи або ж несприйняття вчителя.

Проблеми й виклики посади асистента вчителя.

Наразі асистенти вчителів стикаються з певними бар'єрами. Серед таких викликів – порівняна новизна посади, часта відсутність у школах матеріально-технічної бази для навчання дітей з особливими освітніми

потребами, відсутність умов для підвищення кваліфікації, оплата праці з місцевого бюджету тощо.

Одним з головних меседжів дискусії про роль асистента вчителя залишається його значення в забезпеченні успішного навчального процесу: для педагога, учнів з особливими освітніми потребами і решти школярів у класі. Задля цього працівник не тільки має бути свідомий своїх обов'язків, сучасних методик викладання, а й повинен плекати низку цінностей та особистих якостей.

Зоряна Ленів здійснила уточнення функцій асистента вчителя під час дистанційного навчання:

1. **Організаційна функція.** Асистент вчителя веде встановлену документацію асистента, але не створює самостійно ІПР, організовує спільно з вчителем інклюзивне середовище класу (класний менеджмент), а в умовах дистанційної освіти організовує спільно з учителем он-лайн навчання (уроки, виховні бесіди, тощо), також допомагає організаційно в проведенні он-лайн корекційно-розвиткових занять (може знаходити ігри на платформах, мультфільми корисні для дітей), тощо; здійснює спостереження за дитиною в різних моментах шкільного життя (на уроці, під час спілкування з однолітками на перерві, в ігрових моментах), при дистанційному складає розклад занять дитини, здійснює навігацію (нагадування дзвінком, чи листом у месенджер, на електронну пошту батькам), контролює вихід дитини спільно з батьками в прямий ефір, допомагає концентрувати увагу дитини, завчасно попереджає, які матеріали необхідно приготувати батькам дитини на наступний тиждень для уроків і занять (попередньо узгоджує з логопедом, психологом і іншими фахівцями команди психолого-педагогічного супроводу КППС), контролює безпечний час проведення дитини за монітором згідно з санітарно-гігієнічними нормами та особливостями дитини (потребами, можливостями), приймає активну участь у розробці ІПР, засіданнях КППС, може ініціювати засідання команди супроводу (навіть он-лайн), однак не організовує його. Також не замінює функції вчителя: не дає самостійно завдання до уроку, не оцінює повністю самостійно, не звільняє від уроків, але перебуває в педагогічному партнерстві з усіма педагогами та батьками.

2. **Навчально-виховна.** У процесі підготовки до уроків асистент разом з учителем здійснює адаптації та модифікації, відповідає за розробку індивідуальних завдань і роздаткових матеріалів для дітей із ООП (при дистанційному навчанні – так само (контролює об'єм матеріалу, час на виконання, навіть яскравість екрану, силу звуку,



тощо індивідуально для кожної дитини)), здійснює он-лайн бесіди в ЗУМІ наприклад з усіма учнями класу щодо толерантності, безпеки при карантинних заходах, повагу до батьків у складний період, розуміння та виконавську дисципліну, дотримання встановленого режиму дня, важливість особистих переживань, тощо... також може нагадувати батькам про закріплення завдань фахівців на корекційно-розвиткових заняттях, надавати їм допомогу в цьому, але не виконувати завдання замість дитини та не пропонувати завдання замість логопеда, психолога, реабілітолога; повинен створювати ситуації успіху, оптимізму, впевненості в силах дитини, заохочувати. Якщо асистент вчителя помічає при дистанційному контакті психотравмуючі сімейні ситуації (нервозність батьків, невиконання з дітьми жодних завдань, надмірна вимогливість до дитини, або надмірна опіка, тощо) - повинен повідомити про це шкільного психолога та дирекцію школи.

3. Діагностична функція. Полягає виключно в порівнянні прогнозів передбачених в ІПР і реального ходу розвитку освітнього маршруту дитини – здобутків дитини за певний період часу, стану сформованості окремих функцій дитини в динаміці (напр. рухової, слухової, пізнавальної, сенсорної, комунікативної, тощо). Для порівняння навчальних досягнень асистент, за погодженням з вчителем, може розробляти коротке індивідуальне тестування та анкетування. Діагностування новоутворень, або навпаки факту деградації (розпаду) окремих навичок, чи функцій, а також коли освітній процес не залишає у розвитку дитини жодних змін, відбувається шляхом ведення індивідуального портфоліо. Можна розробляти Електронне портфоліо (Е-портфоліо дитини) за окремою технологією.

4. Прогностична. Здійснює прогноз відповідно до стану сформованості функцій дитини та її компетенцій порівняно із фіксованими прогнозами в ІПР. Використовує для цього технологію "SMART-цілей". Спільно з учителем і іншими фахівцями КППС прогнозує кількість навантаження, зростання в нових знаннях і навичках на тиждень, місяць, квартал, півріччя, рік. Контролює відповідно до цього дозованість навантажень. При цьому не змінює самостійно освітню траєкторію дитини без погодження з колегами (у тому числі працівниками ІРЦ) та батьками. За потреби вносить пропозиції щодо часткового відвідування уроків, невідвідування окремих уроків, та щодо комбінованих форм навчання (індивідуальна, а також позашкільна (окремі гуртки), мистецька (якщо дитина обдарована) освіта), але не може скеровувати батьків до вузьких фахівців і на інноваційні процедури (Томатіс-терапія, дельфінотерапія, тощо.) Працює спільно

із фахівцями над розробкою для дитини, за потреби, індивідуального плану розвитку.

5. Консультативна функція полягає не в консультуванні батьків щодо корекційно-розвиткової складової, а виключно щодо покращення навчального процесу та умов виховання дитини в сім'ї. Це радше не консультування, а відгуки про емоційні реакції, настрої та поведінку дитини під час тих чи інших шкільних моментів. Розповіді про успіхи дитини, про її поступ у навчальній діяльності, покращення окремих функцій, які асистент вчителя може помічати виключно методом спостереження (напр. краще запам'ятовування, посидючість, реакція, емоційна забарвленість мовлення), однак не в результаті спеціальних експериментальних досліджень щодо вищих психічних функцій, мовлення, координації, які обстежують за відповідними методиками фахівці (психолог, логопед, реабілітолог). Бесіди з батьками про прояви особливих потреб, або про те які освітні потреби вже зреалізовані та не мають місця в навчанні дитини (напр. постійна присутність асистента вчителя біля дитини на уроці, або необхідність водити рукою дитини при письмі, контролювати записи в щоденник...) і навпаки, при погіршенні стану дитини, а також при ситуації "без змін" можна підняти питання про необхідність ще додатково асистента дитини (на повний супровід, чи частковий), оскільки асистент вчителя педагог, а не соціальний працівник і догляд за дитиною та допомога в соціально-побутовому орієнтуванні не входить в сферу компетенції асистента вчителя згідно з чинним законодавством

Асистент вчителя та асистент дитини: яка різниця?

Слід розмежовувати ролі асистента вчителя та асистента дитини: перший підтримує вчителя в роботі з усіма учнями, а робота другого - бути біля дитини з ООП.

Асистент вчителя – педагогічна посада у штаті закладу освіти, його призначає та звільняє з посади керівник закладу освіти відповідно до трудового законодавства.

Асистент дитини – також учасник навчального процесу, але це непедагогічна посада. Такої посади немає в типових штатних нормативах закладів загальної середньої освіти. Асистентом дитини може бути уповноважена батьками особа (соціальний працівник, волонтер, родич).

Посада **асистента дитини**_(або тьютора) є складовою освітнього процесу дитини з особливими потребами та умовою для навчання



дитини за її індивідуальною програмою, відповідно до можливостей, сприйняття та потреб. Тьютор сприяє адаптації та соціалізації дитини у колективі, здійснює корекцію небажаної поведінки. Фахівці називають асистента дитини ключем до реальної інклюзії дитини з особливостями до звичайних шкіл та дитячих садочків. Відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України від 15 серпня 2011 р. № 872 „Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах“ (із змінами і доповненнями) у п.14 зазначається: „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“.

Відповідно до Закону України від 6 вересня 2018 р. №8556 „Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг“, асистенти дитини офіційно мають можливість безперешкодного доступу до освітнього процесу у школах та дитячих садках. У документі зазначено: „За рекомендаціями інклюзивно-ресурсного центру та письмовою заявою батьків або осіб, які їх замінюють, заклад освіти забезпечує доступ до освітнього процесу асистента дитини з особливими освітніми потребами. Асистент дитини з особливими освітніми потребами проходить медичний огляд відповідно до вимог законодавства“. Є такі діти з особливими освітніми потребами, які потребують тимчасового чи постійного супроводу під час уроку та в позаурочний час. Відповідно до Порядку такий супровід мають забезпечувати: соціальні працівники батьки чи уповноважені ними особи. Заборона здійснювати такий супровід під час уроку є неприпустимою і порушує права дитини. Для здійснення супроводу дитини один із батьків, уповноважена особа чи соціальний працівник пишуть заяву. На підставі цієї заяви директор закладу: видає наказ ознайомлює особу, яка здійснюватиме супровід, з правилами школи. Згідно рекомендацій асистентом дитини повинна бути повнолітня особа, яка володіє достатнім практичним досвідом і компетентністю за рекомендацією батьків дитини. На сьогодні в поодиноких випадках наявності асистента дитини, ним являється, як правило, один із батьків, який не має профільної освіти, або студент.

Одна з найголовніших проблем полягає в тому, що штатними розписами загальноосвітніх та інших навчальних закладів не передбачено введення посади асистента дитини з особливими освітніми потребами. Це у свою чергу зумовлюється відсутністю відповідної професії у Класифікаторі професій.

Мінсоцполітики спільно з Міністерством освіти і науки починають апробувати проєкт Державного стандарту супроводу під час інклюзивного навчання. За проєктом стандарту, рішення про надання дитині асистента за рахунок бюджетних коштів ухвалює структурний підрозділ з питань соціального захисту населення. Готувати асистентів дитини мають обласні центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді. Обсяг підготовки – 60 академічних годин. Після апробації стандарт доопрацюють та запровадять на всій території країни.

У разі успішного завершення експерименту асистенти дитини будуть у кожному закладі освіти, де потрібна їхня допомога. Щодо того, що він не може бути присутнім на уроці, це не так. Зокрема, у Законі "Про повну загальну середню освіту" (стаття 26, пункт 7) вказано, що в освітньому процесі соціальні потреби учнів з особливими освітніми потребами забезпечує асистент учня – соціальний робітник, один із батьків учня або уповноважена ними особа. Проте асистент учня допускається до освітнього процесу виключно за умови проходження спеціальної підготовки, що підтверджується відповідним документом. Умови допуску асистента учня до освітнього процесу і вимоги до нього має визначити МОН. Рішення ж про допуск асистента учня до участі в освітньому процесі ухвалює керівник закладу освіти на основі укладення відповідного договору між закладом освіти й асистентом учня за згодою батьків.

2. Значення та суть практики спільного викладання

Спільне викладання – це, коли двоє вчителів (учитель та спеціальний педагог чи асистент учителя) **спільно** планують, **спільно** навчають і **спільно** оцінюють групу учнів з різними потребами в одному й тому ж загальноосвітньому класі. Цей спосіб викладання використовується як для задоволення потреб окремих учнів, так і для покращення ефективності викладання в цілому для всіх школярів.

Практика спільного викладання набула свій розвиток в Україні з початком запровадження концепції інклюзивної освіти, що передбачає спільне навчання всіх дітей, у тому числі дітей з особливими освітніми потребами. Спільне викладання передбачає участь не менше двох педагогічних працівників, які спільно викладають, мають однакову професійну підготовку і є рівноправними колегами в навчальному процесі.

Окрім педагогічних працівників, які мають відповідну педагогічну освіту, у навчальному процесі можуть брати участь інші дорослі (батьки



дітей; студенти вищих педагогічних навчальних закладів, які проходять педагогічну практику; інші представники місцевої громади). Проте в такому разі їх робота не буде вважатися практикою спільного викладання, оскільки всі перелічені категорії помічників не є педагогічними працівниками. Це не означає, що добровольці не виконують важливу функцію у класі. Від них просто не треба вимагати виконання всіх обов'язків, які покладаються на дипломованих працівників.

Велике значення в успішності та ефективності впровадження будь-яких інновацій мають обізнаність з їх особливостями, а також позитивна налаштованість причетних до цього ключових осіб. Педагоги загальноосвітніх навчальних закладів зазвичай з більшою готовністю сприймають зміни, пов'язані із запровадженням інклюзивної освіти, якщо добре обізнані з її особливостями та позитивно налаштовані на нові підходи в організації навчального процесу. Позитивне ставлення до спільного викладання є однією з головних умов його успішного впровадження.

Відчинити двері класу для інших спеціалістів означає зробити важливий крок, що безумовно потребує глибокого усвідомлення цінностей своєї професії. Для того щоб бути готовим ділити свій клас, свій освітній простір з іншим спеціалістом, треба мати певну мужність. Крім того, повинні існувати відповідні базові етичні та організаційні правила, що регламентують взаємодію двох фахівців під час спільної роботи у класі. Ступаючи на міст, людина повинна бути переконана в його безпечності. Так само і в ситуаціях спільного викладання: учитель повинен бути впевнений, що він нічого не втратить, його права не будуть порушені, а він сам зможе керувати ситуацією і завжди матиме змогу певною мірою змінити траєкторію навчального процесу.

При цьому завжди важливо забезпечувати ситуацію вибору – у разі, якщо така практика не дає позитивних результатів і/або відчуттів, у вчителя повинна бути можливість повернутись до традиційних способів викладання. Утім треба вірити, що обидві сторони (обидва педагоги, які будуть вести спільне викладання) зможуть успішно пройти мостом назустріч один одному, а далі підуть в одному напрямку та ефективно працюватимуть разом.

У більшості випадків практика спільного викладання передбачає спільну роботу вчителя інклюзивного класу та корекційного педагога. Водночас імовірна тенденція, що корекційний педагог, який працює разом з учителем в інклюзивному класі, може вважати «своїми» учнів з особливими освітніми потребами і працювати лише з ними за

індивідуальною програмою розвитку (ІПР). Така практика применшує роль і значення вчителя класу та асистента вчителя, позбавляючи «права голосу» у ситуаціях спільного прийняття рішень. Виходом з такої ситуації може стати організація спільного викладання в одному класі. Спільна робота вчителів в одному класі може принести багато задоволення як педагогам, так і школярам – з'являється більше дорослих, які несуть особисту відповідальність за навчання всіх учнів, ретельніше продумуються способи оцінювання, усі діти отримують належну увагу та підтримку в разі потреби.

Різноманітний за складом клас учнів спонукає вчителів ефективно реагувати на різні потреби школярів, знижувати значення співвідношення «учитель - учні», а також розширювати можливості використання професійного досвіду. Обидва педагоги проводять навчання в одному фізичному просторі, хоча періодично малі групи учнів можуть упродовж певного часу працювати в іншому місці (за межами класу). Спільне викладання зазвичай відбувається в єдиному середовищі, що відрізняє його від практики перегруповування дітей для реалізації різних позакласних розвивальних програм.

Основою спільного викладання є загальноосвітня навчальна програма, яку можна видозмінювати відповідно до особливостей розвитку та потреб окремих учнів. Хоча ще не всі вчителі готові до спільного викладання, їхнє бажання отримувати позитивні результати у своїй педагогічній діяльності, налаштованість на використання інноваційних підходів спрямовують їх пошуки саме в царину спільного викладання. Така організація навчання у класі може допомогти педагогам досягти значних результатів, сприятиме прогресивному розвитку кожного учня, забезпечить емоційний комфорт як учнів, так і вчителів. Але при появі будь-якої нової освітньої інновації, виникає чимало перешкод, зокрема: недостатній рівень підготовки вчителів, відсутність належної підтримки адміністрації навчального закладу, труднощі при розподілі повноважень між учителями та ін.

Основними компонентами ефективної практики спільного викладання є:

- *Спільні узгоджені цілі.* Визначення навчальних цілей під час планування та їх узгодження є однією з важливих умов успішного спільного викладання.
- *Спільні цінності та переконання.* Педагоги повинні мати не тільки спільне бачення «чого навчати», а і спільне розуміння процесу навчання учнів. Присутність двох педагогів забезпечує різні знання,



навички та ресурси, що дає змогу самим учителям навчатись один в одного. Спільне розуміння процесів викладання й навчання є одним з результатів і компонентів практики спільного викладання.

- *Рівноцінність учасників.* Рівноцінність обох педагогів досягається тоді, коли кожний з них відчуває, що його знання та досвід цінуються. Повага до свого колеги є запорукою досягнення паритету у своїй діяльності. Педагоги – учасники спільного викладання – розвивають здатність вільно обмінюватись ідеями та викликами незалежно від існуючого досвіду, ставлення чи посади. Така рівноцінність кожного з педагогів може проявлятися, наприклад, коли корекційний педагог посилює ефективність уроку, який був спланований учителем, завдяки своїм спеціальним знанням і навичкам. Відповідно, учитель може моделювати методи та форми роботи із класом для корекційного педагога. У будь-якому випадку, результатом такого паритету стануть кращі навчальні досягнення учнів.
- *Спільне лідерство.* Одна педагогиня описала свій досвід спільного викладання: «Я робила все, що мусить робити хороший учитель. Відмінність полягала в тому, що при спільному викладанні це робили двоє людей». Важливим у цьому твердженні є те, що вчитель підкреслила спільну участь обох педагогів у процесі прийняття рішень або спільне лідерство.
- *Співпраця.* Очевидно, що спільне викладання передбачає насамперед співпрацю. Тому доцільно зупинитись на цьому компоненті детальніше.

Характеристики співпраці у процесі спільного викладання

Основними характеристиками співпраці у процесі спільного викладання є: особиста взаємодія, позитивна взаємозалежність, міжособистісні навички, моніторинг прогресу та індивідуальна підзвітність.

- *Особиста взаємодія* передбачає участь обох педагогів у процесі прийняття рішень. Рішення, які приймають педагоги, можуть стосуватись такого: як часто і коли вони зустрічатимуться, коли залучатимуть інших фахівців чи батьків. Педагоги також мусять узгодити систему спілкування поза проведенням формальних зустрічей (наприклад, за допомогою електронної пошти, скайпу). Відтак особиста взаємодія залишається важливим аспектом при прийнятті ефективних рішень.

- *Позитивна взаємозалежність* базується на переконанні: жоден фахівець не може задовольнити різноманітні потреби в навчанні всіх учнів. Тому спільне викладання забезпечує обом педагогам можливість застосувати свої знання та досвід для якомога більшого врахування індивідуальних особливостей усіх учнів.
- *Міжособистісні навички* охоплюють вербальні та невербальні компоненти довіри, а також навички з вирішення проблемних ситуацій. Ці соціальні навички необхідні для досягнення розподілу лідерських функцій і забезпечення врахування потреб усіх дітей. Під час використання практики спільного викладання педагоги можуть з'ясувати, що їхні міжособистісні навички знаходяться на різних рівнях розвитку, що залежить від попереднього навчання, особистих стилів комунікації. Тому ефективно спільне викладання передбачає взаємний зворотний зв'язок і заохочення один одного.
- *Моніторинг прогресу* – це коротка рефлексія основних успіхів і викликів, які відбулись під час уроку. Педагоги разом обмірковують досягнення учнями навчальних цілей; ефективно використання комунікативних навичок учителів у процесі взаємного спілкування; здійснення необхідних пристосувань навчальних видів діяльності тощо. Методи моніторингу можуть варіюватись від простих до складних. Наприклад, деякі вчителі використовують простий перелік контрольних запитань про свої завдання, який вони відмічають по завершенню уроку. Інші педагоги планують наприкінці дня щоденне 15-хвилинне обговорення трьох складових моніторингу (навчальних цілей, навичок спілкування, пристосувань навчальних видів діяльності). Учителі також можуть обговорювати успішні практики під час уроку, варіанти майбутніх змін та ін.

«Мотором» спільного викладання є *індивідуальна підзвітність*. Індивідуальна підзвітність – це форма визнання важливості дій кожного з педагогів. Індивідуальна підзвітність передбачає час для оцінювання дій кожного з партнерів, що має на меті досягнення чотирьох цілей:

- 1) підсилення почуття значущості внеску кожного з педагогів;
- 2) забезпечення визнання внеску кожного з педагогів;
- 3) визначення необхідних змін у діях чи завданнях учителів;
- 4) визначення необхідної підтримки (наприклад, моделювання, наставництво, пошук додаткових ресурсів тощо).

Досягнення цих цілей веде до підвищення ефективності виконання своїх функцій, а також ефективності освітнього процесу.



Практика спільного викладання – це новий досвід для педагогів, особливо для тих, хто цікавиться інноваційними практиками. Залучення додаткових спеціалістів, активізація взаємодії між дорослими та дітьми – усе це створює додаткові можливості для навчання і є хорошим стимулом для розвитку освітньої системи. Фактично, такий підхід дає змогу суттєво змінити погляд на організацію освітнього процесу з позиції «Що кожний з нас може зробити для НАШИХ дітей» на позицію «Що ми можемо зробити разом для ВСІХ наших дітей» (Софій, 2015)

Моделі та форми спільного викладання

Виокремлюють три основні моделі спільної роботи двох фахівців:

1 *Модель консультування.* У цій моделі корекційний педагог виступає консультантом у питаннях здійснення адаптації та модифікації навчальної програми, навчального середовища, формування навичок і розробки системи оцінювання.

2. *Модель навчання.* У моделі навчання корекційний і загальноосвітній педагоги по черзі «навчають» один одного в питаннях реалізації навчальної програми, використання тих чи інших методів викладання, форм і видів оцінювання, тобто в тих питаннях, в яких вони є експертами.

3. *Власне співвикладання – модель співпраці (або роботи в команді)* передбачає справедливий розподіл обов'язків у процесі планування, проведення та оцінювання уроку. Цій моделі дослідники рекомендують віддати перевагу, зокрема у зв'язку з її дієвістю в контексті внеску обох учителів у процес розподілу завдань та обов'язків.

Стратегії співвикладання:

- Один навчає, інший спостерігає
- Один веде урок, інший допомагає
- Викладання «станціями»
- Паралельне викладання
- Додаткове (суплементарне) викладання
- Альтернативне викладання
- Командне викладання

Стратегія «**Один навчає, інший спостерігає**». Один вчитель відповідає в першу чергу за викладання, другий під час спостереження збирає специфічну інформацію про учнів чи того вчителя, який

викладає. Основне в цій стратегії – зосередитися на спостереженні: що вивчають учні, які труднощі / бар'єри є у навчанні.

Стратегія «**Один веде урок, інший допомагає**» (**Підтримуюче викладання**) є ускладненням попередньої стратегії. Один вчитель повністю відповідає за проведення уроку, в той час як інший допомагає учням виконувати завдання, слідкує за поведінкою, чи перевіряє письмові завдання. Він часто допомагає невпевненим учням чи групам, озвучити свої відповіді, або доповнює коментарі.

Цей підхід слід використовувати обережно – якщо один учитель постійно виконуватиме роль ведучого, це може применшити роль іншого вчителя та/або викликати втрату довіри до нього. Також це може підвищити залежність учнів від учителя-помічника.

При **станційному викладанні** пара чи більше вчителів, які спільно викладають, ділять весь навчальний матеріал уроку на частини. Кожний вчитель навчає по одній групі студентів. Далі групи змінюються або проводять виділений час на кожній станції. Часто окрім станцій, якими керують вчителі, працюють незалежні станції

Така форма спільного викладання передбачає формування трьох або чотирьох груп учнів, які можуть працювати з різними педагогами (наприклад, одна група учнів може працювати з учителем, друга група – з асистентом учителя, третя – з логопедом, а четверта – самостійно). Ротація груп може також відбуватись по-різному: групи можуть переходити від учителя до вчителя або самі вчителі можуть переходити від групи до групи. Одним з найбільш складних елементів у такій формі спільного викладання є моніторинг прогресу, оскільки всі троє фахівців працювали окремо один від одного зі своїми групами учнів, а отже, не могли спостерігати за практикою один одного. У такому випадку обмін результатами самооцінювання після уроку набуває великого значення для покращення практики спільного викладання.

При **паралельному викладанні** педагоги працюють одночасно з різними групами учнів в одному класі і кожний вчитель навчає частину учнів. Обидва вчителі працюють з однаковим навчальним матеріалом і подають його, використовуючи однакові навчальні стратегії.

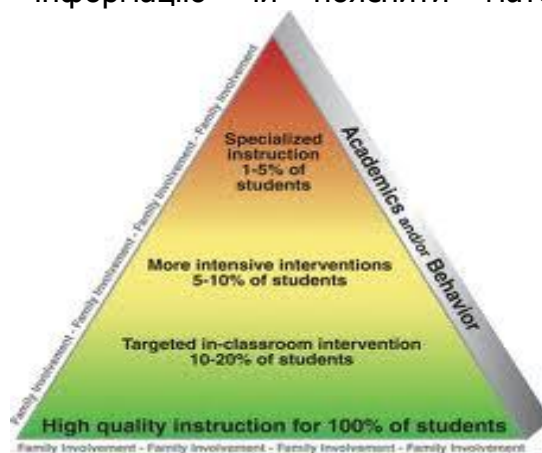
Основною перевагою паралельного викладання є зменшення кількості учнів, з якими працює один учитель, що дає змогу індивідуалізувати навчальний процес і краще врахувати індивідуальні потреби окремих учнів. Формування груп може відбуватись по-різному:



учителі можуть поділити клас на дві групи порівну або один учитель може працювати з більшою групою учнів, а другий – з меншою.

Стратегія **додаткового/суплементарного викладання** дозволяє вчителю працювати з учнями на тому рівні, якого вимагає їх рік навчання (клас). У той час інший вчитель працює з учнями, яким необхідно ще раз подати інформацію чи пояснити матеріал, розширивши чи скоригувавши його.

Додаткове викладання практикується тоді, коли треба, щоб один з педагогів підсилив якість викладання іншого педагога. Це може відбуватись, наприклад, коли один з педагогів повторює інформацію іншими словами, моделює необхідні навички. У деяких



випадках один з педагогів може провести попереднє заняття для невеликої групи учнів з розвитку соціальних навичок, необхідних для успішного кооперативного навчання в малих групах, а потім спостерігатиме за їх виконанням.

При використанні цієї форми спільного викладання один з педагогів несе основну відповідальність за розробку плану уроку. Обидва педагоги беруть участь у поданні навчального матеріалу, хоча їхні методи можуть відрізнятись. Наприклад, один учитель може читати інформацію вголос, а другий – робити нотатки на дошці або на фліпчарті.

Стратегія **альтернативного навчання** включає два різних підходи до викладання тієї самої інформації. Результат навчання для всіх учнів однаковий, проте шлях до його досягнення різний.

Викладання в команді. Командне викладання включає добре сплановані уроки, які обидва вчителі проводять разом, не розподіляючи наперед коло обов'язків (повноважень).

При використанні стратегії командного викладання обидва вчителі активно залучені до проведення уроку.

Учні теж не бачать чітко визначеного лідера серед двох вчителів, так як обидва вчителі викладають навчальний матеріал, можуть

доповнювати інформацію, мають можливість допомагати учням та відповідати на запитання.

У процесі командної роботи вчителі зазвичай роблять усе, що робить традиційний учитель (планують, викладають, оцінюють, несуть відповідальність за навчання всіх учнів у класі). Відповідальність, як і лідерство, є спільними під час командної роботи. Наприклад, один педагог може демонструвати хід проведення експерименту, тоді як другий моделює ведення записів чи результати експерименту. Педагоги, які працюють як команда, планують урок таким чином, щоб забезпечити можливість проявити свої найкращі сторони. Наприклад, під час вивчення теми про наукові відкриття вчитель, який цікавиться історією, розповідає про вплив наукових винаходів на життя суспільства, у той час як другий учитель пояснює особливості роботи самих механізмів. За такої форми проведення спільного викладання учні бачать обох учителів як обізнаних і компетентних експертів. Учителі розподіляють обов'язки з планування та викладання. Такий спосіб організації спільної роботи потребує високої міри зосередженості, тому рівень комфорту й задоволеності спільною працею повинен бути досить високим. Між учителями повинен існувати високий рівень взаємної довіри та поваги; вони мусять бути готовими узгоджувати свої стилі викладання. Як можна побачити, викладання в команді також передбачає всі елементи співпраці, хоча й потребує вищого рівня довіри, упевненості, спілкування та особистої взаємодії під час планування.

Жодна з форм спільного викладання не є гірша чи краща, ніж інші. Під час вибору тієї чи іншої форми спільною залишається одна мета – покращення навчальних досягнень учнів. Під час процесу викладання педагоги пояснюють учням свої ролі, спілкуються між собою, щоби перевірити свої враження, ставлять запитання, забезпечують зворотний зв'язок, проводять моніторинг прогресу.

Моніторинг прогресу також може передбачати спостереження наставника чи інших досвідчених колег, які зможуть надати конструктивний зворотний зв'язок, зазначивши позитивні аспекти та сфери, що потребують покращення. Після проведення спільного уроку педагоги продовжують спілкування, надаючи взаємний зворотний зв'язок про успішні практики та обговорення необхідних змін.

Деякі види діяльності педагога здійснюють щодня, а деякі лише час від часу (щотижня, один раз або двічі на рік). Приклади щоденних видів діяльності охоплюють: надання зворотного зв'язку учням про виконання ними домашніх завдань чи інших перевірюваних робіт,



моніторинг прогресу учнів, підготовку необхідних навчальних матеріалів до уроку. Педагоги щотижня спілкуються з керівництвом навчального закладу та батьками дітей. Приклади діяльності, що відбувається один чи кілька разів на рік: проведення загальних батьківських зборів, написання звітів. Оскільки практика спільного викладання досить нова для педагогів, які працюють в інклюзивних класах, потрібна відповідна підготовка, яка б враховувала такі аспекти:

Оцінка існуючих умов (чи існує співпраця між інклюзивним навчальним закладом та іншими закладами, у тому числі спеціальними навчальними закладами, реабілітаційними центрами тощо; чи обговорюються питання такої співпраці в інклюзивному навчальному закладі; якою є загальна реакція педагогів на потребу працювати з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього навчального закладу тощо).

Готовність учителя та асистента вчителя до співпраці з фахівцями (загальне розуміння практики спільного викладання як моделі надання освітніх послуг; психологічна сумісність; розуміння учасниками спільного викладання сфер, в яких вони почувають себе більш упевнено, і сфер, де вони могли б допомогти один одному).

Залучення адміністрації навчального закладу (питання підтримки інклюзивної освіти, готовність адміністрації навчального закладу до співпраці з фахівцями, підтримка адміністрації навчального закладу при виділенні додаткового часу для спільного планування).

Знання партнерів – співучителів (перелік та обговорення особистих і професійних уподобань та інтересів, знання можливих проблем і труднощів перед початком спільного викладання, досвід роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, у тому числі в інклюзивному навчальному середовищі, узгодження рівня участі, частоти та характеру зворотного зв'язку тощо).

Складання реалістичного графіку (графіку, який би відповідав потребам і педагогів і фахівців).

Для з'ясування міри готовності до практики спільного викладання вчителю, асистенту вчителя та іншим фахівцям важливо обговорити своє бачення філософії викладання, звичні методи та вимоги, які висуваються до учнів. Треба також пам'ятати, що розбіжності в думках неминучі, а їх існування – це нормальне явище. Співучителі, які працюють ефективно, навчаються і професійно зростають у процесі спільної роботи. Компетентне володіння професійними навичками,

відкритість і зацікавленість у спільній роботі важливіші, ніж цілковита згода про правила роботи у класі.

Рекомендації про організацію процесу спільного викладання охоплюють таке:

Спільне викладання необхідно здійснювати поступово. Для вчителів воно є значною зміною, окремі етапи необхідно ретельно продумувати, чітко пояснювати та обґрунтовувати.

Необхідно зосередити увагу на тих *змінах навчального середовища* при створенні інклюзивного класу (ці зміни відображається в індивідуальній програмі розвитку (ІПР)).

Починайте повільно. На рівні школи це може означати, що спочатку будуть створені одна або дві пари співучителів. На рівні класу це може означати, що корекційний педагог надає допомогу у класі (знаходиться у класі та допомагає учням, в яких виникають труднощі, або пропонує певні модифікації навчального змісту). Хоча така допомога у класі відрізняється від спільного викладання, вона може слугувати вдалим початком. Така співпраця може мати епізодичний, короткотривалий характер, але при цьому продемонструє цінність допомоги іншого вчителя.

Навчальні цілі та допомога дітям з особливими освітніми потребами мусять відображати новий досвід навчання, який учні отримують в інклюзивних класах. Це означає, що в роботі з дітьми вчителі повинні максимально орієнтуватись на ті знання, уміння й навички, які будуть потрібні учням для досягнення успіху в загальноосвітньому навчальному закладі (наприклад, організаційні навички, уміння складати тести, навички спілкування та взаємодії, здатність до самоконтролю та соціальні навички).

У школі треба створити *атмосферу співробітництва*, взаємодопомоги та підтримки. Кожний учасник, залучений до практики спільного викладання, має право висловлювати сумніви, ставити запитання, вносити пропозиції.

Щоб процес спільного викладання був успішним, вчителям необхідно продумати *способи взаємодії*, міру залучення кожного до процесу проведення уроку, способи модифікації матеріалу в контексті кожного уроку.

Учителі повинні демонструвати *спільну відповідальність та ентузіазм*. Якщо у класі зазначено ім'я вчителя, який у ньому працює, то у випадку спільного викладання треба зазначити імена обох педагогів.



Усі зустрічі із сім'ями, переписка (якщо така є) повинні відображати участь обох учителів, які працюють разом. Учителям не бажано у присутності батьків та дітей сперечатись між собою.

Варто пам'ятати, що спільне викладання – не єдиний спосіб роботи з учнями: учителі не зобов'язані викладати тільки разом. Можливий такий варіант, що учні з особливими освітніми потребами перебувають у класі, де проводиться спільне викладання, лише частину дня. Важливо, щоб освітній процес був гнучким і забезпечував успішне навчання всіх учнів. Хоча практика спільного викладання в Україні явище ще нове, вона вже продемонструвала свої переваги.

Практика спільного викладання передбачає такі **переваги**:

- Спільне викладання дає учням більше можливостей розвивати та використовувати навички співпраці, вони мають змогу спостерігати їх у практиці роботи двох педагогів.
- Підвищення ефективності навчального процесу: більша кількість дорослих дає змогу об'єднувати учнів у малі групи, вносити зміни в навчальний розклад, зменшує час учнів на очікування необхідної допомоги вчителя й водночас збільшує час на виконання навчального завдання, і все це веде до покращення навчальних досягнень учнів.
- Спільне викладання дає змогу залучити індивідуальні знання, навички та підходи до викладання обох педагогів. Обмін методами викладання сприяє підвищенню рівня педагогічної майстерності обох учителів.
- Присутність на уроці двох учителів означає, що більше дітей можуть отримати індивідуальну допомогу; це також допомагає підтримувати дисципліну у класі.
- «Слабкі» учні, для яких надання спеціальних послуг не передбачене, можуть отримувати допомогу корекційного педагога.
- У разі відсутності одного з педагогів запланований урок усе одно відбудеться, й немає потреби замінювати його іншим.
- Корекційний педагог може краще оволодіти матеріалом предметних галузей і завдяки цьому більш ефективно проводити свою роботу з учнями під час спеціальних занять у ресурсному класі.
- Учитель збагачує свій методичний досвід за рахунок спеціальних навчальних стратегій і в подальшому застосовує їх у самостійній роботі на уроках.

- Спільне викладання має свої переваги не тільки для педагогів та учнів. Керівники навчальних закладів зазначають, що одним з результатів цієї практики є краща згуртованість педагогів, поширення командного духу в їхній роботі.
- Іншою важливою перевагою практики спільного викладання є те, що в більшості випадків вона забезпечує творчий підхід до вирішення традиційних проблем. Це зумовлюється тим, що члени команди приносять у процес спільного викладання різний досвід, різні інтереси, а поєднання цих знань і навичок веде до більш творчого вирішення нестандартних проблем.

Практика спільного викладання допомагає педагогам забезпечити такі потреби: збільшення часу на роботу вчителя з окремими учнями; потребу у свободі вибору, потребу отримувати задоволення від своєї роботи. Крім можливості бачити позитивні результати своєї роботи педагоги отримують задоволення від спілкування з колегами, що сприяє створенню позитивного навчального середовища.

Педагоги, які використовували практику спільного викладання в інклюзивних класах, вказують на труднощі, які зумовлені великою кількістю дітей у класі, брак або відсутність корекційних педагогів; брак підготовки та досвіду. Проте використання практики спільного викладання дає змогу напрацювати практичний досвід і з'ясувати можливі моделі її впровадження в Україні

Зазначаючи переваги спільного викладання, важливо також пам'ятати про роль дітей, які можуть бути співучителями, брати участь не тільки як учні, а і як учителі.

Роль учнів як учителів можна спостерігати у процесі **кооперативного навчання**, роботи навчальних пар та інших форм організації освітнього процесу. Під час роботи в малих групах за методом кооперативного навчання діти отримують досвід, що характеризується позитивною взаємозалежністю, позитивними міжособистісними навичками, систематичним зворотним зв'язком про академічні знання та соціальні навички. У процесі роботи в кооперативних групах спілкування між дітьми відбувається частіше й на глибшому рівні, поглиблюється розуміння різних точок зору, підвищується особиста самооцінка, покращуються навчальні результати учнів і підвищується рівень бажання взаємодіяти з іншими дітьми, відмінними від них.

Проте виконання дітьми ролі співучителя потребує від дорослих великої роботи й підготовки. Діти можуть бути ефективними



вчителями, якщо вони матимуть відповідні знання і навички для цього. Найкраще якості співучителя проявляються при використанні методу кооперативного навчання.

Учитель повинен виконати таке:

- 1) чітко пояснити завдання;
- 2) об'єднати учнів у малі групи, дотримуючись принципу різнорідності груп;
- 3) чітко пояснити хід виконання навчального завдання й те, яким чином учні демонструватимуть позитивну взаємозалежність;
- 4) проводити моніторинг роботи в малих групах і допомагати за необхідності;
- 5) оцінювати навчальні результати учнів та ефективність роботи груп (Порошенко, 2019).

Лекція 19. Сторітелінг, арт технології STEAM та інші засоби організації інклюзивного освітнього середовища (2 год.)

- 1. Визначення сутності та типів сторітелінгу.**
- 2. Розповідання історій – соціалізація, гуманізація та розвиток емоційного інтелекту.**
- 3. Огляд арт-технологій.**
- 4. Терапія – насамперед компетентність.**
- 5. STEAM. Inquiry-based method.**

Завдання для самостійної роботи: Розробити конспект заняття-тренінгу з елементами сторітелінгу (6 год.)

Практичне заняття 19 Техніки взаємодії через розповідання історій та творчість (2 год.)

- 1. Storytelling та storyreading. Роль та техніки застосування казки в розвитку особистості.**
- 2. Інтерактивні засоби театру.**
- 3. Лялька в інклюзивному просторі.**
- 4. Кольоротворчість.**
- 5. Хендмейд, моторика, безпека.**

Рекомендована література та ресурси

Основна:

1. Використання арт технологій в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.slideshare.net/Inclusive_Education_Community/art-technologies-cherpara-kostiv-4 (дата звернення: 11.07.2020).
2. Сторітелінг – історія про історію [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.creativeschool.com.ua/storytelling/>
3. Сторітелінг в інклюзивному середовищі [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.slideshare.net/Inclusive_Education_Community/storytelling-in-inclusive-settings-hulyak (дата звернення: 11.07.2020).
4. Сторітелінг як метод навчання [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://sites.google.com/site/literaturnakartaostapavisni/dlavciteliv/velika-pedrada/storiteling-na-urokah>
5. Стрельніков В. Ю. Роль емоційного інтелекту у забезпеченні здоров'я людини. *Постметодика* : Емоційний інтелект. 2010. № 6. с. 15 –21.
6. Barbara E. O'Neill The use of interactive storytelling to promote inclusion: preparing teachers to improvise with children's interests, strengths and needs [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.creativeartsteam.org/sites/default/files/files/ONeill%20OJESTE%20Manuscript.pdf> (дата звернення: 11.07.2020)
7. S.T.E.M. Education: Strategies for Teaching Learners with Special Needs (2014) Satasha L. Green (Ed.) College of Education, Chicago State University, Chicago, IL, US

Додаткова:

1. Атаманчук Н. М. Соціалізація підлітків з особливими освітніми потребами: психологічний ресурс арт-технік / Н. М. Атаманчук // Гуманітарний простір науки: досвід та перспективи»: зб. Матеріалів XXVI міжнарод. наук. практ. інтернет-конф., 2 березня 2020 р.– Переяслав, 2020. – вип. 26 – С.195-197. URL: <http://reposit.nupp.edu.ua/handle/PolNTU/6765>



2. Використання дослідницьких навчальних середовищ в інклюзивному процесі. Будник О. [Електронний ресурс]. – Режим доступу:
https://www.slideshare.net/Inclusive_Education_Community/inquiry-learning-space-in-inclusion-budnyk (дата звернення: 11.07.2020).
3. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Педагогічні технології інклюзивного навчання. Харків : Ранок : Кенгуру, 2018. 160 с.
4. Савченко Ю. Ю. Розвиток емоційного інтелекту учнів молодшого шкільного віку. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2014. № 12. с. 12 – 16.
5. Сенсорно-інтеграційна терапія розвитку дитини з особливими освітніми потребами Гуменюк В. [Електронний ресурс]. – Режим доступу:
https://www.slideshare.net/Inclusive_Education_Community/sensory-integration-humenyuk (дата звернення: 11.07.2020).
6. Удич З. І. Сторітеллінг (storytelling) у підготовці майбутніх учителів інклюзивних класів / З. І. Удич // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки. - 2018. - Вип. 151(1). - С. 301-306.
7. Федірко Ж.В. Внесок В. Сухомлинського в удосконалення технологічних засад сторітеллінгу. Ідеї Василя Сухомлинського про психологічне забезпечення навчально-виховного процесу та сучасна освіта: зб. Матер. Всеукр. Наук.-метод. інтернет-конференції (Кропивницький, 18-28.09.2017). Кропивницький: Ексклюзив-систем, 2017. 284 с.

1. Storytelling та storyreading. Роль та техніки застосування казки в розвитку особистості.

Існує ряд технологій, які спрямовані на емоційну активацію, що є необхідною умовою продуктивної інтелектуальної діяльності. Серед цих технологій виділяємо «Сторітеллінг». «Словесна творчість – це могутній засіб розумового розвитку людини, перед якою відкривається світ. З того часу, як слово стає для дитини інструментом, за допомогою якого твориться нова краса, дитина піднімається на нову сходинку бачення світу, досягає нового етапу у своєму духовному розвитку. Їй хочеться у слові виразити своє захоплення, свій подив перед красою світу».

Сторітелінг (у перекладі з англійської *story* означає історія, а *telling* – розповідати; сторітелінг – це розповідь історій) – це мистецтво захоплюючої розповіді та передачі за її допомогою необхідної інформації з метою впливу на емоційну, мотиваційну, когнітивну сфери слухача.

Ця методика була розроблена та успішно випробувана на особистому досвіді Девідом Армстронгом, головою міжнародної компанії Armstrong International. У процесі створення сторітелінгу Армстронг врахував відомий психологічний фактор: історії значно легше сприймаються, вони більш захоплюючі та цікаві, ніж правила або директиви. Після того, як людина вислухала вас, вона починає вам довіряти. Вам же стає простіше переконати її у чомусь та мотивувати.

Сторітелінгом зацікавлені педагоги у всьому світі, так як пояснення матеріалу у формі розповіді історій розвиває в учнів уяву, логіку та підвищує рівень засвоєння навчального матеріалу. Сторітелінг може бути застосований у будь-якому місці та у будь-який час. Історії дозволяють розповісти про те, як приймаються рішення та будуються стосунки. Через обмін історіями, вибудовуючи емоційні зв'язки, учні та вчителі створюють правильні й більш якісні взаємостосунки [1].

Серед необхідних життєвих навичок кожної людини є вміння говорити, формулювати власні думки.

Мова – це складний психологічний процес, який неможливо оцінювати, розвивати окремо від мислення або сприймання. Розповідь історій – процес емоційний, захоплюючий, який добре запам'ятовується. Отже, сторітелінг як вигадка казок, історій добре підходить для формування усного мовлення учнів, їх емоційного інтелекту.

Сторітелінг є ефективним засобом розвитку емоційного інтелекту учнів початкових класів завдяки тому, що:

- Діти люблять слухати історії більше, ніж доповіді, так як вони легше сприймаються (задіяна не лише раціональна сторона сприйняття інформації, а й образна). Учні чітко уявляють ситуацію і проявляють зацікавленість до того, що буде відбуватися.
- В історії є герой, який змінюється. Ці зміни відбуваються в процесі боротьби, наполегливої праці, виконання складних завдань тощо. Діти співпереживають герою, проявляють емпатію. Часто ставлять себе на місце героя і визначають, як би вони поступили у тій чи іншій ситуації.



- Історія впливає на почуття дитини, а це підвищує не тільки рівень концентрації уваги, а й дає можливість учневі проявити свої емоції. Внаслідок цього всі уважно слухають навчальний матеріал, сприймають його, а потім з легкістю можуть відтворити.

Використання такої методики дає можливість описати свої вчинки та почуття, проаналізувати власні дії, оцінити наслідки та зробити висновки на майбутнє.

2. Види сторітелінгу.

Серед **видів сторітелінгу** визначають такі:

– **Культурний** – розповідає про цінності, моральність та вірування. Дитина в цьому випадку співставляє власні цінності та переконання із тими, про які йдеться мова в історії, аналізує, робить висновки.

– **Соціальний** – розповідь людей один про одного. Часто розповіді історій з життя відомих людей стають прикладом для побудови свого життя.

– **Міфи, легенди** – вони відображають культуру й нагадують нам, чого в житті слід уникати аби бути щасливим.

– **Jump story** – всі люблять слухати історії про містичних істот, коли неочікуваний кінець змушує підстрибнути на стільці від страху. Такі історії допомагають подолати власні страхи.

– **Сімейний** – сімейні легенди зберігають історію наших прашчурів. Ці історії передаються з покоління в покоління та мають повчальний характер.

– **Дружній** – ці історії об'єднують друзів, оскільки вони згадують про певний досвід, який вони пережили разом.

– **Особистий** – особисті історії розповідають про власний досвід та переживання. Це важливий вид сторітелінга, оскільки подібні історії допомагають зрозуміти себе, і почати розвиватися [2].

3. Функції сторітелінгу.

До **основних функцій сторітелінгу** відносять:

- Мотиваційна. Це спосіб переконання учнів, який дає змогу надихнути їх на прояв ініціативи в навчальному процесі.
- Об'єднуюча. Історії є інструментом розвитку дружніх, колективних міжособистісних стосунків у класі, групі.
- Комунікативна. Історії здатні підвищити ефективність спілкування на різних рівнях.

- Інструмент впливу. Дозволяє не директивно впливати на учнів та формувати в них суспільно корисні переконання.
- Утилітарна. Один із найпростіших способів донести до інших зміст завдання або проекту [2].

Прийоми навчання розповіді історій:

- Основні: зразок, план, аналіз.
- Допоміжні: запитання, нагадування, вказівка, заохочення, підказка.
- Специфічні: запис розповіді учнів, придумування розповідей-мініатюр, об'єднаних однією дійовою особою тощо.

Види розповідей на словесній основі: розповідь на тему, запропоновану вчителем; розповідь за планом; розповідь за запропонованим початком; розповідь за опорними словами; складання казки за власним сюжетом.

Історії повинні бути змістовними, логічно послідовними, точними, виразними, зрозумілими слухачам, самостійними, невеликими за розмірами [2].

Структура історії складається з таких частин:

вступ (основна мета цього етапу – підготувати учнів до самої історії, створюється контекст історії);

розв'язка (це переломний момент в історії);

висновки (їх треба озвучувати обов'язково).

Мистецтво сторітелінгу – це один із найприродніших і водночас найефективніших способів надавати навчальному процесу особливої якості [2].

Персоніфікація цифр та математичних символів на уроках математики допоможе дітям краще запам'ятати конкретні приклади та способи розв'язування задач. Крім того, такі казкові ігри розряджають навчальну атмосферу і дають дітям розумово відпочити.

Можемо зробити висновок, що ефективним засобом розвитку емоційного інтелекту учнів початкових класів є впровадження в освітній процес інноваційної технології "Сторітелінг".

Лекція 20. Моніторинг прогресу та технології оцінювання результатів навчання осіб з особливими освітніми потребами (2 год.)



- 1. Функції оцінювання результатів навчання учнів.**
- 2. Види портфоліо. Як інструменту оцінювання.**
- 3. Оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів в умовах інклюзивного навчання.**

Завдання для самостійної роботи: складіть портфоліо учня з ООП (6 год)

Практичне заняття 20. Контроль та оцінювання навчальних досягнень учнів в інклюзивному класі (2 год.)

- 1. Основні види тестування:**
 - а) вхідне тестування;**
 - б) коригуюче тестування;**
 - в) діагностичне тестування;**
 - г) тематичне діагностування.**
- 2. Портфоліо класу та портфоліо учня.**
- 3. Оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів в інклюзивному класі.**

Рекомендована література та ресурси

Основна:

1. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах : Постанова Кабінету Міністрів України від 15 серпня 2011 р. No 872, із змінами, внесеними згідно з Постановою КМ No 588 від 09.08.2017. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-p> (дата звернення: 10.07.2020).
2. Порошенко М.А. Інклюзивна освіта: навчальний посібник.- Київ : ТОВ "Агенство " Україна", 2019.- 300 с.
3. Софій, Наталія Зіновіївна та Найда, Юлія Михайлівна (2019) Інклюзивне навчання: інформаційний посібник для вчителів закладів загальної середньої освіти [Навчально-методичні матеріали] [Електронний ресурс]. Режим доступу:

http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/29858/1/Y_Naida_IN_2019_IP_PO.pdf (дата звернення: 10.07.2020).

4. Теорія і практика інклюзивної освіти [навчально-методичний посібник] / Упорядник Бондар К. М. – [2-ге вид., доп.]. – Проект «Підтримка інклюзивної освіти у м.Кривий Ріг», 2019. –170с
5. Response to Intervention (RTI) and Assessment in Inclusive Context. Abery B., & Tichá R. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.slideshare.net/secret/Kh6046sghyZrB4> (дата звернення: 11.07.2020).

Додаткова:

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

1.Функції оцінювання результатів навчання учнів.

Завдання контролю в інклюзивному класі:

- своєчасне виявлення кола знань, умінь, навичок учнів (діагностична функція);
- повторення і систематизація учнями навчального матеріалу в ході підготовки до перевірки знань (навчальна функція);
- формування вміння відповідально й зосереджено працювати, користуватися прийомами самоперевірки і самоконтролю (стимулюючо-мотиваційна функція);
- стимулювання відповідальності учнів (розвивально-виховна функція)

Об'єкти контролю:

- знання, уміння та навички визначені навчальними програмами;
- навчально-пізнавальні знання та вміння;
- власна діяльність;
- емоційно-ціннісні риси особистості, значущі для життєдіяльності в суспільстві.

Згідно п.15 «Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» **оцінювання навчальних досягнень** дітей з ООП здійснюється за критеріями оцінювання



навчальних досягнень учнів та обсягом матеріалу, визначеним навчальною програмою.

Важливо підкреслити, що для учня з ООП обсяг знань, умінь та навичок, а також навчально-пізнавальні знання та вміння визначені індивідуальною програмою розвитку та індивідуальним навчальним планом. Отже, зміст оцінюваних параметрів може відрізнятися від усього класу.

Попередній контроль – проводиться з діагностичною метою перед вивченням навчального предмету. Він дає змогу визначити готовність конкретного учня до оволодіння предметним змістом, виявити рівень сформованості навчально-пізнавальних умінь та особливості діяльності.

Поточний контроль – здійснюється на всіх етапах вивчення теми.

Тематичний контроль – передбачає оцінювання навчальних досягнень учня після вивчення однієї або кількох програмових тем (розділів).

Підсумковий контроль – здійснюється в кінці півріччя і навчального року.

Особливої уваги в організації контролю та оцінки для учнів з особливими потребами варто приділити формуванню самоконтролю на всіх етапах навчального процесу. Труднощі довільної діяльності та вольового зусилля, необхідних для планування діяльності, дотримання плану та перевірки результату, притаманні дітям, які мають різні категорії особливих освітніх потреб.

Отже, процес самоконтролю варто організовувати із використанням мовленнєвих та наочних підкріплень.

2. Види портфоліо як інструменту оцінювання.

Одним із видів самоконтролю в інклюзивному класі може бути портфоліо, яке учень добиратиме самостійно.

Види портфоліо:

Робоче (загальне) портфоліо:	Демонстраційне портфоліо (учнівське портфоліо):	Портфоліо вчителя
------------------------------	---	-------------------

<p>до створення долучаються усі учасники освітнього процесу. Добираються як поточні роботи, так і зразки підсумкових робіт.</p> <p>Позитивна сторона: найбільш точно відображає прогрес розвитку дитини, показуючи її щоденний прогрес.</p> <p>Слабка сторона - може містити велику кількість різних зразків робіт і створювати ситуацію, коли лише педагог бере відповідальність за його наповнення.</p>	<p>містить лише найкращі роботи учня, які обираються учнем.</p> <p>Такий вид портфоліо є досить сильною мотивацією для дитини виконувати роботи, що демонструють її найкращі здібності.</p> <p>Слабкою стороною демонстраційного портфоліо є те, що у більшості випадків воно може не відобразити щоденну діяльність дитини.</p>	<p>контрольні (тестові) завдання і зразки робіт, вибрані учителем.</p> <p>Містить продукти навчальної діяльності, які засвідчують її динаміку, а не лише абсолютні оцінки.</p> <p>Можливі розділи: Досягнення учня у навчанні, Соціальна компетентність учня, Суспільна робота учня, Творчі роботи</p>
---	--	--

Портфоліо – це накопичувальна система оцінювання, що передбачає формування умінь учнів ставити цілі, планувати й організовувати власне навчання; накопичення різних видів робіт, які засвідчують рух в індивідуальному розвитку; активну участь в інтеграції кількісних і якісних оцінок; підвищення ролі самооцінки.

Портфоліо з'явилося у світовому освітньому просторі у 90-х роках ХХ ст. як інноваційна форма оцінювання і накопичення інформації та вважається «аутентичним», тобто істинним, найбільш наближеним до реального оцінювання, до індивідуалізованої оцінки, зорієнтованої не лише на процес оцінювання, а й самооцінювання. Портфоліо – це спеціально спланована й організована індивідуальна добірка матеріалів і документів, яка демонструє зусилля, динаміку та досягнення учнів у різних сферах. Портфоліо допомагає вчителю:

- розкрити індивідуальні можливості дитини;



- відстежувати динаміку результатів навчання учня з ООП за певний проміжок часу;
- здійснювати моніторинг виконання ІПР, визначати відповідність цілей ІПР потенційним можливостям дитини, вносити зміни в ІПР;
- стежити за набуттям соціальних навичок учнем і формуванням особистості учня;
- здійснювати зворотний зв'язок між дитиною, батьками, вчителем.

Розрізняють три основні види портфоліо:

Робоче (загальне) портфоліо – педагог спільно з дитиною здійснює оцінку її робіт. Дитина відбирає зразки робіт, які демонструють її розвиток, опанування відповідних навичок. Батьки додають свої коментарі, педагог – власні зразки робіт дитини. Такий вид портфоліо найбільш точно відображає прогрес розвитку дитини. Водночас робоче портфоліо може містити дуже багато різних зразків робіт і створювати ситуацію, коли лише педагог бере відповідальність за його наповнення. Щоб уникнути цього, потрібно утримувати портфоліо в доступному для дитини місці.

Демонстраційне портфоліо – портфоліо учня, яке містить лише найкращі роботи дитини. Наповнюється виключно самою дитиною. Портфоліо є досить сильною мотивацією для учня виконувати роботи, що демонструють її найкращі здібності. Водночас демонстраційне портфоліо у більшості випадків може не відображати його щоденну діяльність. Наприклад, для учня з ООП таке портфоліо не показує його слабкі місця та сфери, де потрібна додаткова допомога.

Портфоліо вчителя – цей вид портфоліо містить форми оцінювання розвитку дитини, інформацію від інших фахівців, результати перевірочних завдань, які вибирає не учень, а сам педагог. Зокрема, таке портфоліо містить контрольні (тестові) завдання і зразки робіт, вибрані самим учителем. У портфоліо вчителя вкладаються роботи, які засвідчують динаміку дитини, а не лише оцінки. Розділи портфоліо вчителя, яке він добирає для учня з ООП, можуть бути такими:

Титульна сторінка.

Містить основну інформацію (прізвище, ім'я, по батькові дитини; заклад освіти, клас), контактну інформацію. Не містить діагнозу.

Розділ «Досягнення учня у навчанні».

Охоплює контрольні і самостійні роботи, завдання, спрямовані на усунення помилок, допущених у роботах; зразки робіт з числа тих, що

виконуються щоденно, домашніх робіт і підсумкові атестаційні відомості.

Розділ «Соціальна компетентність учня».

Містить записи вчителя про особливості співпраці учня з однокласниками на уроці, у позаурочний час; особливості спілкування з однолітками, дорослими, колом друзів. Водночас важливо зауважувати чинники, які спричиняють труднощі соціалізації (особливості поведінки, комунікативної діяльності), а також позитивні сторони, які слугують підґрунтям для поліпшення соціальних контактів дитини.

Спостереження соціально-емоційного розвитку для дітей, які мають ООП, здійснюється за такими показниками:

- повага до інших у шкільному середовищі (виявляє привітність і турботу про інших);
- демонстрація самоконтролю (прагне уваги шляхом відповідної поведінки, пристосовується в результаті конструктивної критики, спілкується з іншими у відповідний час; усвідомлює, що чиясь поведінка впливає на реакцію інших; бере на себе відповідальність за особисті рішення та дії, позитивно реагує на критику чи вказівки, виявляє самостійність у набутті навичок самообслуговування);
- демонстрація здорової я-концепції (ставиться до навчальних видів діяльності з ентузіазмом та інтересом; виражає почуття гордості і задоволення за досягнення; позитивно реагує на похвалу чи підтримку; співпрацює з іншими у групі; виявляє розуміння до інших);
- продуктивні навички у роботі (активно залучається до навчальних видів діяльності; вміє використовувати допомогу і працювати самостійно; закінчує роботу у відведений час; легко переходить до нових ситуацій);
- організаційні здібності (організовує робоче місце; знає розміщення матеріалів; вміє розділяти завдання на частини і виконувати їх поступово).

Розділ «Творчі роботи учня».

У цьому розділі вміщуються творчі роботи або їх фотографії. Якщо дитина брала участь у виставці або конкурсі, необхідно зазначити інформацію про цей захід: назва, коли, де та ким проводився.

Робота над портфоліо допомагає не лише відстежувати динаміку формування навичок учня, але й створює засади для саморефлексії



навчальної діяльності. Спільний добір робіт фахівцем та учнем дозволяє формувати у дитини з ООП навички аналізу, уміння формулювати свої вподобання, аргументувати та робити вибір. Активна участь дитини у складанні портфоліо породжує ситуацію успіху, призводить до підвищення самооцінки і впевненості у власних силах.

Для оцінювання навчальних досягнень учнів із ООП може знадобитись адаптація оцінювання, яка дозволить учневі взяти участь в перевірочному заході та виявити свої знання та уміння.

3.Оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів в умовах інклюзивного навчання.

Адаптація оцінювання може виявитись корисною не для всіх учнів, але якщо її проводити, то:

1. Обов'язково брати за основу ІПР учня та ті завдання, які зафіксовані в його індивідуальному навчальному плані.
2. Готувати адаптацію завчасно, виходячи з потреб учня.
3. Обирати лише ті способи адаптації, які не заважають основній меті та змісту завдання.
4. Дати учню з ООП змогу попрактикуватись (за потреби).

Варто зазначити, що результати оцінювання учнів – це конфіденційна інформація, доступна лише для дитини та її батьків (або осіб, які їх замінюють)

Основними **функціями оцінювання** результатів навчання учнів є:

- контролююча – визначає рівень досягнень учня, його готовність до засвоєння нового матеріалу, що дає змогу вчителю відповідно планувати і викладати навчальний матеріал;
- навчальна – сприяє повторенню, уточненню і поглибленню знань, їх систематизації, вдосконаленню умінь і навичок;
- діагностико-коригувальна – з'ясовує причини труднощів, які має учень у процесі навчання; виявляє прогалини у засвоєному матеріалі, вносить корективи, спрямовані на їх усунення;
- стимулювально-мотиваційна – формує позитивні мотиви навчання;
- виховна – сприяє формуванню умінь відповідально і зосереджено працювати, застосовувати прийоми контролю та самоконтролю, рефлексії навчання .

Об'єктами оцінювання у процесі вивчення навчальних предметів учнями з ООП є передусім компоненти освітньої діяльності, а саме:

1. *Зміст навчання* – знання про об'єкт вивчення (уявлення, поняття, явище, правила, засоби перетворення об'єкта; про вимоги до результату; про складові і послідовність виконання завдання тощо). Змістовий компонент конкретизується для кожного навчального предмета. Під час оцінювання аналізу підлягають такі характеристики знань:

- повнота (від фрагментарного відтворення навчального матеріалу до відтворення матеріалу в повному обсязі);
- правильність (від не завжди точного до правильного відтворення навчального матеріалу);
- усвідомленість (від розуміння основного у переказі до уміння пояснити, виокремити головне та другорядне);
- застосування знань: адекватність; самостійність в умовах різної міри новизни (за зразком, аналогічні, відносно нові); надання допомоги.

2. *Практичні навички та уміння* – дії, способи дій, діяльність:

- предметні (відповідно до змісту основних навчальних предметів);
- розумові (порівнювати, абстрагувати, класифікувати, узагальнювати тощо) і загальнонавчальні (аналізувати, планувати, організовувати, контролювати процес і результати виконання завдання, діяльності загалом; уміння користуватися підручником та іншими доступними джерелами інформації).

Поточне оцінювання здійснюється у процесі вивчення теми з метою визначення рівня розуміння і первинного засвоєння учнями окремих елементів змісту теми, зв'язків між ними та засвоєним змістом попередніх тем уроків; закріплення знань, умінь і навичок, їх актуалізації перед вивченням нового матеріалу.

Тематичне оцінювання здійснюється у формі тематичної контрольної роботи після опанування програмової теми чи розділу. У разі, коли тема розрахована на велику кількість годин, її розподіляють на логічно завершені частини – підтеми. Якщо ж програмова тема невелика за обсягом, то її об'єднують з однією або кількома наступними темами.



Підсумкове оцінювання за семестр здійснюється на основі результатів тематичного оцінювання з урахуванням динаміки зростання рівня навчальних досягнень учня.

Річне оцінювання виставляється на основі семестрових оцінок також з урахуванням динаміки зростання рівня навчальних досягнень учня.

Державна підсумкова атестація – форма контролю відповідності результатів навчання здобувачів освіти вимогам державних стандартів загальної середньої освіти на відповідному рівні освіти. Варто зазначити, що від проходження атестації *за заявою батьків* (одного з батьків або інших законних представників) *звільняються* особи з ООП, з порушеннями розвитку, а саме: глухі, зі зниженим слухом; сліпі, зі зниженим зором; із порушеннями опорно-рухового апарату; з тяжкими порушеннями мовлення; з затримкою психічного розвитку; з порушеннями інтелектуального розвитку; з РАС.

Учні з ООП складають **зовнішнє незалежне оцінювання** – оцінювання результатів навчання, здобутих особою на певному рівні освіти, що проводиться спеціально уповноваженою державною установою (організацією). Процедури, форми і порядок проведення зовнішнього незалежного оцінювання визначаються центральним органом виконавчої влади, що забезпечує формування та реалізацію державної політики у відповідній сфері з урахуванням можливостей осіб з ООП, та мають бути оприлюднені не менш як за шість місяців до проведення зовнішнього незалежного оцінювання. Для осіб з ООП для проходження зовнішнього незалежного оцінювання повинні бути передбачені спеціальні умови.

Оцінюючи результати навчання учнів з ООП, учитель інклюзивного класу має дотримуватися таких дидактичних принципів:

- систематичність, зумовлена необхідністю здійснювати постійний контроль упродовж усіх етапів навчання;
- всебічність, передбачає оцінювання в учнів результативності навчання, а також наслідків надання психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових послуг, рівня опанування учнем знаннями, уміннями та навичками відповідно до цілей, передбачених ІПР та/або індивідуальним навчальним планом;
- диференційованість та індивідуалізація, що зумовлені врахуванням особливостей розвитку дитини з ООП, їхнього впливу на можливості засвоєння знань, умінь і навичок;

- об'єктивність – оцінюванню підлягають результати навчання учня з ООП, а не його особистість, відповідно до критеріїв оцінювання, передбачених програмою навчання;

Одним з принципів оцінювання є мотиваційність – оцінка повинна мотивувати учня на поліпшення результатів його навчання. Водночас учитель має враховувати послідовність словесних оціночних суджень: відзначення позитивних сторін відповіді й успішно виконаних аспектів практичної роботи; чітке визначення (у доброзичливій формі) допущених помилок і недоліків; визначення шляхів подолання прогалин у знаннях, рекомендації щодо удосконалення практичних навичок; висловлення віри, доброзичливої впевненості в тому, що учень докладе необхідних зусиль і досягне вищих показників навчальних досягнень.

Важливо пам'ятати, що оцінювання учнів з ООП може виступати як емоційне ставлення вчителя до навчання дитини з ООП, що виражається за допомогою слів, жестів, міміки, які означають згоду, схвалення, незгоду, незадоволення тощо. Позитивне емоційне ставлення підтримує віру дитини у свої сили і можливості, негативне – повинно спонукати до усунення виявлених помилок у навчанні. Також під час оцінювання потрібно враховувати своєрідність впливу оцінки відповідно до особистісних характеристик дитини. Здебільшого варто заохочувати дітей сором'язливих, пасивних, рідше і стриманіше – самовпевнених. Мотивоване судження вчителя дає учневі з ООП можливість усвідомити, як саме він впорався із завданням, що вийшло добре, в чому є помилки, як їх виправити. Важливо, щоб якісна характеристика відповіді завжди передувала кількісній оцінці результату.

Варто зазначити, що оцінювання навчальних досягнень учнів здійснюється вербально, під час якого доцільно використовувати такі прийоми:

- різні форми схвалення, погодження, підбадьорювання, виражені словесно та за допомогою міміки, жесту, модуляції голосу: «справився»; «уже краще»; «чудово»; «видно, що стараєшся»; «щоразу у тебе виходить краще»; «сьогодні ти виконав завдання набагато краще» тощо. У такій же формі висловлюють зауваження, заперечення, осуд: «спробуй не поспішати і довести до лінії»; «обведи зразок і напиши так само»; «як ти думаєш, що в тебе не так, як на зразку?»; «ще раз уважно звір завдання зі зразком»



- розгорнуте словесне оцінювання (учитель аналізує хід роботи, її результат, коментує спосіб виконання, показує, що саме варте уваги, стимулює учнів наслідувати зразок відповіді);
- перспективна оцінка (учитель роз'яснює, за яких умов у майбутньому учень може отримати найвище схвалення);
- динамічна виставка окремих дитячих робіт з будь-якого виду діяльності (малюнки, зошити, вироби тощо), яка організовується для ознайомлення з нею колективу школи і батьків;
- ігрова оцінка – нагородження переможців, учасників гри різними ігровими атрибутами.

Потрібно пам'ятати: навіть невелике досягнення під час навчання надихає дітей. Одним із педагогічних прийомів підвищення успішності учнів з ООП є скафолдинг – це процес, що дає змогу учневі виконати завдання або досягти цілей навчання, які знаходяться за межами його індивідуальних зусиль або можливостей. Скафолдинг передбачає процес залучення дитини до навчання (спираючись на її знання, уміння, навички, досвід), застосовуючи різні **види підтримки**:

- Вербальна – може бути не тільки пряма (заохочення), але й непряма, чи неадресна: «весь клас скоро впорається»; «це не так складно, як здається».
- Підказки через міміку, жести, вказівки, рухи тіла.
- Фізична підтримка – вчитель пише, малює або конструює разом з учнем «рука в руці».
- Моделювання – демонстрація виконаного завдання.
- Візуальний стимул – картинки, піктограми, символи, письмове мовлення.
- Маніпуляція символами – розташування об'єктів у певному порядку.

Оцінювання результатів навчання й особистих досягнень учнів у першому класі має формувальний характер, здійснюється вербально і передбачає активне залучення учнів до самоконтролю та самооцінювання.

Формувальне оцінювання є інтерактивним оцінюванням прогресу учнів, що дає змогу вчителю визначати потреби учнів і відповідним чином адаптувати процес навчання. Використання формувального оцінювання дає змогу відстежувати особистісний розвиток дитини, перебіг опановування нею змісту навчання і вибудовувати

індивідуальну освітню траєкторію. Невід'ємною частиною оцінювання є формування здатності учнів самостійно оцінювати власний прогрес

Основні відмінності формувального оцінювання від традиційного:

- формувальне оцінювання націлене на визначення індивідуальних досягнень кожного учня, на виявлення прогалин в освоєнні ним матеріалу та заповнити їх з максимальною ефективністю і не передбачає порівняння результатів різних учнів;

- це, скоріше, не бальна, а словесна, описова система;

- учень отримує доступ до оцінювання: він розуміє, за якими критеріями його оцінюють, стає свідомим учасником процесу навчання;

- формувальне оцінювання забезпечує зворотний зв'язок: дає інформацію про те, чого учні навчилися, про те, як учитель реалізував поставлені цілі навчання;

- формувальне оцінювання спрямовує навчання: виконавши завдання, учні дізнаються про те, якого рівня вони досягли і в якому напрямку їм потрібно рухатися далі.

З метою конструювання моделі формувального оцінювання орієнтирами для вчителя можуть слугувати такі запитання:

- хто оцінює? Потрібно пам'ятати, що досягнення учня оцінює не лише вчитель, а й учень має оцінювати власні досягнення;

- як оцінювати? Оцінювання проводиться на основі розроблених і затверджених критеріїв, які вчитель має пояснити учням на початку навчання;

- коли оцінювати? Перед початком і в процесі навчання;

- що оцінювати? Уміння презентувати набуті знання, спосіб виконання завдань, результати і спосіб їх досягнення, рівень опанування учнями компетентностей тощо;

- мета оцінювання – діагностувати складнощі; мотивувати, підтримувати успіхи у досягненні навчальних цілей.

Варто зазначити, що відповідно до Державного стандарту початкової освіти, алгоритм діяльності вчителя щодо організації формувального оцінювання має таку **послідовність дій**:

1. Формулювання об'єктивних і зрозумілих для учнів цілей навчання. Вчитель спільно з учнями розробляє й обговорює цілі уроку. Ціль має



бути вимірювальною, щоб через оцінювання з'ясувати, на якому рівні вона досягнута.

2. Ознайомлення учнів із критеріями оцінювання. Учнів потрібно ознайомити із ними до початку виконання завдання. Чим конкретніше сформульовані критерії оцінювання, тим зрозумілішою для учнів є діяльність щодо успішного виконання завдання.

3. Забезпечення активної участі учнів у процесі оцінювання. У процесі оцінювання важливо не порівнювати результати навчання дітей. Оцінка учнів з ООП має ґрунтуватись на порівнянні результатів навчання з тим, як учень працював раніше. Доцільно акцентувати увагу лише на позитивній динаміці особистих досягнень дитини. Труднощі у навчанні необхідно обговорювати з учнем індивідуально. Водночас доцільно залучати учнів до взаємооцінювання, формуючи вміння коректно висловлювати думку про результат роботи однокласника, давати поради щодо його покращення.

4. Забезпечення можливості й уміння учнів аналізувати власну діяльність (рефлексія). Рефлексія спрямована на спостереження своїх дій та дій однокласників; осмислення своїх суджень, дій, вчинків з огляду на їх відповідність меті діяльності. Водночас здатність до персональної рефлексії у дітей 6–7 років є достатньо обмеженою, але можливості для її розвитку актуалізуються під час роботи в групі. Умовою розвитку рефлексії в цьому віці є включення дитини у взаємодію з наступним відтворенням фактичних актів дій і комунікацій у контексті особистісного і спільного значення. Спонукають до рефлексії запитання: «Що нового дізнався на уроці?», «Що привернуло твою увагу?».

Для оцінювання учнів з ООП доцільно використовувати **автентичне оцінювання** – тип оцінювання, що передбачає використання завдань в умовах, наближених до реальних.

Виставка навчальних досягнень. Працюючи за цим методом, учні досліджують тему, а потім створюють певний виставковий експонат для демонстрації набутих знань, умінь і навичок. Найчастіше це постер, але існують також інші типи експонатів: моделі, мистецькі роботи, комп'ютерні презентації, брошури і рекламні оголошення.

Практична діяльність. Учні демонструють свої знання й уміння через певну діяльність. Наприклад, вони мають написати і поставити коротку п'єсу, продекламувати вірші, взяти участь у виконанні музичного твору, прочитати невеличке оповідання, зняти короткий фільм, створити радіопередачу (справжню або у формі навчальної симуляції) або

поставити і виконати танок. Глядацька аудиторія може складатися з малих груп, усього класу чи груп учнів з інших класів.

Щоденники та «бортові журнали». Учні описують свою навчальну подорож у щоденниках рефлексії. Ведення такого щоденника дає їм чудову нагоду фіксувати «реальні факти» про те, чого вони навчилися, а також аналізувати власний процес навчання, обмірковувати моменти, коли вони ефективно засвоювали знання, а коли ні, та планувати свої подальші кроки в покращенні успішності. Щоденники і «бортові журнали» не завжди складаються тільки з учнівських записів. Вони також можуть містити малюнки, аудіо- та відеоматеріали, комп'ютерні презентації.

Демонстрації. Для учнів демонстрація – це найпереконливіший спосіб показати, чого вони навчилися. Її можна використовувати з метою оцінювання і в повсякденній роботі як складову навчання та викладання. Наприклад, учень може навчати певних умінь іншого учня, групу чи клас.

Продукти. Вчителі традиційно оцінювали учнів за результатами їхнього навчання. Це спеціально виготовлені предмети для демонстрації результатів навчання. Продуктами навчання можуть бути моделі, мистецькі роботи, створені учнями книжки, графіки, аудіо- та відеоматеріали, вироби з тканини, наприклад, костюми, карти і комп'ютерні презентації.

Процес розв'язання проблемно-орієнтованих завдань. У рамках цього методу учні самі можуть розв'язувати проблемні завдання або придумувати їх для інших. Оцінюючи характер їхнього вирішення, важливо не просто брати до уваги кінцевий результат, а спостерігати за тим, як учні намагаються шукати відповідь.

Прикладами проблемно-орієнтованого оцінювання є написання таємничих або детективних історій, які мають «розкрити» однокласники, розв'язання математичних задач, вирішення проблемних ситуацій, поданих у сюжетній формі або в історичному контексті, а також пошук нової сфери застосування для знайомого предмета.

Графічні організатори. Графічні організатори дають змогу аналізувати власне навчання, переводячи його на більш високий рівень метапізнання. За допомогою ручки і паперу учні відображають свій індивідуальний процес навчання у вигляді своєрідної карти. На ній вони позначають моменти, коли створили той чи інший навчальний продукт або сформуvalи певне уміння, яке можуть продемонструвати.



Використання графічних організаторів дає змогу оцінити індивідуальний навчальний шлях учня, зрозуміти, як він навчається та що йому потрібно зробити для покращення успішності.

Проекти. До них можна віднести добре знайомі реферати і самостійні творчі роботи на задану вчителем тему, а також учнівські дослідницькі проекти з вивчення певної проблеми. Залучення учнів до проектної діяльності допомагає оцінити їх навички пошукової діяльності, як вони обирають, збирають і використовують інформацію. Наприклад, учні можуть проводити дослідження у мережі Інтернет, ділитися інформацією з іншими групами учнів, розробляти і застосовувати опитувальні листи або створити громадську групу, структуру чи організувати подію.

Оцінювання результатів навчання учнів з ООП не повинно обмежуватись лише оцінкою знань учня – важливо оцінювати його особистісні зміни, що відбулися внаслідок впливу психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових занять на такі сфери розвитку, як когнітивна, емоційна, мовленнєва, соціальна, фізична тощо. У цьому аспекті для оцінки індивідуальних досягнень учня рекомендовано використовувати портфоліо. (Порошенко, 2019)

Отже, оцінювання результатів інклюзивного навчання є невід'ємною частиною освітнього процесу. Таке оцінювання повинно ґрунтуватись на:

- особливостях й індивідуальних досягненнях учнів з ООП;
- позитивному принципі, що передбачає врахування рівня досягнень учня, а не ступеня його невдач;
- використанні разом з традиційними методами і прийомами оцінювання нових методів (вербальне оцінювання, формувальне оцінювання, автентичне оцінювання, портфоліо тощо).

4. Моніторинг успішності навчального процесу

Інклюзія як процес виявлення та подолання бар'єрів для освіти дитини з ООП пов'язана також із виявленням та подоланням труднощів у роботі педагогів. Постійний моніторинг успішності обраних педагогічних технологій, навчальних підходів та інших елементів освітньої діяльності є невід'ємною частиною інклюзивної освіти. Інструктивно-методичним листом «Організація навчально-виховного процесу в умовах інклюзивного навчання» (Лист МОН від 18.05.2012 №1/9–384) рекомендовано перегляд Індивідуальної програми розвитку

з метою її коригування щонайменше двічі на рік, а за потреби – частіше. Підставою для перегляду ІПР є:

- значні труднощі в реалізації поставлених в ІПР завдань;
- випередження дитиною очікуваного темпу реалізації поставлених в ІПР завдань;
- відсутність очікуваних результатів запровадження обраних адаптацій;
- зміни в стані здоров'я дитини, що призводять до виникнення освітніх потреб, не врахованих раніше;
- труднощі в організації поведінки дитини в освітньому процесі;
- труднощі в адаптації дитини в шкільному колективі тощо.

Для розв'язання труднощів, що виникають у процесі реалізації ІПР передбачено планові та позапланові засідання команди психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами, яка діє за Положенням про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами конкретного освітнього закладу. Примірне положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами затверджене наказом МОН від 08.06.2018 №609. Воно визначає, що Команда супроводу може залучати до свого складу медичного працівника закладу освіти, лікаря, асистента дитини, фахівця інклюзивно-ресурсного центру, спеціалістів системи соціального захисту населення, служби у справах дітей тощо.

Результатом засідання Команди супроводу є рішення про **затвердження ІПР**, або внесення змін до ІПР, про запровадження адаптацій навчальних матеріалів та підходів або здійснення модифікації навчального матеріалу, запровадження індивідуального розкладу відвідування класу учнем з ООП та інші заходи, спрямовані на створення належних умов для учня з ООП в освітньому середовищі. Команда супроводу може самостійно обирати форму проведення засідань щодо поставленої мети.

Про оцінювання та тестування (до практичного заняття)

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



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

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

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

Оскільки нормування тесту – це копіткий процес, укладачі тестів використовують норми упродовж 7 років. Всі учні, котрі проходять тестування за цей період, мають результати у балах, які визначаються у порівнянні з групою норми.

Стандартизація

Усі орієнтовані на норму тести передбачають процедуру стандартизації. **Стандартизація** належить до структурування тестових матеріалів, процедури адміністрування, методів обрахування балів (шкал) і технік для інтерпретації результатів (Venn, 2006). **Стандартизовані тести** мають деталізовані процедури для адміністрування, розрахунку часу, обрахування балів, а також

процедури інтерпретації результатів, яких слід ретельно додержуватися для отримання надійних результатів.

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

Проблемні аспекти стандартизованого тестування. Критика стандартизованих тестів зростає пропорційно частоті їх використання та стосовно цілей їх застосування. Органи освіти адмініструють такі тести на кожному році навчання, виявляють успіхи чи поразки навчальних програм шляхом визначення тестових балів. Критиці піддають три проблемні аспекти застосування стандартизованих тестів: зміст, формулювання тестових завдань та наявні у тестових завданнях упередження. Стандартизовані тести мають на меті знайти найкращу *відповідність* передбачуваній типовій програмі на певному році навчання. Отже, стандартизовані тести можуть мати низьку достовірність змісту для специфічних освітніх програм. У таких ситуаціях тест може не відповідати реальному прогресу учня. Отже, програма, що вимірюється таким тестом, може виявитися неефективною.

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



Отже, існують вагомі аргументи на підтримку тих освітян, котрі пропонують застосовувати альтернативні форми оцінювання для доповнення інформації, отриманої шляхом проходження стандартизованих тестів. Такі альтернативні форми оцінювання мають відбуватися вчасно, без значних затрат часу, бути дійсно репрезентативними з точки зору навчальної програми, і бути відчутно значимими для вчителя та учня. Методи неформального оцінювання можуть відповідати як названим критеріям, так і програмним вимогам до поточних та прикінцевих оцінювань.

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

Стандартизовані тести критикують переважно за таке:

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

Для того, щоб краще підготувати учнів до стандартних, орієнтованих на досягнення тестів, учителі, присвячують багато часу викладанню тієї інформації, яка міститься у цих тестах. Особливо це стосується ситуацій, коли стандартизовані тести також стають мірилом педагогічних можливостей самих вчителів. А якщо спеціалісти з розробки освітніх програм та керівники у галузі освітньої політики будуть постійно вимагати навичок дедалі вищого рівня, такі тести можуть спричинювати зворотній вплив на щоденну практику викладання у школі.

Тести, орієнтовані на критерії (Criterion-Referenced Tests)

Багато освітян та пересічних людей не розуміють відмінності між тестами, орієнтованими на критерії, та тестами, орієнтованими на

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

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

ТОК обраховують у балах згідно з певним стандартом, або **критерієм**, який (за рішенням вчителя, школи або автора тесту) репрезентує прийнятний рівень засвоєння знань. Тести іноді називають **орієнтованими на зміст, це тести** пов'язані з опануванням конкретних навичок. Результати виконання учнем тесту вказують, оволодів школяр чи ні певними навичками.

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

Тести, орієнтовані на стандарти

Нещодавньою варіацією тестів, орієнтованих на критерії стали тести, **орієнтовані на стандарти**, або ж оцінювання, засноване на стандартах. Були прийняті стандарти навчального змісту (або «рамки навчальних програм»), які описують, що саме учні мають знати та вміти виконувати з різних дисциплін, навчаючись у певному класі. Вони також містять стандарти успішності, які визначають, скільком стандартам навчального змісту учні мають відповідати, щоб досягти «базового»/ «впевненого» або «поглибленого» рівня з певного предмета. Такі тести потім базуються на стандартах, а результати визначаються відповідно до цих «рівнів», які, зазвичай, представляють судження.



Освітяни часто не можуть дійти спільної думки щодо якості певного набору стандартів. Очікується, що стандарти мають охоплювати важливі знання та навички, які повинні опанувати учні – щоб визначити «загальну картину». Державні стандарти мають бути раціональні та добре виписані. Деякі державні стандарти піддають критиці за те, що вони надмірно великі за обсягом, що вони розмиті, що вони надзвичайно складні.

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

- У якому оточенні в учня проявляються труднощі?
- Чи трапляються випадки, коли він функціонує належним чином?
- Чого очікують від учня у середовищі такого типу з точки зору академічних досягнень та поведінки?
- Які відмінності існують у різних видах оточення, коли учень виявляє найбільші та найменші труднощі?
- Які наслідки мають такі відмінності у різних видах оточення для планування методичної роботи?

Ретельне екологічне оцінювання має охоплювати:

- Взаємодію між учнями, вчителями та іншими особами у класі й інших типах шкільного середовища.
- Презентацію матеріалів та ідей.
- Вибір та використання матеріалу для викладання.
- Фізичне оточення, облаштування класної кімнати, визначення цілей.
- Взаємодію серед учнів в інших типах середовища.

Екологічне оцінювання також може поширюватися на:

- Культуру та переконання дитини.
- Стиль викладання вчителя.
- Те, яким чином використовується час у класі.
- Очікування щодо навчання, поведінки та соціалізації у певному навчальному середовищі.

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

Оцінювання на основі навчальної програми

Пряме оцінювання академічних навичок є однією з альтернатив, яка останнім часом набула популярності. Хоча існує низка моделей прямого оцінювання, вони всі однаково передбачають, що оцінювання має бути безпосередньо пов'язане із навчальною програмою. Тоді як стандартизовані тести успішності вимірюють широкі розділи навчальної програми та/чи навички, **оцінювання на основі навчальної програми (ООНП)**, вимірює конкретні навички, яких наразі навчають у класі. Було розроблено кілька підходів до ООНП (Hall and Mengel, 2002). Для них спільними є чотири характеристики:

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

«Тести успішності» у цьому випадку безпосередньо базуються на навчальній програмі. ООНП проводиться швидко і надає конкретну інформацію про те, як учень може відрізнитися від своїх однолітків. Оскільки оцінювання пов'язане зі змістом навчальної програми, вчитель отримує змогу добирати викладання відповідно до поточних здібностей учня та виокремлювати розділи, в яких необхідні адаптація або модифікація навчальної програми.

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

Вимірювання на основі навчальної програми Вимірювання на основі навчальної програми (ВОНП) є методом оцінювання, який



передбачає виконання завдань упродовж заданого часу, а потім вибудовування графічних схем досягнень учня. ВОНП найбільше стосується вільного володіння матеріалом. Це означає, що ми беремо до уваги швидкість, з якою учень здатний виконати запропоноване завдання. Після оцінки швидкості виконання завдання учнем ми будемо графік виконання завдань через відрізки часу. Таким чином на графіку можна побачити прогрес школяра (або зниження результатів).

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

Динамічне оцінювання можна представити як конструктивістський підхід до оцінювання. Тобто його мета – визначити, що учень виконує, може виконувати самостійно, і що може виконувати з чиеюсь допомогою. Відповідно, менше часу й уваги приділяється порівнянню досягнень учня зі встановленими стандартами чи результатами групи норми у намаганні виявити слабкі сторони школяра. При динамічному оцінюванні оцінювання сконцентроване на навчанні та успішності учня за період часу, а порівняння роблять між теперішніми та колишніми досягненнями учня. Крім того, динамічне оцінювання стосується того, що учень здатен зробити за умови підтримки (підказки, команди, фізичної підтримки).

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

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

- Прохання до учнів виконати, створити або зробити щось.
- Виявлення мислення на вищому рівні та навичок вирішення проблем.
- Використання завдань, які презентують значимі види навчальної діяльності.
- Використання реальних ситуацій
- Залучення людей, а не машини, до обрахування кількості балів, використовуючи здатність людини до судження.
- Вимога до вчителів засвоювати нові методичні ролі та ролі у процесі оцінювання.

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

Аналіз завдань є дуже детальним процесом; він передбачає розбиття конкретного завдання на головні послідовні кроки, компоненти чи навички, необхідні для виконання даного завдання. Аналіз завдання – це «процедура виявлення складових, які утворюють конкретну навичку або різновид поведінки, щоб допомогти учневі опанувати цю навичку чи поведінку.

Його застосування надає вчителеві кілька переваг. По-перше, цей процес виявляє, що потрібно для виконання конкретного завдання. Він також дає вчителеві знати, чи може учень виконати певне завдання,



яка частина завдання або навичка є перешкодою, а також порядок, у якому треба навчати навичок, аби допомогти учневі навчитися виконувати певне завдання. Аналіз завдання – це підхід до оцінювання, який сягає набагато далі потреби ухвалення рішення про відповідність певного учня певній програмі або вибір тієї чи іншої програми для учня. Аналіз завдання може стати невід’ємною складовою планування роботи у класі та прийняття методичних рішень.

Оцінювання на основі кінцевих результатів було розроблено, принаймні частково, у відповідь на пересторогу, що освіта, має безпосередньо пов’язуватися з тим, чого батьки та освітяни хочуть досягти наприкінці. Оцінювання на основі кінцевих результатів охоплює розгляд, навчання (викладання) та оцінку навичок, які є важливими у реальних життєвих ситуаціях. Набуття таких навичок допоможе учневі стати активною дорослою людиною. З цієї точки зору, оцінювання розпочинається із виявлення того, які кінцеві результати бажані для даного учня (наприклад, бути в змозі користуватися громадським транспортом). Крок за кроком, аналогічно, як під час аналізу завдання, команда фахівців визначає, які види компетенції необхідні для отримання певних кінцевих результатів (наприклад, ті кроки або допоміжні навички, якими має оволодіти учень для досягнення бажаного кінцевого результату) та виявляє, які допоміжні навички уже засвоєні учнем, а які він ще має опанувати. Тоді можуть бути точно окреслені необхідні методичні підходи та розпочатися навчання.

Вибір відповідного інструментарію

Вибір тесту, який би відповідав конкретному учневі, потребує дослідження. Вкрай важливо щоб ті, хто несе відповідальність за вибір тесту, використовували не лише наявні тести або ті, що «завжди використовувалися». Результати тестування дитини безперечно впливатимуть на рішення щодо придатності навчальної програми для дитини, на методичні рішення, на рішення про направлення дитини до певного закладу. І все це має надзвичайно важливі наслідки для дитини. Якщо дитину оцінюють із застосуванням інструменту, невідповідного для неї, ймовірно, що зібрані дані будуть неточними і приведуть до неправильних висновків, що, відповідно, зумовить неправильні рішення стосовно навчальної програми для цієї дитини. Це одна з причин, чому освітяни гаряче протестують проти стандартизованого тестування як підстави для ухвали рішень про сильні та слабкі сторони учня. Таким чином, ретельний вибір інструменту оцінювання є життєво важливим, як і потреба поєднання

будь-якої інформації, зібраної у процесі тестування, з інформацією, отриманою в інший спосіб.

Вибір змістового наповнення тесту

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

Зміст стандартизованого тесту може дуже впливати на розробку навчального плану школи та стандартів успішності.

Застереження щодо тестування

Навіть якщо враховано все, про що йшлося вище, дехто все сумнівається у корисності традиційного тестування для ухвалення правильних рішень щодо навчання дітей. Багато освітян, стурбованих **обмеженнями**, притаманними тестам, вважають, що традиційні тести мало корисні для розуміння можливостей та особливих потреб окремої дитини. Занепокоєння надмірним використанням тестів під час оцінювання зумовлене також браком їх практичної користі для планування втручання. Історично складалося так, що тести не прагнули інтерпретувати таким чином, аби сприяти розробці багатьох конкретних стратегій. Хоча результати тестів допомагають визначити ті сфери знань, де учень може отримати гірші результати, порівняно зі своїми однолітками, вони не надто придатні для визначення конкретних і корисних для дитини змін у методиці чи навчальній програмі.

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



професійної відповідальності – переконатися, що ви розумієте різні методи оцінювання та цілі їх застосування.

Лекція 21. Стратегії поведінкових втручань в інклюзивному освітньому середовищі (2 год.)

1. Поведінкові труднощі у дітей з особливими освітніми потребами.
2. План поведінкового втручання.
3. Запобігання виникненню проблемної поведінки.
4. Альтернативна та позитивна поведінка.
5. Технології надання візуальної підтримки.
6. Багаторівні системи підтримки.
7. PBIS. Втручання та підтримка, спрямовані на дотримання позитивної поведінки.
8. Превентивний класний менеджмент.
9. Запобігання булінгу та цькуванню.

Завдання для самостійної роботи: Зробити дайджест поданих зразків поведінкового втручання з ресурсів на inclusion.org.ua (6 год.)

Практичне заняття 21. Превенція проявів негативної поведінки в класі (2 год.)

Аналіз доповіді *Створення позитивного середовища для підтримки всіх учнів* / *Creating Positive Environments to Support All Students*.

Рекомендована література та ресурси

Основна:

1. Психологічний супровід інклюзивної освіти : [метод. рек] / автор. кол.за заг. ред. А. Г. Обухівська. – Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2017. – 92 с.
2. Створення позитивного середовища для підтримки всіх учнів. Келлер Клейтон. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.slideshare.net/Inclusive_Education_Community/creating-positive-environmentsclayukr (дата звернення: 11.07.2020)

3. Створення позитивного середовища [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://inclusion.org.ua/modules/stvorennia-roztyvnoho-seredovyshcha-dlia-pidtrymky-vsikh-uchniv/> (дата звернення: 11.07.2020)
4. Тельна О.А., Маланчій В.О., Дацьо Н.О., Сидорів С.М., Селепій О.Д., Весніна Н.В., Приймак Н.П., Сидорів Л.М. Сходинки інклюзії: науково-практичний посібник для педагогів, студентів та батьків, 2-е вид., випр. та доп. / за ред. С.М. Сидоріва. Івано-Франківськ : видавець Кушнір Г.М., 2019. 155 с.
5. Теорія і практика інклюзивної освіти [навчально-методичний посібник] / Упорядник Бондар К. М. – [2-ге вид., доп.]. – Проект «Підтримка інклюзивної освіти у м.Кривий Ріг», 2019. –170 с.
6. Sustaining Inclusive Education Community: Ukraine-U.S. cooperation International conference - part 2. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://youtu.be/mKfxC1ZBdZ0> (дата звернення: 11.07.2020)

Додаткова:

1. Ресурсність Інакшості. Ольга Радченко. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.slideshare.net/Inclusive_Education_Community/resources-of-otherness-radchenko-236825502 (дата звернення: 11.07.2020).
2. Сидорів С.М. Інклюзивні практики у формуванні характеру дитини Inclusive Strategies and Practices in Developing Child's Character // Збірник матеріалів І Міжнародної науково-практичної конференції «Психологічні аспекти формування характеру дитини». – Івано-Франківськ : НАІР, 2019. – 118 с.
3. Цифрові технології у поширенні ідей та принципів інклюзивної освіти: з досвіду підготовки майбутніх вихователів і вчителів. Сергій Сидорів. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.slideshare.net/Inclusive_Education_Community/ict-in-introducing-ideas-of-inclusive-education-training-preschool-and-primary-school-teachers-236824001 (дата звернення: 11.07.2020).
4. Multi-Tiered Systems of Support. Abery B., Tichá, R. [Електронний ресурс]. – Режим доступу:



<https://www.slideshare.net/secret/2OTRg5IIndsdZD1> (дата звернення: 11.07.2020).

5. Tichá, R., Abery, B., Johnstone, C., Poghosyan, A., & Hunt, P. (Eds.) (2018). *Inclusive Education Strategies: A Textbook*. Minneapolis, MN, USA: University of Minnesota; Yerevan, Armenia: UNICEF Armenia & Armenian State Pedagogical University.

Дитина іноді може демонструвати як незвичну поведінку (наприклад, розгойдування на стільці, голосні вокалізації, нав'язливі рухи), так і руйнівну (самоушкодження, розривання навчальних матеріалів, ламання меблів). Так, це трапляється насправді. І це вагома причина свідомого чи не дуже опору деяких вчителів та батьків ідеї залучення дітей із особливостями до загальноосвітніх закладів.

Важливо не ототожнювати поведінку з дитиною, а дитину з її розладом. З поведінкою потрібно працювати. Її можна змінювати. Для цього напрацьовано достатню кількість стратегій та методик. Доцільно залучити спеціаліста з прикладного аналізу поведінки до команди супроводу. Розроблений ним поведінковий план допоможе учню у навчанні та стане корисним усім учасникам навчально-виховного процесу. Професійно підготовлений план поведінкового втручання – надзвичайно функціональний та корисний інструмент включення учня до шкільного середовища. Та з різних причин ідеальне рішення може бути недосяжне в наявних умовах.

Мета роботи із дезадаптивною поведінкою – не зупиняти її, коли вона вже почалася, а запобігти виникненню. Тож проблемна поведінка може бути не лише джерелом роздратування, а й поштовхом до розширення педагогічного досвіду. Задля роботи з ефективною зміни недоречної поведінки пам'ятаймо:

1. Будь-яка поведінка виникає не без підстави та має свою мету.
2. Найчастіше проблемна поведінка пов'язана з відсутністю чи неефективністю комунікації.
3. Запобігання проблемній поведінці доцільніше, аніж робота з її наслідками.
4. Слід розробити план роботи з поведінкою, що стане відомий усім особам, які працюють із дитиною.

Якою б незвичайною не здавалась поведінка дитини, вона завжди має для дитини сенс. І якщо дорослі спробують зрозуміти, які переваги вона дає дитині, то отримають інструмент для її зміни.

Корисно зосередитися на наслідках поведінки. Чи є вона небезпечною для дитини та оточення, чи вона обмежує суттєво можливості дитини до включення у соціум. Наприклад, *учень може сильно кусати свою руку, але коли робить це рідко, така поведінка не є суттєвою перешкодою до соціальних можливостей дитини і не є надто небезпечною.*

Дитина, яка не володіє розвиненими навичками спілкування, не має змоги повідомити про свої потреби. Та потреби в неї такі ж, як і у її однолітків. Вона бажає їсти, спати, відпочивати чи гратися. Якщо вона не має змоги повідомити про це звичайним засобом, то навчається застосовувати інші, у тому числі й важку поведінку. Потреба, яку дитина відчуває, може бути цілком прийнятна та зрозуміла (уникнути небажаної ситуації чи потреба у допомозі).

Визначення взаємозв'язку поведінки дитини з наслідками, до яких вона призводить, є обов'язковим щодо подальшої роботи для її подолання. Зазвичай є безліч чинників людської поведінки. Однак, плануючи роботу щодо її зміни, умовно виділяють **чотири категорії** функції (те, задля чого вона виникає):

1. Отримання якогось матеріального об'єкту чи діяльності. Дитина бажає якусь річ (їжу, напій, іграшку чи дію). Це зрозуміло і нормально, коли ми, якщо зголодніли, бажаємо щось з'їсти, чи бачимо щось цікаве на вітрині магазину та хочемо придбати. Складнощі виникають лише тоді, коли людина діє деструктивним чином, щоб отримати це. Наприклад: дитина, що не вміє розмовляти, хоче іграшку, яку бачить та не може сама дістати. Вона починає кричати та бити себе по голові. Дорослий намагається її заспокоїти та пропонує все, що є у полі зору цікавого. Дитина отримує потрібну іграшку та розуміє, щоб отримати те, що бажаєш, потрібно кричати і бити себе. Виникає імовірність, що і далі вона застосовуватиме таку поведінку, щоб повідомити про те, чого бажає.

2. Ухилення від небажаної діяльності. Коли займаємося тим, що не подобається, особливо, якщо це не має для нас особистого значення, використовуємо різні засоби, щоб уникнути цього: відмовитися, зробити перерву чи змінити зміст необхідної діяльності. Також деякі люди можуть просто надавати перевагу перебуванню на самоті. Діти з особливостями розвитку мають такі потреби. Та коли вони обмежені у засобах висловити, що їх потреби ігноруються, проблемна поведінка може допомогти надзвичайно ефективно. Наприклад: *дитина не надто любить писати та малювати. Графомоторні завдання для неї є занадто складними та не викликають*



інтересу. На уроці, отримавши завдання написати вправу, вона починає кидати речі та плакати. Дитину виводять із класу, щоб не заважати іншим. Так дитина отримує досвід: щоб уникнути небажаного завдання, потрібно кидати речі.

3. Соціальна увага (навіть несхвальна) Люди цінують увагу інших та потребують підтримки та схвалення. Так і діти з особливостями розвитку бажать уваги інших. Якщо дитина має обмежені навички спілкування, не вміє знайти собі заняття на тривалий час, демонстрація проблемної поведінки може стати ефективним засобом отримати увагу. Наприклад: учень добре займається наодинці з учителем. Однак, знаходячись у класі з іншими дітьми, через певний час починає дратувати інших та ходити у приміщенні. Учитель робить зауваження, умовляє дотримуватися правил та починає повторювати завдання для нього окремо. Дитина отримує досвід, як привернути увагу на уроці.

4. Сенсорна стимуляція – отримання приємних відчуттів чи зниження неприємних. До цієї категорії належить поведінка, яка зумовлена не так зовнішніми обставинами, стільки внутрішніми. Така поведінка підсилюється автоматично. Використовуючи її, людина підсилює чи заспокоює своє тіло. Тож вона цінна для неї сама по собі, хоча і не призводить до привертання уваги чи матеріальних об'єктів або уникнення небажаного. Приклади такої поведінки: розгойдування, підстрибування, стереотипні вокалізації або ехолалії (неконтрольоване повторення мови іншого), гра із слиною, облизування предметів, розглядання пальців чи яскравих предметів.

Нерідко, це стереотипи – нав'язливе повторення якоїсь складної дії, яка не має сенсу, виконується так, як раніше, без змін.

Перший тип стереотипної поведінки – рухи тіла. Дитина може розгойдуватися, плескати або трясти руками, крутитися навколо своєї осі. **Другий тип стереотипної поведінки** – використання предметів для отримання сенсорних відчуттів. Часто констатують махи предметами перед очима, вищипування ниток, розкидання дрібних предметів, прокручування коліс машинок, добування звуків із найрізноманітніших предметів. **Третій тип повторюваної поведінки** – ритуали і нав'язливі стани. У цю категорію входять такі дії: вибудовування предметів в ряд, носіння одного і того ж одягу, зачинення дверей, похід одними й тими ж маршрутами.

Існує п'ять загальновідомих органів відчуття: зір, слух, нюх, смак і дотик. Є також кілька додаткових почуттів, включаючи почуття балансу (вестибулярна система) та проприоцепцію (суглобово-м'язове почуття, відчуття положення власного тіла і його частин). Якщо якійсь

із цих сенсорних систем не вистачає інформації для повноцінного функціонування, то дитина її стимулюватиме.

Сенсорне перевантаження. Деякі діти з особливими освітніми потребами можуть страждати від сенсорного перевантаження. Важливо, що «сенсорне» в цьому випадку відноситься не лише до п'яти основних відчуттів. Наприклад, погані новини або раптова зміна планів можуть не здаватися «сенсорними» для вас, але для цієї дитини це внутрішнє психічне перевантаження, яке викликає сильний стрес.

Самостимуляція як засіб від стресу. Самостимуляція може як відволікти дитину від неприємних ситуацій, так і підбадьорити. Наприклад, за допомогою розгойдування дитина може направити свої психічні, тактильні та вестибулярні відчуття на іншу задачу, і це відволікає її від думок про те, що її турбує. Саме тому спостерігається посилення самостимулючої поведінки під час стресу.

Самостимуляція як засіб отримати задоволення. Звичайно, переважно самостимуляції виникають природним шляхом, і дитина не намагається усвідомлено використовувати їх для зменшення стресу. Вона може робити це просто тому, що самостимуляція викликає приємні відчуття.

Збір даних щодо поведінки доцільно проводити у декілька етапів. **На початку застосовують опитування** та інтерв'ю з особами, що добре знають дитину та можуть надати потрібну інформацію. Зазвичай це батьки та родичі, вчителі та вихователі. Після цього проводиться **спостереження за поведінкою** учня та запис даних у спеціальні форми. Ця процедура не складна, та оскільки виконується кількома особами, украй важливо до її початку визначитись із формою поведінки, яка потребуватиме подальшого втручання. Це – фактичний опис поведінки (того що можна спостерігати). Покроковий опис дій, що є зрозумілим іншим та не викликатиме двозначностей та різних інтерпретацій. Спостереження проводиться у різних ситуаціях певний час. Для того, щоб установити закономірності появи поведінки, бажано вести такі спостереження усім залученим особам не менше двох тижнів. Якщо поведінка за частотою не є розповсюдженою, потрібно зафіксувати не менше п'яти епізодів спостереження. У разі неможливості виявлення закономірності чи, якщо поведінка, ймовірно, має кілька функцій, доцільно залучити спеціаліста з роботи з поведінкою та розглянути змогу проведення експериментальних методик функціонального аналізу поведінки. Експериментальні методики потребують залучення фахівця із поглибленою підготовкою роботи з поведінкою.



Наступним кроком **розробляємо план** того, як зменшити проблемну поведінку чи, принаймні, її вплив на оточення та саму дитину. І найважливішим у ньому є підтримка правильної поведінки та запобігання виникненню проблемної. Маємо допомогти учневі отримати нові навички, які розширять її межі досягнення своєї мети, не вдаючись до неадаптивних форм поведінки.

Розробляється план підтримки бажаної поведінки. Це документ, який описує проблемну поведінку, що може її спричиняти, як запобігти цьому та що робити, коли така поведінка виникла. Такий план ґрунтується на функціональній оцінці поведінки та включає не лише засоби реагування на небажану поведінку, а й описує засоби того, як забезпечити дитині доступ до того, що для неї важливе. Відповідно це реактивні та проактивні стратегії. **Проактивні стратегії** спрямовані не те, щоб навчити учня відповідним навичкам та забезпечити відповідну якість щоденного життя. **Реактивні стратегії** розробляються задля того, щоб захистити учня та оточення від потенційної шкоди, що спричиняються проблемною поведінкою та зменшити імовірність виникнення її у майбутньому.

Ефективний план поведінкового втручання включає переважну кількість проактивних стратегій. Реактивні стратегії включаються суттєво менше та іноді є відсутніми. Важливо акцентувати увагу на адаптивних формах поведінки та засобах, які дають змогу підтримати дитину і дати змогу дізнатися про ефективніші засоби отримання того, що їй потрібно, аніж звичні.

Такий план має використовуватись у кожному місці, яке відвідує дитина. Удома, у школі, на прогулянці та ін. Кожна особа, що здійснює догляд, навчання чи виховання з ним ознайомлюється та слідує йому. Це дозволяє здійснювати системне та послідовне втручання, а лише за таких умов воно є ефективним. Усі мають різні переконання щодо того, що правильно чи неправильно, як потрібно «керувати» поведінкою. Ці переконання формуються на підставі власного досвіду та розуміння. Використання плану поведінкового втручання передбачає, що усі залучені особи використовують одні методи, поза залежністю від власних уявлень про доцільність чи користь. Коли усі, хто підтримує дитину, використовують одні й ті ж підходи, це дозволяє використовувати соціально прийнятні засоби передачі інформації. Це допомагає відстежувати стратегії, що працюють чи не працюють, своєчасно вносити зміни до плану.

План поведінкового втручання.

Загалом до **поведінкового плану** включено наступні складові :

1. **Визначення поведінки** на яку спрямоване втручання. Навіть якщо у дитини є багато складнощів із поведінкою, маємо визначитись, яка саме поведінка потребує змін першочергово, щоб це було корисним передусім самому учню та розширило його можливості. Ця поведінка описана у короткій та чіткій формі, дозволяє визначити її початок та кінець, виміряти та бути зрозумілою для кожного із членів команди супроводу. Наприклад: *Дитина кусає себе за передпліччя впродовж 5–10 секунд, після чого залишаються синці.*

2. **Функція проблемної поведінки** Якщо знаємо навіщо дитина демонструє небажану поведінку, маємо змогу визначитись із тим, якій іншій прийнятній поведінці навчати, щоб дати змогу вдовольнити свої потреби.

3. **Стратегії запобігання проблемній поведінці** Украй важливим є зміни середовища, які допоможуть попередити чи зменшити імовірність виникнення проблемної поведінки. Необхідно пам'ятати, що таке попередження також дає можливість навчати учня корисним вмінням та формувати нові навички.

4. **Стратегії навчання новій поведінці** (альтернативна та позитивна поведінки) Включення у навчальну програму необхідних навичок, використання яких дозволить дитині отримувати те саме, що й проблемна поведінка та процедури, щодо підтримки такої поведінки. Описання методів, які шліфують навичку.

5. **Стратегії мінімізації заохочення проблемної поведінки** та забезпечення безпеки (якщо необхідно). Ґрунтуючись на даних щодо поведінки, описують дії оточення під час виникнення проблемної поведінки та після закінчення. Такі дії мають зменшувати вірогідність виникнення її у майбутньому чи, принаймні, не збільшувати.

6. **Фіксація даних та умов перегляду плану втручання** Визначення із системою вимірювання прогресу. Графік вимірювання характеристик поведінки чи засвоювання навичок, форми фіксації результатів, коли саме, за якими критеріями буде переглянуто план. Тобто що саме свідчитиме, чи є він ефективним, чи, навпаки, потребує змін.

До розробки поведінкового плану доцільно залучати поведінкового спеціаліста, який має підготовку з цього напрямку. Він не лише розробляє такий план, а й допомагає навчати членів команди супроводу, що працюють із учнем, застосовувати ті стратегії, які включені до цього плану.

Запобігання виникненню проблемної поведінки.



Задля досягнення мінімізації вірогідності виникнення проблемної поведінки зосереджуємо зусилля на тому, щоб дитина довше залишалася у спокійному та задоволеному стані. Ця частина плану зосереджена на усіх аспектах життя учня, включно зі станом його здоров'я. Важливо розуміти, що саме робить дитину щасливою та викликає зацікавленість. І навпаки, що може змусити її відчувати себе незахищеною, засмученою чи роздратованою.

Зовнішнє середовище. Звертайте увагу на те, щоб учень мав можливість вчасно задовольняти свої потреби у їжі, відпочинку, кількості спілкування, фізичному русі та іграх. Забезпечуйте максимально можливе комфортне середовище. Деякі діти погано вправляються із сенсорними навантаженнями, такими як шум, тіснява, спека чи холод, яскраве світло. Враховуючи ці потреби, можете суттєво підвищити їх рівень емоційної рівноваги, а відтак і здатність до саморегуляції поведінки.

Передбачуваність. Чимало дітей з особливими освітніми потребами не добре справляються з непередбачуваними змінами у розкладі, погано прогнозують послідовність подій та мають труднощі із плануванням діяльності. Використання візуальних розкладів, наочних правил та наочних орієнтирів діяльності сприятиме підтриманню розуміння ситуації та зменшить прояви занепокоєння.

Адаптація засобів. Зверніть увагу на моторні особливості дитини. Наприклад, учневі може бути складно виконувати письмові вправи з математики за допомогою ручки через недостатність ручного праксису. Варіантом є виконання вправ на комп'ютері чи друкованих картках із цифрами.

Можливість вибору. Дозвольте дитині контролювати свою діяльність у тих межах, в яких вона може. Навіть, якщо вона не має розвинених навичок комунікації допоможіть їй обирати завдання, які вона бажає робити, заохочуйте за старанну працю чи послідовність навчальних чи режимних дій. Для цього можете використовувати візуальні розклади, альтернативну систему комунікації. Не забувайте питати в неї, чи вона згодна на ваші пропозиції, враховуйте її бажання.

Організація простору. Забезпечте зрозумілість розташування та призначення простору. Використовуйте зонування різних за функціями приміщень. Позначте наочним маркуванням початок та закінчення різних зон, правила поведінки у них та для чого вони пристосовані. Не усі діти можуть легко зорієнтуватися у цьому без спеціальної допомоги.

Комунікація. Обов'язково забезпечте учневі можливість комунікації з іншими. Дитина може мати складності з активним мовленням, недостатні соціальні навички. Визначивши складності, потрібно навчити дитину спілкуванню за допомогою тих засобів, які їй доступні (PECS, жести, піктограми, електронні комунікатори). Оберіть те, що відповідає особливостям учня, системно працюйте над розширенням її комунікативних можливостей. Якщо дитина не зможе повідомити про свої потреби простим та доступним їй шляхом, вона зробить це за допомогою небажаної поведінки. А саме цього ми маємо уникнути.

Альтернативна та позитивна поведінка.

Важливою складовою роботи із зміни поведінки дитини є формування поведінки, яка конкуруватиме з недоцільною. Тобто визначимо, як дитина має поводитись у ситуаціях, що викликають інциденти, щоб досягнути своєї мети. Наприклад, якщо під час уроку учень не бажає продовжувати, прийнятно попросити про перерву, а не розкидати речі чи вибігати за двері. Така поведінка стане альтернативною для дитини у неприємних для неї ситуаціях. Якщо учень не має достатніх навичок для її здійснення чи оточення не підкріплює її (не забезпечує бажаних дитиною наслідків), то імовірність небажаної поведінки посилюється. Адже поведінковий план має передбачати цілеспрямоване формування потрібних навичок та послідовність у заохоченні до прийнятного способу дії

Відеомодельювання – одна із ефективних стратегій для навчання соціальним навичкам дітей з особливими освітніми потребами. Відеомодельювання являє собою перегляд демонстрації якогось способу взаємодії або виду поведінки на відео. Мета перегляду – досягти повторення побаченого у реальному житті в природних умовах. У відеомодельюванні можуть брати участь однолітки, дорослі або сама дитина (відеосамоделювання). Перевага відеосамоделювання в тому, що воно стає для дитини візуальним підтвердженням її власного успіху.

Технології надання візуальної підтримки.

Візуальна підтримка – використання зображень та (або) інших візуальних елементів для спілкування з дитиною, яка має труднощі зі сприйняттям, розумінням та використанням мови. Це один із засобів подати інформацію більш зрозуміло, ніж пряма мова.

Вказівники напряму – спосіб візуальної підтримки, який вказує напрям, де можна знайти потрібну кімнату, наприклад, їдальню, туалет, музичний клас, ресурсну кімнату, кімнату сенсорного



відпочинку або вихід із приміщення. Наявність вказівників на пряму ще не означає, що будь-яка дитина зможе відразу ними скористатися, відразу зрозуміти, куди іти, щоб знайти, наприклад, вбиральню. Цьому, мабуть, слід вчити. Використовуйте завдання, що мають на меті пересування за вказівниками, стрілками. Також треба пояснити, повно використовуючи жести, що, слідуючи за вказівниками, можна потрапити, наприклад, до туалетної кімнати. Також перші кілька разів потрібно повністю супроводжувати дитину й у разі потреби допомогти обрати правильний маршрут. Якщо дитина правильно зорієнтувалася самостійно, спираючись на вказівник, обов'язково похваліть її.

Маркування середовища стікерами дозволяє орієнтуватися у просторі, швидко знаходити потрібні речі, дотримуватися порядку і певної структури розташування предметів у класній кімнаті. Маркування – це список предметів у тій чи іншій шафі, що є друкованим текстом, наліпками із зображеннями, комбінованим, тобто текстом із зображеннями. Він розміщується на дверцятах шаф і полицок, щоб дитина самостійно могла швидко зорієнтуватися і знайти потрібну річ, і, покориствовавшись, повернути на місце.

Візуальний розклад може використовуватись з різною метою: для тренування самостійного виконання якоїсь дії або процесу, заповнення дозвілля, розклад дня.

Комунікація ілюструє поведінку (норми задані суспільством), спрямовану на іншу людину, що забезпечує пов'язане з цією поведінкою пряме або непряме заохочення. Тобто, дитина хоче пити, вона каже про це дорослому (поведінка) – отримує воду (заохочення). Якщо поведінка постійно заохочується, то повторюється у певних умовах. Спілкуватися можна не лише за допомогою прямої мови. Є різні **засоби спілкування**:

- пряма мова;
- жести мови;
- жестикуляція;
- малюнки;
- письмо.

Виділяють 9 найважливіших **навичок спілкування**:

- прохання про бажаний предмет;
- прохання про допомогу;
- прохання про перерву;

- відповідь «ні» на запитання «*Чи хочеш ти ...?*»;
- відповідь «так» на запитання «*Чи хочеш ти ...?*»;
- реакція на прохання почекати;
- реакція на повідомлення про зміну діяльності;
- виконання інструкції;
- слідування розкладу.

Чому ці навички є найважливішими? Передусім тому, що допомагають дитині адаптуватися до середовища. Вони дають змогу ефективно взаємодіяти як з дорослими, так і з однолітками.

Мовленнєвий режим – це спосіб обмеження мовлення, щоб максимально зрозуміло висловлювати думки та інструкції. Тут має значення: швидкість, з якою говорите, чіткість, простота фрази, довжина фрази, у певних випадках треба переконатися, що учень дивиться на вас, коли ви говорите. Окрім цього, супроводжуйте мовлення жестами. Їх повинно бути значно більше, аніж, якщо би ви розмовляли з будь-якою іншою дитиною.

Також пам'ятайте, що мислення дитини з ООП буває надто конкретним. Отже, вживання слів у переносному значенні вона інколи не зрозуміє. Жарт також не розумітиме. Іронію і сарказм може не відчувати. Відповідатиме на запитання так, як зрозуміла. Або може повторити запитання, можливо, з такою ж інтонацією, або з іншою, незвичною для вас. Це не свідчить про те, що над вами знущаються. Можливо, учень не вміє соціально прийнятно чи правильно відповідати на це запитання.

PECS – система альтернативної комунікації, яка дозволяє дитині з порушеннями мовлення спілкуватися за допомогою карток. Обов'язковою умовою для початку навчання за системою PECS є наявність в учня бажання щось отримати або зробити. Мета занять – школяр навчається повідомляти про бажання отримати певний предмет або робити щось, використовуючи картки з зображеннями.

Існує 6 етапів протоколу PECS, а також етап, пов'язаний із застосуванням додаткових навичок:

- Етап I. «Як» здійснити спілкування;
- Етап II. Відстань і наполегливість;
- Етап III. Розрізнення карток;
- Етап IV. Структура речення;



Додаткові навички

Етап V. Відповідь на питання «*Що ти хочеш?*»;

Етап VI. Коментування.

Яким є прохання за допомогою карток? На кожному етапі різне.

Поведінкове втручання – процес, який потребує часу, системності та зусиль. Запобігання виникненню проблемної поведінки – пріоритетний напрямок роботи, але не реалістично завжди все передбачити та контролювати. Трапляються і надзвичайні неочікувані ситуації, неефективні стратегії із запобігання. Слід мати чітке уявлення, як саме має реагувати оточення дитини за виникнення небажаної поведінки. Важливо своєчасно реагувати на прояви занепокоєння чи перші ознаки початку епізоду у дитини. Такими **ознаками є**:

- зміни настрою;
- міміки;
- підсилення стереотипії;
- зміна темпу рухів;
- заціпеніння;
- зміна кольору обличчя.

Тоді доцільно якомога швидше спрямувати дитину на улюблену діяльність, допомогти підказками, продемонструвати альтернативну чи бажану поведінку, змінити середовище чи структуру діяльності на комфортніші для дитини. Якщо проблемна поведінка становитиме загрозу для дитини чи оточення, питання безпеки є першочерговим. Середовище має бути безпечним, не мати предметів, якими можна ушкодити себе чи іншого. Переконайтесь, що учень перебуває у безпечному приміщенні. У загрозованих діях дотримуйтеся відстані, але супроводжуючий чи вчитель – завжди у зоні досяжності. Дорослий матиме змогу контролювати ситуацію та втрутитись за нагальної потреби. Необхідність фізичних обмежень розглядається залежно від потенційної небезпеки, яку дає поведінка школяра. Та, безумовно, це потребує попереднього узгодження та обговорення з батьками дитини чи особами, що опікуються нею.

Якою би не здавалась поведінка школяра, демонструйте спокій та врівноваженість. Обмежте коментування, докори чи спроби емоційно вплинути на учня під час епізоду небажаної поведінки. Якщо це можливо (не загрожує дитині та оточенню), ігноруйте таку поведінку.

Розробляючи план поведінкового втручання, важливо обирати методи роботи, виходячи із функцій поведінки. Забезпечте дитині можливість отримати те, що вона бажає досягти такою поведінкою у разі альтернативного способу дії. Не надавайте підкріплення відразу після епізоду проблемної поведінки, навіть якщо вам здається, що це допоможе швидше повернутися у спокійний стан. Створюйте ситуації, коли школяр продемонструє позитивну поведінку, підкріплюйте її тим, що він любить і цінує.

Якщо з поведінкою, метою якої є отримання бажаного чи уникання, напрямок роботи зрозумілий, то у разі сенсорної стимуляції для ефективної роботи невідкладне залучення спеціаліста з сенсомоторного розвитку. Він допоможе зрозуміти, які саме сенсорні системи стимулює учень, визначиться з альтернативною поведінкою, що дозволить дитині отримувати ті ж відчуття соціально прийнятним шляхом, та розробить сенсорну дієту. Дотримання певного режиму сенсорного насичення зменшує необхідність у надмірній аутостимуляції.

Ресурсна кімната як метод задовільнення специфічних сенсорних потреб дитини. У багатьох дітей з особливими освітніми потребами є труднощі зі сприйняттям повсякденної сенсорної інформації, наприклад, гучними звуками у класній кімнаті, запахами побутової хімії, яскравим світлом. Спеціалісти називають це порушенням сенсорної інтеграції або сенсорного сприйняття. Повсякденна сенсорна інформація сприймається нами через сім каналів: зір, слух, дотик, смак, нюх, рівновага (вестибулярний апарат), сприйняття власного тіла (проприорецепція).

Діти з порушенням сприйняття сенсорної інформації бувають занадто або недостатньо чутливими в одній з цих областей («*надмірна чутливість*» чи «*недостатня чутливість*»). Надмірна кількість сенсорної інформації або її брак викликає у дітей з ООП сильний стрес, виснаження і навіть біль. Це стає причиною поведінкових труднощів. Така проблема може глибоко вплинути на усі аспекти життя учня: зменшення рівня успішності у навчанні, відсутність комунікації з однолітками. Щоб визначити, чим зумовлена незвична поведінка дитини, слід залучити до роботи спеціаліста відповідного профілю.

Одним із методів роботи з порушенням сенсорного сприйняття є ресурсна та сенсорна кімнати – обладнані окремі приміщення, де дитина з ООП може задовольняти свої специфічні сенсорні потреби або знижувати рівень сенсорного перевантаження. Для того, щоб ресурсна кімната була ефективною, вона має спеціальне обладнання, що відповідає критеріям: безпека; надійність; насичення специфічних



сенсорних потреб. Для покращення фізичного й емоційного стану дитини, попередження сенсорного перевантаження, підправлення роботи сенсорних систем, розвитку соціальної адаптації є ресурсна кімната.

Ефективність навчального процесу залежить від злагодженої роботи всіх сенсорних систем. Порушення роботи сенсорних систем легко сплутується з особливостями сенсорного сприйняття. Для того, щоб визначити домінантні канали сприйняття, необхідне залучення спеціаліста відповідного профілю.

Домінантні канали сприйняття

Візуальний. Домінує зорова система обробки інформації: форми, розташування, кольори.

Слуховий. Домінуючою є слухова система обробки інформації: звуки, мелодії, їх тон, гучність, тембр, чистота.

Кінестетичний. Домінанта – чуттєва інформація: дотики, смак, запах, відчуття текстур, температури.

Для того, щоб учень був успішнішим у навчанні, подавайте інформацію у тій сенсорній формі, яку він краще сприймає.

Лекція 22. Соціальна інклюзія (2 год.)

1. Сутність поняття «соціалізація дитини»
2. Етапи соціалізації дитини.
3. Інклюзивне навчання в служінні громаді.
4. Підтримка самовизначення учня.

Завдання для самостійної роботи: Відвідайте заклад освіти з інклюзивним навчанням та спроєктуйте соціалізацію конкретної дитини з особливими освітніми потребами (6 год)

Практичне заняття 22. Основні принципи соціалізації дитини з особливими освітніми потребами (2 год.)

1. Проектування етапів соціалізації дитини з особливими освітніми потребами.
2. Роль сім'ї у соціалізації дитини з особливими освітніми потребами.

Рекомендована література та ресурси

1. Тельна О.А., Маланчій В.О., Дацьо Н.О., Сидорів С.М., Селепій О.Д., Весніна Н.В., Приймак Н.П., Сидорів Л.М. Сходинки інклюзії: науково-практичний посібник для педагогів, студентів та батьків, 2-е вид., випр. та доп. / за ред. С.М. Сидоріва. Івано-Франківськ : видавець Кушнір Г.М., 2019. 155 с.
2. Формування навичок соціальної взаємодії в освітній системі: досвід ADA Anniversary Inclusive Education Fellowship Program Сергій Сидорів. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.slideshare.net/Inclusive_Education_Community/social-skills-development-in-us-school-system (дата звернення: 11.07.2020).
3. Tichá, R., Abery, B., Johnstone, C., Poghosyan, A., & Hunt, P. (Eds.) (2018). Inclusive Education Strategies: A Textbook. Minneapolis, MN, USA: University of Minnesota; Yerevan, Armenia: UNICEF Armenia & Armenian State Pedagogical University.

Соціалізація дитини з особливими освітніми потребами: індивідуальний підхід та етапи соціалізації

Одним із важливих завдань інклюзивної освіти є не лише засвоєння системи знань, але й формування практичних умінь і навичок у дитини з ООП, необхідних для її подальшої соціалізації. У доповіді Міжнародної комісії з питань освіти для ХХІ століття ЮНЕСКО йдеться про те, що освіта спрямована на створення можливостей для людини жити серед людей, розуміти близьких, поважати їхні традиції, духовну спадщину, сприяти співробітництву, розвитку критичного мислення та умінню розв'язувати конфлікти.

Автором терміну «соціалізація» є американський соціолог Гідінгс, який у 1887 році у книжці «Теорія соціалізації» вжив його в значенні «розвиток соціальної природи або характеру індивіда, підготовка до соціального життя». Проблеми соціалізації отримують висвітлення у філософії, соціології, антропології, соціальній психології та педагогіці і кожна з цих наук акцентує увагу на певному аспекті цього процесу. Серед найбільш вживаних визначень **соціалізації** є:

- процес, під час якого дитина поступово перетворюється на особистість, яка розуміє саму себе та навколишнє середовище, набуває знань і навичок, притаманних культурі;



- процес інтеграції індивіда у суспільство, у різноманітні типи соціальних спільнот (група, соціальні інститути, соціальна організація) шляхом засвоєння ним елементів культури, соціальних норм і цінностей, на основі яких формуються соціально-значущі риси особистості;
- процес розвитку людини як соціальної істоти, її становлення як особистості;
- процес засвоєння індивідом соціального досвіду, системи соціальних зв'язків і стосунків;
- процес засвоєння індивідом знань, досвіду, норм і цінностей, включення його до системи соціальних зв'язків і стосунків, необхідних для його становлення та життєдіяльності в суспільстві;
- способи формування умінь і соціальних установок індивідів, які відповідають їх соціальним ролям; процес становлення особистості, навчання і засвоєння індивідом цінностей, норм, установок, зразків поведінки, притаманних певному суспільству, соціальній спільноті, групі.

Отже, соціалізація особистості є специфічною формою набуття нею тих суспільних цінностей, що існують у всіх сферах суспільного життя. Основою соціалізації є освоєння індивідом мови соціальної спільноти, мислення, сприйняття норм, цінностей, традицій, звичаїв, зразків діяльності тощо. (Порошенко, 2019)

Сутність поняття «соціалізація дитини»

Структура процесу соціалізації збігається з хронологією розвитку особистості: народження, вік немовляти, раннє дитинство, дошкільний вік, шкільний вік, підлітковий вік, юність. На кожному з цих етапів є певний спосіб соціалізації, що знаходить своє вираження у провідних видах діяльності: грі, навчанні, входженні в систему сімейних, групових, фахових, етнічних, виробничих та інших стосунків. Варто зазначити, що одночасно з терміном «соціалізація особистості» використовуються такі терміни як «розвиток особистості», «виховання», «освіта». Так, поняття «розвиток особистості» характеризує послідовність і поступальність змін, що відбуваються у свідомості та поведінці людини. Визнання особистості суб'єктом соціальної діяльності надає особливого значення ідеї її розвитку: дитина, підрастаючи і розвиваючись, стає таким суб'єктом, тобто процес її розвитку неможливо уявити без засвоєння нею системи соціальних зв'язків і стосунків. Відповідно, термін «розвиток» акцентує більше уваги на активності особи, ніж «соціалізація».

Виховання – це спеціально організований, цілеспрямований процес формування морально-духовної, життєво компетентної особистості, яка успішно самореалізується в соціумі як громадянин, сім'янин, професіонал. Отже, в понятті «виховання» акцент робиться на цілеспрямованість, планованість процесу впливу, а під суб'єктом впливу розуміють і спеціальний інститут, і людину. Поняття «освіта» відображає і процес, і спосіб, і результат передачі людині певного обсягу знань.

Отже, якщо виходити з визначення поняття «соціалізація», то стає зрозумілим, що це поняття за змістом ширше, ніж поняття «формування», «виховання», «освіта» і «розвиток» особистості. Поняття «соціалізація» охоплює як процеси цілеспрямованого формування особистості (наприклад, освіта чи виховання), так і всю сукупність стихійних, неспрямованих дій, які впливають на становлення особистості, на процес входження її в суспільство.

Існують різні **класифікації факторів соціалізації**, які можна об'єднати у три групи: макрофактори, мезофактори, мікрофактори.

Макрофактори (гр. makros – великий, великих розмірів) світ, країна, суспільство, держава – впливають на соціалізацію всіх жителів планети або дуже великих груп людей, які проживають у певних країнах.

Мезофактори (гр. mesos – середній, проміжний) умови соціалізації великих груп людей, які виділяються за національною ознакою (етнос як фактор соціалізації); за місцем і типом поселення, в якому вони живуть (регіон, місто, село, селище); за належністю до аудиторії тих чи інших засобів масової комунікації (радіо, телебачення, кіно тощо)

Мікрофактори (гр. mikros – малий) соціальні групи, що безпосередньо впливають на конкретних людей (сім'я, група однолітків, мікросоціум, організації, в яких здійснюється соціальне виховання, – освітні, професійні, громадські тощо). (Порошенко, 2019)

Проектування етапів соціалізації дитини з особливими освітніми потребами (до практичного заняття)

У розвитку дитини з ООП можна визначити декілька етапів її соціалізації.

Перший етап – входження дитини в соціум. На цьому етапі соціалізація дитини з ООП не може бути досягнута без залучення до цього процесу її батьків. Сім'я як соціальний інститут покликана соціалізувати дитину. Власне, сім'я є природним середовищем для



фізичного, духовного, інтелектуального, культурного, соціального розвитку дитини з ООП і несе відповідальність за створення належних умов для цього. У родині складаються перші уявлення про людські цінності, характер взаєностосунків між людьми, формуються моральні якості дитини з ООП. У зв'язку з цим успішність соціалізації в сім'ї залежить від того, наскільки адекватно члени родини реагують на особливості розвитку дитини з ООП. Негативно в цьому аспекті можуть впливати такі типи сімей:

Авторитарна сім'я. У ній панує нездорова емоційна атмосфера, де батьки не тільки байдужі, але грубо ставляться до дітей, пануючим є почуття страху.

Неблагополучна сім'я, яка через певні причини повністю або частково втратила свої виховні можливості. У такій сім'ї культурний рівень подружжя зазвичай є достатньо низьким, поширене пияцтво, діти з цих сімей найчастіше складають основний контингент важковиховуваних дітей. Як правило, виявлення у дітей наявності ООП здійснюється під час навчання у школі.

Неповна сім'я. Включає тільки одного з батьків з однією неповнолітньою дитиною або декількома неповнолітніми дітьми, утворюється внаслідок припинення шлюбу, смерті одного з батьків або їх роздільного проживання. У таких сім'ях, як правило, зовнішні конфлікти не спостерігаються, але поступово відбувається фактична втрата впливу батьків на формування і розвиток дитини.

Молода сім'я. Сім'я, у якій вік чоловіка і дружини не перевищує 35 років. У таких сім'ях через недостатність певного досвіду у батьків виникають труднощі в навчанні та вихованні дітей з ООП.

Багатодітна сім'я. Сім'я, яка виховує трьох і більше дітей. З одного боку, в такій сім'ї формуються уміння рахуватися з потребами інших; відповідно, немає підстав для формування егоїзму, асоціальних особливостей. По-друге, в багатодітних родинях різко збільшується фізичне і психічне навантаження на батьків, особливо на матерів. Вона має менше вільного часу та можливостей для розвитку кожного з дітей і спілкування з ними, для прояву уваги до їхніх інтересів та ООП.

На психологічному рівні сім'я проходить декілька стадій по сприйняттю дитини з ООП:

Перша стадія – розгубленість, страх. Батьки відчувають безпорадність, тривогу за долю дитини. У цей час формуються передумови для встановлення соціально-емоційного зв'язку між батьками і дитиною з ООП.

Друга стадія – стан шоку трансформується в заперечення поставленого діагнозу. Крайня форма, що негативно впливає на освітній процес – відмова від проходження комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини і надання їй будь-якої психолого-педагогічної допомоги.

Третя стадія – депресія.

Четверта стадія – психічна адаптація

П'ята стадія – характерна вмотивована поведінка.

3. Інклюзивне навчання в служінні громаді.

Освітня інклюзія тісно пов'язана з соціальною і передбачає включення осіб з інвалідністю та особливими освітніми потребами в суспільство впродовж та після навчання. Стратегією, яку важливо використовувати сучасним педагогам є *інклюзивне навчання в служінні громаді* (inclusive service learning). Це навчання, що поєднує класні уроки з суспільно-потрібною діяльністю. При застосуванні цього методу учні з і без інвалідності навмисне зводяться для спільного навчання під час якого поряд з навчальними досягненнями у них формуються навички взаємопідтримки, лідерства та вирішення проблем.

4. Роль сім'ї у соціалізації дитини з особливими освітніми потребами.

У співпраці та спілкування з іншими, які стоять вище у своєму розвитку, ми ускладнюємо, а не полегшуємо її розвиток. Дитина з ООП тягнеться до дитини, яка стоїть вище за своїм розвитком. Ця різниця інтелектуальних рівнів – важлива умова колективної діяльності. Головними агентами шкільної соціалізації є вчителі, які, виконуючи покладені на цей інститут завдання, мають створити проміжну модель стосунків дітей із соціальним світом. Хоча соціалізуюча функція вчителя на цьому етапі помітно наближається до виховної, між ними існує певна розбіжність. Якщо реалізація виховної функції має на меті забезпечити опанування дитиною духовно-моральних, естетичних та інших цінностей, то соціалізуюча функція передбачає підготовку дитини з ООП до стосунків з реальним соціальним середовищем, яке, на відміну від педагогічно організованого, характеризується стихійністю, неоднозначністю, існуванням суперечливих ідей і цінностей.

Зазначимо, що ефективність соціалізуючого впливу закладу освіти є результатом сукупності всіх сторін шкільного життя: формальних і неформальних психолого-педагогічних умов. Останні (їх називають «прихованими») включають атмосферу школи, міжособистісні стосунки



учасників освітнього процесу, стилі педагогічної діяльності, шляхи розв'язання конфліктів, організаційну культуру школи. Формальна сторона діяльності закладу освіти – освітній процес – передбачає формування певної системи знань, умінь і навичок учня. **Об'єктами змін** в освітньому соціалізуючому просторі можуть бути:

- *зміст освіти* (адаптація/модифікація навчальної програми відповідно до потенційних можливостей дитини; збагачення варіативної частини програми громадянськими та соціалізуючими курсами, факультативами з професійної орієнтації; спрямування психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових послуг на набуття вмій і навичок соціально-побутового орієнтування);

- *форми організації навчально-виховного процесу* (освітній процес може здійснюватись як спільно з іншими учасниками, так і на підставі індивідуального навчального плану дитини з ООП, яка може відвідувати окремі уроки або заняття);

- *оцінювання навчальних досягнень* (оцінювання може здійснюватись як за загальними критеріями оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти, так і згідно з критеріями оцінювання навчальних досягнень учнів та обсягом матеріалу, визначеним індивідуальною навчальною програмою. Для проходження зовнішнього незалежного оцінювання створюються спеціальні умови з урахуванням вимог універсального дизайну та/або розумного пристосування, у тому числі можливості для використання спеціального особистого обладнання й адаптація змісту тестування відповідно до їхніх освітніх потреб, подовження часу на виконання завдання);

- *приміщення закладу освіти* (забезпечення безперешкодного доступу до будівель і приміщень закладу освіти осіб з порушеннями опорно-рухового апарату, зокрема тих, хто пересувається на візках, та осіб з порушеннями зору, облаштування ресурсної кімнати);

- *соціум* (співпраця з батьками, взаємодія з громадськими об'єднаннями, органами виконавчої влади, місцевого самоврядування тощо);

- *співпраця з ІРЦ* та іншими закладами й установами освіти (отримання консультацій і спеціальних знань, експериментальна робота, висвітлення і передача перспективного педагогічного досвіду).

Основні **принципи організації роботи вчителя** з дітьми з ООП:

- приймати учнів з ООП «як будь-яких інших дітей у класі»;

- включати їх в однакові види діяльності, хоча ставити різні завдання;
- залучати учнів до колективних форм роботи на уроках;
- включати до спільних позакласних і позашкільних заходів – свят, ігор, конкурсів, екскурсій тощо.

Можна визначити такі напрями процесу соціалізації особистості дитини:

- розвиток інтелектуальної сфери; розвиток мовленнєвої, емоційної сфери;
- допомога у подоланні соціально-педагогічних труднощів, вікових криз;
- створення позитивної Я-концепції, орієнтуючи на сильні сторони дитини;
- формування і закріплення позитивних моральних основ особистості дитини;
- адаптація в колективі однолітків, залучення дитини до колективу;
- залучення дитини до соціально значущої діяльності школи, волонтерства.

Важливу роль у соціалізації дитини з ООП відіграють заклади позашкільної освіти, де задовольняються інтереси, індивідуальні потреби дітей у сфері культури, мистецтва, наукових знань, техніки, природи, виробництва, життєвих навичок; створюються сприятливі умови для розвитку творчої особистості.

Зокрема, заклади позашкільної освіти забезпечують:

- вільний розвиток особистості, розширення ступенів її самостійності;
- умови для здобуття знань, формування умінь і навичок відповідно до ООП дітей;
- задоволення потреб у творчій самореалізації, професійному самовизначенні;
- формування ціннісного ставлення до суспільства і держави, людей, до себе, природи, мистецтва, праці;
- соціальний захист, організацію змістовного дозвілля відповідно до здібностей та ООП дітей;



- розв'язання проблеми соціальної адаптації дітей до нових умов життя; становлення їх соціального досвіду.

Важливим суспільним інститутом соціалізації дітей з ООП є дитячі й молодіжні громадські організації та об'єднання дітей. Участь у їх діяльності сприяє вияву самостійності дітей та учнівської молоді, реальній участі у житті суспільства, задоволенню потреб у спілкуванні з однолітками, самоствердженню у суспільно значущій діяльності.

Другий етап соціалізації – перебування дитини в закладі освіти.

Третій етап соціалізації дитини з ООП – її самоствердження, реалізація її соціального потенціалу в соціумі. Соціально-економічними умовами успішної соціалізації в соціумі є:

- раннє виявлення дітей з ООП;
- економічна підтримка сімей, які виховують дитину з ООП;
- соціально-педагогічна робота з сім'ями;
- соціально-педагогічний супровід багатодітних та молодих сімей;
- забезпечення соціальної послуги з підтриманого проживання осіб з ООП;
- створення робочих місць для осіб з ООП і забезпечення їхньої зайнятості та працевлаштування;
- фінансування програм щодо соціальної, трудової і професійної реабілітації осіб з інвалідністю, забезпечення їх технічними та іншими засобами реабілітації.

Результатом успішної соціалізації попередніх етапів можна вважати готовність дитини до виконання соціальних ролей: Я – учень, який/яка робить прогрес, у дорослому житті – ефективний працівник; Я – розумію систему громадянських компетентностей, у дорослому житті – свідомий громадянин; Я – розумію систему ціннісних ставлень, у дорослому житті – реалізована і щаслива людина.

Отже, соціалізація дитини з ООП – процес і результати засвоєння дитиною певних знань і вмінь, навичок, цінностей, зразків поведінки, що дає їй змогу стати унікальним, ефективним і цінним учасником соціальних відносин.

Питання для самоконтролю до Змістового модуля 4. ПЕДАГОГІЧНІ СТРАТЕГІЇ ТА ПРАКТИКИ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

1. Що таке універсальний дизайн?

2. Як модифікувати навчальний матеріал згідно з принципами універсального дизайну?
3. Застосування принципів УД в навчанні. Пам'ятка для вчителя.
4. Що таке психолого-педагогічний супровід дитини з особливими освітніми потребами в інклюзивному закладі?
5. Характерні риси роботи в мультидисциплінарній команді.
6. Розкажіть про функції учасників команди супроводу дитини з ООП в закладі загальної середньої освіти.
7. Хто складає та затверджує індивідуальну програму розвитку дитини з ООП?
8. Розробка та компоненти ІПР.
9. Як має діяти педагог, якщо батьки не підписують індивідуальну програму розвитку дитини з ООП?
10. Як в освітніх закладах можуть використовуватися практики, орієнтовані на сім'ю?
11. Які поради ви дасте педагогу для налагодження співпраці з батьками і не тільки в інклюзивних класах.
12. Як, на вашу думку, можна підтримувати родини, які виховують дитину з ООП?
13. Які загальноприйняті методи навчання і виховання використовуються для навчання дітей з особливими освітніми потребами?
14. Дайте характеристику спеціальних методів інклюзивного навчання.
15. Розкажіть про посаду асистента вчителя, його функції та його співпрацю з фахівцями команди супроводу дитини з ООП.
16. Дайте аналіз значення та суті практики спільного викладання.
17. Які вам відомі основні компоненти практики спільного викладання.
18. Проаналізуйте моделі та форми спільного викладання.
19. Які рекомендації для організації процесу спільного викладання вам запам'яталися.
20. Назвіть переваги використання спільного викладання.
21. Методика сторітелінгу, його види, функції та прийоми навчання розповідей історій.



22. Які основні функції оцінювання результатів навчання дітей з ООП ви знаєте?
23. Назвіть методи і форми педагогічного оцінювання учнів з ООП.
24. Наведіть приклади видів портфоліо як інструмента оцінювання учнів з ООП.
25. Що таке формувальне оцінювання?
26. Які види тестів можна використовувати при оцінюванні учнів з ООП?
27. Назвіть категорії чинників поведінки дитини для визначення взаємозв'язку поведінки дитини з її наслідками.
28. Що таке план поведінкового втручання та його структура.
29. Які приклади технологій поведінкових втручань ви можете назвати.
30. Дайте визначення поняття "соціалізація дитини".
31. Охарактеризуйте кожен з етапів соціалізації дитини з особливими освітніми потребами.
32. Проаналізуйте роль сім'ї у соціалізації дитини з особливими освітніми потребами.

Змістовий модуль 5. ОРГАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Лекція 23. Мережа закладів освіти для дітей з особливими освітніми потребами (2 год.)

1. Аналіз системи надання освітніх послуг дітям з особливими освітніми потребами.
2. Система корекційно-реабілітаційних послуг в Україні.

Завдання для самостійної роботи: Дайте відповідь як, на вашу думку, повинен відбуватися перехід від роздільних систем освіти до інклюзивних шкіл. (6 год)

Практичне заняття 23. Система освітніх закладів для дітей з ООП (2 год.)

1. Проаналізуйте сучасну систему освіти в Україні.
2. Реалізація концепції корекційно-розвиткових послуг.
3. Формування моделі якісної допомоги людям з інвалідністю.
4. Оздоровчо-профілактичні програми та реабілітація осіб з ООП.

Рекомендована література та ресурси

Основна:

1. Байда Л., Красюкова-Еннс О., Буров С., Азін В., Грибальський Я. Інвалідність та суспільство : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. Л. Ю. Байди, О. В. Красюкової-Еннс. Київ, 2012. 216 с.
2. Лорман Т., Деспелер Дж., Харві Д. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі : практич. посіб. пер. з англ. Київ : СПД-ФО Парашин І. С., 2010. 296 с.
3. Основи інклюзивної освіти : навчально-методичний посібник / за заг. ред. Колупаєвої А. А. Київ : « А. С. К. », 2012. 308 с.
4. Порошенко М.А. Інклюзивна освіта: навчальний посібник.- Київ : ТОВ "Агенство " Україна", 2019.- 300 с.

Додаткова:



Модуль 5. Організація освітнього процесу в умовах інклюзії

1. Інклюзивне навчання в системі позашкільної освіти. Демедюк Юрій [Електронний ресурс]. – Режим доступу https://www.slideshare.net/Inclusive_Education_Community/inclusion-in-extracurricular-education-demedyuk (дата звернення: 10.07.2020).
2. Єрмоєнко О. Психолого-педагогічний супровід студентів з особливими потребами у вищих навчальних закладах. Актуальні питання гуманітарних наук. 2016. Вип. 15. С. 313-320. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apgnd_2016_15_39. (дата звернення: 10.07.2020).

1. Аналіз системи надання освітніх послуг дітям з особливими освітніми потребами.

Наразі в оцінці динаміки показників здоров'я дитячого населення України спостерігається несприятлива тенденція, а саме: підвищення частоти вроджених і спадкових захворювань; зростання питомої ваги дітей, які народилися з травмами та патологією центральної нервової системи; прогресу зростання хронічних форм патології та хвороб алергічного походження; збільшення частоти ускладнень вірусних і паразитарних захворювань. Результат вищезгаданих явищ – збільшення загальної кількості дітей з особливими освітніми потребами. У структурі причин інвалідності серед дітей на першому місці хвороби вроджених порушень. На другому місці у структурі причин дитячої інвалідності хвороби нервової системи. Найчастіше причиною інвалідності є дитячий церебральний параліч; розлади психіки та поведінки, у тому числі розумова відсталість різних ступенів; хвороби вуха та соскоподібного відростка; хвороби ока та додаткового апарату; порушення функцій травлення, порушення обміну речовин, цукровий діабет.

Впродовж багатьох років в Україні більшість дітей з особливими освітніми потребами здобували освіту у спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах, нині традиційна система спеціальної освіти є досить всеохоплюючою. За даними Міністерства освіти і науки України, освіту у спеціально організованих умовах здобувають діти, які потребують корекції фізичного або розумового розвитку – у спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах.

2. Система корекційно-реабілітаційних послуг в Україні

В умовах трансформації українського суспільства є нагальна потреба створити навколо кожної особи емоційно позитивно-насичену атмосферу. Мають бути запущені в дію корекційно-реабілітаційні

механізми щодо забезпечення розвитку різних сторін особистості. Це передбачає запровадження системи педагогічних, медичних, соціальних заходів, спрямованих на відновлення, корекцію або компенсацію порушених функцій, станів, особистісного і соціального статусу людей з інвалідністю, а також тих, хто отримав психічну травму, опинився у кризових умовах життя (Глоба, 2011).

Сучасний стан здоров'я населення України характеризується високими показниками захворюваності та смертності, особливо серед осіб працездатного віку, низьким рівнем середньої тривалості життя, що зростає дуже повільно, відсутністю можливості у переважній більшості українців отримувати медичну допомогу на рівні стандартів цивілізованих країн світу. Економічна ситуація, що склалася на сучасному етапі розвитку України, кризові явища у сфері економіки і фінансів, зростання безробіття, зниження сукупного доходу сім'ї, зменшення доступності медичних послуг, погіршення екологічних умов зумовлюють необхідність посилення соціального захисту людей з інвалідністю, визначення пріоритетних напрямів цієї роботи. Ці обставини призвели до спаду демографічних показників, підвищення захворюваності дітей, зростання інвалідності.

Люди з інвалідністю та їх родини долають не тільки фізичні чи інфраструктурні бар'єри, але й інформаційні (відсутність широкого доступу до необхідної інформації), вони недостатньо обізнані щодо своїх прав. Особи, що мають фізичні, психічні чи інтелектуальні інвалідності, певною мірою ізольовані від суспільства й позбавлені можливості вести повноцінний спосіб життя у відкритому середовищі, яке не відповідає їхнім особливим потребам, зокрема у створенні безбар'єрної інфраструктури, забезпеченні безперешкодного доступу до інформації, професійного навчання, комунікації (Шевців, 2018).

Основним принципом державної політики щодо осіб з інвалідністю залишається принцип доступності, який був проголошений в резолюції Генеральної Асамблеї ООН у 1997р., як пріоритетне завдання сприяння забезпеченню рівних можливостей для осіб з інвалідністю. Приділення цьому чиннику першочергової уваги є віддзеркаленням перенесення акценту з медичних аспектів інвалідності, з догляду за особами, їх захисту і надання їм допомоги в адаптації до соціальних структур на застосування соціально-економічних моделей. Сприяння забезпеченню рівних можливостей здійснюється шляхом зміни середовища, розширення прав і можливостей осіб з інвалідністю, їх участі в житті суспільства. Створення рівних можливостей – процес, за допомогою якого такі загальні системи суспільства, як житловий фонд і транспорт,



Модуль 5. Організація освітнього процесу в умовах інклюзії

соціальний захист і охорона здоров'я, освіта та працевлаштування, фізична культура і спорт, культура, включаючи відпочинок, стають доступними для всіх. Державна політика щодо вирівнювання можливостей повинна базуватися на принципі розбудови «суспільства для всіх». У такому суспільстві кожна людина зі своїми правами й обов'язками повинна відігравати важливу й активну роль. Основним принципом державної політики щодо забезпечення рівних можливостей залишаються принципи недискримінації, інтеграції та доступності.

Психологічно особи з особливими освітніми потребами легше адаптуються саме в умовах звичного для них середовища рідного дому і населеного пункту з якими відповідно пов'язані очікування професійного становлення й плани особистого життя. Саме на регіональному рівні повинна визначатися специфіка змісту освіти й виховання в регіоні, спрямованість професійної підготовки; здійснюватись розробка та упровадження регіональних соціально-педагогічних програм і концепцій, у тому числі щодо категорій дітей і молоді, які мають інвалідність. Метою концепції є визначення напрямів створення та модернізації управлінських, організаційно-правових, комунікаційних, фінансово-економічних, структурних та інших компонентів національної системи **корекційно-реабілітаційних послуг (КРП)**, реалізація яких сприятиме забезпеченню умов для збереження та зміцнення здоров'я населення, відтворення та примноження людського капіталу української держави. Реалізація Концепції сприятиме також:

- удосконаленню механізмів кадрового забезпечення, управління та фінансування системи корекційно-реабілітаційних послуг;
- створенню єдиного національного корекційно-реабілітаційного простору;
- поліпшенню фізичної доступності щодо корекційно-реабілітаційних послуг шляхом розвитку мережі консультаційних пунктів у містах та у сільській місцевості;
- впровадженню сучасних технологій, залученню інвестицій на технічне оснащення закладів системи КРП;
- забезпеченню ефективної профілактики захворювань; формуванню системи електронного тестування психофізичного стану дітей і дорослих;
- удосконаленню системи управління якістю корекційно-реабілітаційних послуг.

Можливими варіантами розв'язання проблеми є:

перший варіант – реалізація пілотного відпрацювання нової моделі надання корекційно-реабілітаційних послуг;

другий варіант – модернізація системи громадської охорони здоров'я, що призведе до відповідності між потребами населення у різних видах допомоги та обсягами її надання;

третій варіант – побудова нової моделі національної системи надання КРП, в основу якої покладена європейська політика «Здоров'я-2020», а саме: забезпечення комплексного підходу до зміцнення здоров'я, профілактики та раннього виявлення захворювань, здійснення ефективного контролю за перебігом захворювань та запобігання їх несприятливим наслідкам, підвищення рівня благополуччя громадян, формування ефективної системи надання КРП, яка забезпечувала б загальне охоплення доступною та якісною, а відтак безпечною допомогою.

Побудова Національної системи корекційно-реабілітаційних послуг ґрунтується на входженні України до світового співтовариства і європейських структур, передового досвіду і рекомендацій експертів ЄС, що передбачає перехід від радянської моделі охорони здоров'я до формування нової системи громадського здоров'я, орієнтованої на задоволення об'єктивних потреб населення у якісній допомозі, а саме: державно-суспільної моделі управління; багатоканальності фінансування; встановлення гарантованого рівня КР допомоги; формування мережі закладів з надання КРП з урахуванням потреб населення; інтегральне надання КРП; запровадження договірних відносин між замовниками та постачальниками послуг; застосування нових фінансових механізмів оплати КР послуг з урахуванням обсягів та якості роботи; усунення дискримінації між державними та недержавними закладами щодо надання КРП; систему безперервного поліпшення якості допомоги.

Формування зазначеної моделі потребує здійснення наступних кроків: удосконалення законодавства, запровадження аналізу наслідків прийняття законодавчих актів стосовно системи надання КРП населенню та проведення моніторингу й оцінки їх реалізації; проведення періодичного аналізу отриманих проміжних результатів реалізації Концепції та забезпечення її коригування. Зміну системи управління шляхом: функціональної реструктуризації існуючої системи управління зі зміцненням організаційного потенціалу; створення системи професійного самоврядування, саморегульованих організацій



Модуль 5. Організація освітнього процесу в умовах інклюзії

надавачів КР допомоги з поступовою передачею регуляторних та управлінських функцій до структур громадянського суспільства; розбудови системи громадського нагляду за діяльністю закладів надання КРП; компетентнісного підходу до добору й розвитку керівних кадрів; модернізації системи моніторингу діяльності і розвитку сфери КРП на основі євроадаптації системи індикаторів із застосуванням сучасних інформаційних технологій.

Розбудова системи шляхом: формування системи відповідальності за стан здоров'я всіх заінтересованих сторін: держави, підприємців, громадян; створення Національного Центру контролю за громадським здоров'ям; формування регіональної інфраструктури системи надання корекційно- реабілітаційних послуг, яку складатимуть центри контролю здоров'я, що працюватимуть у тісній взаємодії з МОЗ та іншими державними структурами; створення умов для безпечного проживання та праці дітей і дорослих, ведення здорового способу життя; надання податкових пільг закладам щодо надання КРП, науковим установам всіх форм власності у частині діяльності щодо забезпечення громадського здоров'я. Удосконалення системи кадрового забезпечення шляхом: запровадження післядипломної освіти на принципах рейтинговості в отриманні спеціалізації; створення університетських консультаційних центрів; особистого ліцензування професійної діяльності реабілітологів; розроблення ефективної системи мотивації та економічного стимулювання персоналу до інтенсивної та якісної роботи, в тому числі його колективної відповідальності; розвиток волонтерства в системі КРП; збільшення фізичної доступності до КРП через розвиток мережі консультаційних пунктів; формування єдиного реєстру клієнтів відповідно до національних та державних цільових програм; забезпечення захисту персональних даних клієнтів.

В основу програми покладена ідея взаємодії між системою та зовнішнім середовищем, врахування європейських цінностей, максимальне залучення всіх сфер соціального життя до вирішення завдань щодо оздоровлення людини: скрінінг - інтегральна експрес-оцінка психофізичного стану дітей і дорослих за допомогою новітніх технологій; психолого-педагогічне консультування; соціально-психологічний тренінг; психолого-педагогічний супровід; паспортизація здоров'я учнів шкіл і студентів, працівників підприємств і організацій; оздоровчо-профілактичні програми відновлення організму:

- оздоровча програма для осіб з порушеннями опорно-рухового апарату;
- оздоровча програма для осіб з неврологічними розладами;

- оздоровча програма для осіб з психоемоційними розладами;
- оздоровча програма для контролю за тренувальним процесом, розробки індивідуальної програми щодо режиму фізичних навантажень, харчування, підбору вітамінів, мікроелементів, ритму життя.

Реалізація концепції спрямована на вирішенні життєво важливих питань для людей з інвалідністю: формування позитивної думки та ставлення до людей з інвалідністю у громаді; сприяння активізації роботи існуючих державних та громадських служб соціального спрямування, відкритості та прозорості їх діяльності; люди з інвалідністю усіх категорій і груп, незалежно від пенсійного забезпечення, повинні мати можливість працевлаштування та реалізації особистості в суспільстві; створення та всебічна підтримка громадських організацій та волонтерських служб; створення безбар'єрного доступу осіб з інвалідністю до місць соціального призначення; поступова зміна напрямку спеціальної освіти від інституалізації до навчання за місцем проживання через інклюзію в навчальні заклади всіх рівнів; стимулювання ЗМІ випускати свою продукцію з урахуванням потреб людей з порушеннями зору та слуху; органам державної та місцевої влади слід активніше залучати осіб з інвалідністю до вирішення їхніх проблем на всіх рівнях громадської діяльності. Державні та громадські програми тільки тоді можуть стати ефективними, коли будуть орієнтовані на можливості кожного конкретного індивіда.

Всі програми надання корекційно-реабілітаційної допомоги мають свою специфіку. Ця специфіка визначається конкретними особливостями економічної ситуації й культурними, релігійними, етнонаціональними традиціями. Загальні орієнтири реалізації державної моделі: розгляд проблеми як соціально-педагогічної; комплексний підхід до використання можливостей регіонів; персональна допомога клієнтам з урахуванням умов їх реабілітації та соціальної адаптації. Програма комплексної реабілітації та соціалізації дає змогу отримати позитивні результати в короткі терміни. Ця програма є важливою для зміцнення довіри осіб пільгових категорій до держави (Шевців, 2018).

Основні **принципи програми**: повага до людини незалежно від стану її здоров'я, надання права й залучення кожної молодої людини до соціально-економічного життя; правовий та соціальний захист осіб з порушеннями розвитку з метою створення необхідних стартових можливостей для їхнього повноцінного соціального становлення та



Модуль 5. Організація освітнього процесу в умовах інклюзії

розвитку; сприяння активності осіб з порушеннями опорно-рухового апарату в усіх сферах життєдіяльності суспільства; поєднання державної та суспільно-громадської ініціатив у здійсненні соціальної допомоги; цільова особистісно орієнтована спрямованість корекційної допомоги; стимулювання спонсорської та благодійницької діяльності підприємств, організацій, бізнесменів, фізичних осіб тощо. Надзвичайно важливою умовою реалізації концепції є впровадження у суспільну свідомість ідеї рівних прав і можливостей. Навіть за умови повного прийняття вищими органами влади законодавчої бази щодо реалізації прав і можливостей людей, ця програма не буде здійснена, доки суспільство не усвідомить актуальність ідеї і гостру потребу населення у цьому. Йдеться про створення оптимальних умов для незалежного творчого життя українців, що має бути об'єктивною основою для виявлення особистісної своєрідності, індивідуальної неповторності та унікальності кожного з них.

Значну роль мають відігравати недержавні та громадські організації. Їх діяльність є важливим фактором допомоги у розвитку культури, освіти, охорони здоров'я, вирішенні проблем осіб з інвалідністю, їх соціалізації, залученні до активного способу життя, що суттєво полегшує їх адаптацію в суспільстві. Окрім можливостей вияву громадської активності, ці неприбуткові об'єднання забезпечують робочі місця для певного контингенту людей, надають соціально важливі послуги, таким чином сприяючи створенню умов для забезпечення життєдіяльності осіб з інвалідністю. Виділені умови є взаємопов'язаними і взаємодоповнюючими складовими ефективного процесу надання корекційно-реабілітаційних послуг. Практична реалізація розроблених умов можлива при комплексному врахуванні сутнісних характеристик кожної з них і може бути успішною, якщо діяльність міждисциплінарних суб'єктів корекційно-реабілітаційного середовища спиратиметься на дані умови в організаційному та методичному контексті.

Система закладів освіти для дітей з особливими освітніми потребами

Систему освіти для дітей складають: спеціальні загальноосвітні школи-інтернати, навчально-реабілітаційні центри та класи в загальноосвітніх навчальних закладах загального типу. При цьому освіту діти з особливими освітніми потребами можуть отримати, навчаючись за різними моделями.

У реальних умовах існують наступні моделі навчання дітей з особливими освітніми потребами: *медична*, яка передбачає навчання

дітей з порушеннями здоров'я у спеціальних освітніх закладах. Дана модель визначена як чинник *сегрегаційного* навчання у спеціальних закладах інтернатного типу;

модель нормалізації (інтеграція), котра забезпечує доступ дітей з порушеннями здоров'я до навчання у загальноосвітній школі з урахуванням їх адаптації до існуючих у ній умов;

інтегроване навчання у корекційних класах загальноосвітньої школи;

соціальну модель (інклюзія) ґрунтується на зміні освітнього середовища таким чином, щоб воно забезпечувало рівну участь своїх громадян у здійсненні їх прав; створенні єдиного освітнього середовища.

Система освіти це сукупність різних типів закладів, які забезпечують відповідну освіту, виховання, корекційну роботу, соціальну допомогу дітям з порушеннями розвитку, середовища для навчання дітей з різним рівнем здоров'я, або *інклюзивне* навчання як включення дітей з особливими освітніми потребами у спільне навчання з дітьми у загальноосвітній школі. Враховуючи різний рівень психофізичного розвитку, система спеціальної освіти в Україні має вертикально-горизонтальну структуру.

Вертикальна система освіти для дітей з особливими освітніми потребами:

- ранній вік;
- дошкільний заклад ;
- спеціальний дошкільний заклад;
- дошкільний вік;
- шкільний вік;
- загальноосвітня школа;
- спеціальна школа;
- інтегроване навчання;
- інклюзивне навчання;
- спеціальні класи (корекційні);
- індивідуальне навчання.

Вертикальна структура базується на вікових особливостях учнів та рівнях загальноосвітніх програм. Вертикальна структура



Модуль 5. Організація освітнього процесу в умовах інклюзії

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

Горизонтальна структура освіти враховує розвиток дитини, особливості її пізнавальної діяльності і характер порушення. Горизонтальна структура спеціальної освіти представлена спеціальними закладами, у яких навчаються діти з порушеннями: 1) слуху, слабочуючих; 2) зору, слабозорих; 3) мовлення; 4) опорно-рухового апарату; 5) інтелектуального розвитку; 6) психічного розвитку; 7) комбінованими порушеннями. Вона включає наступні типи спеціальних навчальних закладів:

Спеціальна освіта:

- з порушеннями зору і слабозорих;
- з порушеннями слуху і слабочуючих;
- з порушеннями мовлення;
- з порушеннями опорно-рухового апарату;
- для розумововідсталих;
- з затримкою психічного розвитку.

Спеціальні заклади мають різне підпорядкування: Міністерству освіти і науки, Міністерству праці та соціальної політики, Міністерству охорони здоров'я. У всіх типах закладів діти одержують різнобічну допомогу — педагогічну, психологічну, медичну, соціальну.

Заклади, підпорядковані **Міністерству освіти і науки** України:

- спеціальні дошкільні заклади (групи при масових ДНЗ) (окремо для кожної категорії дітей);
- спеціальні загальноосвітні школи-інтернати (школи) для дітей порушеннями розвитку (окремо для кожної категорії дітей);
- спеціальні (допоміжні) класи при школах-інтернатах для дітей порушеннями зору, слуху, опорно-рухового апарату для дітей з комплексними порушеннями;
- навчально-реабілітаційні заклади для дітей з комплексними порушеннями;
- спеціальні групи при ПТУ, вищих навчальних закладах (професія з урахуванням виду інвалідності).

Заклади, підпорядковані **Міністерству праці та соціальної політики** України:

- дитячі будинки та будинки-інтернати для дітей з інвалідністю (імбецильність, ідіотія);
- реабілітаційні заклади.

Заклади диференціюються залежно від ступеня інтелекту, віку осіб (дошкільні, шкільні, відділення для дорослих), статі, рівня фізичного та психічного здоров'я дітей.

Заклади, підпорядковані **Міністерству охорони здоров'я** України:

- спеціальні групи при будинках малюка для дітей-сиріт з порушеннями розвитку;
- дитячі психоневрологічні санаторії;
- дитячі відділення при психоневрологічних лікарнях;
- заклади для психохроніків;
- реабілітаційні заклади.

Недоліками нинішньої системи спеціальної освіти, перш за все є:

- спеціальні заклади мають різне підпорядкування: Міністерству освіти і науки, Міністерству праці та соціальної політики, Міністерству охорони здоров'я.
- у всіх типах закладів діти одержують різнобічну допомогу — педагогічну, психологічну, медичну, соціальну.
- її уніфікованість, що унеможлиблює забезпечення освітніх потреб усіх учнів, що мають особливості психофізичного розвитку, утруднює впровадження різноваріантних навчальних програм та внесення необхідних змін та додатків до навчальних планів;
- ізолюваність дітей з порушеннями в спеціальних школах-інтернатах, які на сьогодні є основними спеціальними освітніми закладами, і яка має багато негативних соціальних наслідків, зокрема, відчуження сім'ї від виховного процесу; соціальна інфантильність учнів; обмеженість розвитку життєвих компетенцій;
- недостатня соціально-практична спрямованість навчального процесу, наслідками якої є: низький рівень сформованості соціально-побутової компетентності учнів, незадовільна орієнтація в системі соціальних норм і правил та відсутність навичок самостійної життєдіяльності;



Модуль 5. Організація освітнього процесу в умовах інклюзії

- недостатня індивідуалізованість та особистісна зорієнтованість навчально-виховного процесу, наслідками якої є труднощі емоційного та особистісного розвитку учнів, неадекватні уявлення про свої якості, здібності й можливості;
- низька ефективність корекційно-розвивальних занять, що зумовлює низький рівень комунікативної компетентності, замкнутості, ізольованості;
- відсутність ліцензійного психолого-педагогічного інструментарію для діагностики порушень, що утруднює правильне комплектування спеціальних закладів й організацію відповідного навчання;
- недостатнє науково-методичне та навчальне забезпечення освітнього процесу дітей з важкими патологіями, атиповими порушеннями, що потребують додаткових освітніх та корекційно-реабілітаційних послуг (Колупаєва, 2016).

Якщо ж за станом здоров'я дитина не може знаходитись у колективі, вона може навчатися за *індивідуальною формою* навчання, за програмою того закладу, який відповідає діагнозу й віку дитини.

За законами України, дитина з особливими освітніми потребами має право вибору для навчання - вибрати один із типів системи освіти. У системі інклюзивної освіти можуть навчатися діти як із первинними порушеннями здоров'я, так і з вторинними.

Створюється єдина загальноосвітня школа корекційно-розвивального спрямування, єдина система освіти – інклюзивна освіта. Розвиток і становлення інклюзивної освіти в Україні відбувається на основі державних нормативних документів, які визначають порядок запровадження інклюзивної освіти в Україні. Інклюзивна освіта є інноваційним підходом до навчання дітей з особливими освітніми потребами, який передбачає модифікацію освітньої програми та освітнього середовища до потреб учнів, які відрізняються своїми навчальними можливостями. Інклюзивний підхід до організації інклюзивної освіти полягає у:

- створенні таких умов, за яких усі учні мають однаковий доступ до освіти, у тому числі діти з особливими освітніми потребами, які навчаються у загальноосвітніх школах;
- водночас, усі учні мають можливість отримати досвід, знання, які сприяють подоланню упереджень й дискримінації та сприяють формуванню позитивного ставлення до тих, хто «відрізняється».

Однак, упровадження інклюзивної освіти не означає закриття чи скорочення системи спеціальної освіти. Інклюзивну освіту має забезпечити, відповідно до закону «Про загальну середню освіту», система освіти за відповідними рівнями

Рівні системи інклюзивної освіти в Україні

Державний стандарт початкової загальної освіти визначає загальні принципи освіти: науковості, полікультурності, світського характеру освіти, системності, інтегративності, єдності навчання і виховання на засадах гуманізму, демократії, громадянської свідомості, взаємоповаги між націями і народами в інтересах людини, родини, суспільства, держави. Рівні системи інклюзивної освіти:

- Дошкільна освіта
- Загальна середня освіта: середня загальноосвітня школа І-Ш степенів
- Професійна освіта

У Концепції розвитку інклюзивної освіти визначено основні принципи **інклюзивної освіти**:

- науковість (розроблення теоретико-методологічних основ інклюзивного навчання, програмно-методичного інструментарію, аналіз і моніторинг результатів упровадження інклюзивного навчання, оцінка ефективності технологій, що використовуються для досягнення позитивного результату, проведення незалежної експертизи);
- системність (забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітей з особливими освітніми потребами, наступності між рівнями освіти: рання допомога – дошкільна освіта – загальна середня освіта);
- варіативність, корекційна спрямованість (організація особистісно-орієнтованого навчального процесу у комплексі з корекційно-розвитковою роботою для задоволення соціально-освітніх потреб, створення умов для соціально-трудової реабілітації, інтеграції в суспільство дітей з інвалідністю);
- індивідуалізація (здійснення особистісно-орієнтованого індивідуального, диференційованого підходу);
- соціальна відповідальність сім'ї (виховання, навчання і розвиток дитини; створення належних умов для розвитку її природних здібностей, участь у навчально-реабілітаційному процесі);



Модуль 5. Організація освітнього процесу в умовах інклюзії

- міжвідомча інтеграція та соціальне партнерство (координація дій різних відомств, соціальних інституцій, служб з метою оптимізації процесу освітньої інтеграції дітей з особливими освітніми потребами).

Лекція 24. Структура та організація педагогічного процесу в умовах інклюзивного навчання (2 год.)

1. Цілісний педагогічний процес.
2. Складники (компоненти) цілісного педагогічного процесу.

Завдання для самостійної роботи: створіть мультимедійну презентацію про цілісний педагогічний процес (6 год)

Практичне заняття 24. Організація педагогічного процесу в ЗНЗ в умовах інклюзивного навчання (2 год.)

1. Цілісний педагогічний процес.
2. Складові компоненти цілісного педагогічного процесу.
3. Робота команди фахівців у педагогічному процесі.
4. Системотворчі компоненти цілісного педагогічного процесу

Рекомендована література та ресурси

Основна:

1. Данілявічуте Е. А., Літовченко С. В. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. А. А. Колупаєвої. Київ : Видавнича група «А.С.К.», 2012. 360 с.
2. Порошенко М.А. Інклюзивна освіта: навчальний посібник.- Київ : ТОВ "Агенство " Україна", 2019.- 300 с.

Додаткова:

3. Сак Т. В. Технологія зворотного зв'язку в інклюзивному навчанні. Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання. 2012. № 4 (64). С. 2–5.

Цілісний педагогічний процес

Педагогічний процес в умовах інклюзивної освіти вибудовується з включенням у структуру мети навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами. Розвиток цілісної особистості, незалежно від її

особливостей розвитку, відбувається лише завдяки правильно організованому педагогічному процесу. Кожен навчальний заклад системи інклюзивної освіти здійснює виховання школяра у широкому педагогічному значенні, тобто формує особистість дитини під впливом педагогічного колективу. Організація педагогічного процесу вимагає цілісного підходу в колективному вирішенні мети інклюзивної освіти, навчання і виховання. Цілісність педагогічного процесу визначають компоненти, котрі перебувають у взаємозв'язку і забезпечать кінцеву мету освіти – оволодіння системою знань, умінь, навичок, особистісним розвитком і вихованістю та отримання, відповідно до рівня освіти, державного документа встановленого зразка.

Цілісний педагогічний процес (ЦПП) – це спеціально організована, цілеспрямована взаємодія учителя та учнів, метою якої є розв'язання освітніх проблем і розвиток особистості. Цілісний педагогічний процес включає множину підсистем, які об'єднані між собою різними типами зв'язків. Зміст педагогічного процесу визначає мета освіти, навчання, виховання і розвитку, яка визначає педагогічні завдання, котрі реалізуються за допомогою форм і методів навчання.

Чітку організацію цілісного педагогічного процесу здійснюють директор, його заступники, педагогічний колектив і педагогічна рада. Важливою умовою успішного ЦПП є перспективний та річний плани. Ефективний розвиток школи забезпечить перспективний план, який визначає головні напрями педагогічної роботи, розвиток матеріально-технічної бази, зміну контингенту учнів та інші проблеми розвитку. Планування на рік дає змогу поєднати перспективні завдання з конкретними завданнями на семестр, місяць, тиждень навчального року.

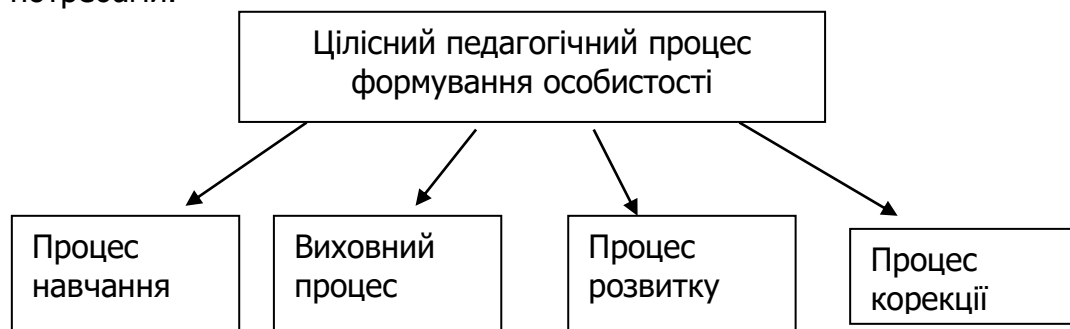
Важливою складовою цілісного педагогічного процесу є **навчально-виховний процес**. Навчально-виховний процес включає два взаємопов'язані процеси: навчальний процес і виховний процес. Означене поняття іноді використовують як синонімічне до поняття «педагогічний процес». Однак воно дещо вужче у своєму трактуванні, оскільки виховання особистості школяра, у цьому розумінні, здійснюється у вузькому педагогічному значенні, метою якого є досягнення виконання поставлених навчальних, виховних і розвивальних функцій освіти завдяки навчанню в конкретному класі, за єдиним навчальним планом, оволодіння змістом галузей знань, отримавши при цьому проміжний результат освіти.

Згідно рекомендацій Міністерства освіти і науки України до організації навчально-виховного процесу учнів з особливими освітніми



Модуль 5. Організація освітнього процесу в умовах інклюзії

потребами загальноосвітніх навчальних закладів визнано, що особливістю педагогічного процесу з дітьми особливих освітніх потреб є його психолого-педагогічна та корекційна спрямованість. Саме тому важливою складовою цілісного педагогічного процесу є розробка індивідуального навчального плану для дітей з особливими освітніми потребами.



Обов'язковою складовою навчально-виховного процесу є процес навчання, процес виховання, процес розвитку і процес корекції. Дані поняття використовуються при вихованні особистості у спеціально організованому двосторонньому процесі викладання і учіння на конкретному уроці з окремого навчального предмета. Тому, крім традиційної навчально-виховної функції соціально-педагогічної діяльності, учитель початкових класів в інклюзивному класі повинен якісно виконувати корекційно-розвивальну, терапевтично-відновлювальну та здоров'язберезувальну функції. Вчитель має змогу поєднати перспективні завдання з конкретними завданнями на семестр, місяць, тиждень навчального року. Складність цілісного педагогічного процесу полягає у єдності самостійних процесів (навчального і виховного) та орієнтації на розвиток і корекцію особистості учнів, а не лише в реалізації завдань навчання і виховання.

Навчально-виховний процес у класах з інклюзивним навчанням у загальноосвітніх навчальних закладах здійснюється відповідно до робочого навчального плану школи, складеного на основі Типових навчальних планів загальноосвітніх навчальних закладів, затверджених Міністерством освіти і науки України, з урахуванням потреб учня та особливостей його розвитку. Навчання учнів у класах з інклюзивним навчанням здійснюється за навчальними планами, програмами, підручниками, посібниками, рекомендованими Міністерством освіти і науки України для загальноосвітніх навчальних закладів. Схема складання тематично-календарного планування відповідає загальноновизнаній формі.

Для учнів з особливими освітніми потребами на основі навчального плану команда різнопрофільних спеціалістів бере участь у розробці та реалізації індивідуального плану розвитку (ІПР) та індивідуального навчального плану (ІНП) молодшого школяра, а за потреби запрошують медичних працівників, фахівців з реабілітації. В індивідуальному навчальному плані для проведення корекційно-розвиткових занять передбачається від 2 до 4 годин на тиждень, залежно від особливостей розвитку учня, які визначаються з урахуванням рекомендацій ІРЦ. Корекційно-розвиткові заняття проводяться вчителями-дефектологами за кваліфікацією: логопед, тифлопедагог, сурдопедагог, олігофренопедагог, ортопедагог, а також практичними психологами.

Якщо дитина навчається за спеціальною програмою для розумово відсталих дітей у загальноосвітньому навчальному закладі (за індивідуальною формою чи в класі з інклюзивним навчанням), навчання її завершується після закінчення 9 класу. Таким випускникам видається документ встановленого зразка для загальноосвітнього навчального закладу, учнями якого вони були. У додатку до свідоцтва про базову загальну середню освіту вказуються лише ті предмети, які вивчала дитина у процесі навчання. Після цього дитина має право на вступ до професійно-технічного навчального закладу з урахуванням рекомендацій лікарів.

Також, учні з розумовою відсталістю, затримкою психічного розвитку, які навчаються за спеціальними програмами у загальноосвітніх навчальних закладах, за станом здоров'я можуть бути звільнені від проходження державної підсумкової атестації за висновком лікарсько-консультативної комісії. Учням, які звільняються від атестації, необхідно подати заяву батьків або осіб, які їх замінюють, довідку лікарсько-консультативної комісії, засвідчену печаткою закладу охорони здоров'я. Підставою для звільнення від атестації є рішення педагогічної ради, на основі якого видається наказ керівника загальноосвітнього навчального закладу. Для осіб, звільнених від державної підсумкової атестації, у додаток до свідоцтва про відповідний рівень освіти виставляються річні бали та робиться запис «звільнений».

Однак, за бажанням батьків або осіб, які їх замінюють, учні можуть допускатися до проходження атестації. Оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами здійснюється за критеріями оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти, затвердженими наказом Міністерства освіти і науки,



Модуль 5. Організація освітнього процесу в умовах інклюзії

молоді та спорту України від 13.04.2011 № 329, зареєстрованим у Міністерстві юстиції України 11 травня 2011 р. за №566/19304 та обсягом матеріалу, визначеним індивідуальною навчальною програмою. Система оцінювання навчальних досягнень учнів стимулююча. За результатами навчання випускникам класів з інклюзивним навчанням видається документ встановленого зразка для загальноосвітнього навчального закладу.

Отже, навчально-виховний процес у класах з інклюзивним навчання – це процес взаємодії вчителя і учнів, котрий забезпечує розвиток кожного учня, передбачає комплексну корекційно-розвивальну допомогу дітям з особливими освітніми потребами командою фахівців на засадах особистісно-орієнтованого підходу та спрямований на засвоєння знань, умінь та навичок, формування світогляду, розвиток розумових сил, творчих можливостей та вихованості школярів.

Корекція нетипового розвитку може ефективно відбуватися лише в процесі розвивального навчання, при максимальному використанні сенситивних періодів і опорі на зони актуального і найближчого розвитку, котра включає:

- медичну складову, (яка забезпечить лікування основного захворювання, підтримуючу терапію, лікувальну фізкультуру, масаж);
- педагогічну складову, сутність якої полягає у навчанні, вихованні, розвитку та корекції;
- психологічну складову, що передбачає психологічну корекцію, оптимізацію сімейного клімату;
- соціальну складову або надання можливості соціалізуватися, (допомога школярам і непрацездатним).

Структура цілісного педагогічного процесу включає мету (ціль), зміст, форми, методи, засоби, прийоми і результат.

Системотворчі компоненти цілісного педагогічного процесу

Цільовий. Постановка конкретної мети вивчення навчального матеріалу на уроці, вивчення навчальної дисципліни та освітньої мети навчально-виховного закладу певного типу.

Мотиваційний. Створення умов, які спонукають учнів до активної навчально-пізнавальної діяльності, формування у них позитивної мотивації в учінні.

Змістовий. Оптимальний підбір предметів навчального плану, змістовність навчальних програм і підручників, а також продуманість змісту кожного навчального заняття.

Операційно-діяльнісний. Використання різнорівневого навчання, диференційованого підходу. Включає діагностику особливостей учнів, їх освітніх можливостей, реалізацію індивідуальної освітньої програми. Вдалий підбір прийомів, методів і організаційних форм навчання, оптимальне поєднання фронтальної, групової та індивідуальної роботи щодо оволодіння учнями змісту навчального матеріалу, вироблення в них відповідних умінь і навичок.

Контрольно-регулюючий. Контроль за засвоєнням учнями знань, умінь і навичок, внесення необхідних коректив до змісту з метою підвищення ефективності процесу навчання. Формами контролю виступають: дистанційні (погляд, інтонація), контактні, адміністративні.

Оцінно-результативний. Виявлення рівня знань, умінь і навичок кожного учня, визначення причин неуспішності в конкретному випадку і відповідна робота щодо їх усунення.

Таким чином, цілісний педагогічний процес визначає сукупність двох видів викладацької діяльності: навчальної і виховної роботи як на навчальних заняттях, безпосередньо, так і за межами класу в навчальному закладі, яку здійснюють педагогічний колектив та колектив учнів з різними освітніми потребами і можливостями кожного, незалежно від особливостей їх психофізичного рівня, за єдиним планом загальноосвітньої школи.

Лекція 25. Форми організації процесу навчання в інклюзивній школі (2 год.)

1. Форми організації навчання.
2. Класифікація форм організації навчання.
3. Урок - основна форма організації навчання.
4. Компоненти сучасного уроку.
5. Форми організації інклюзивного навчання.
6. Спеціальні форми навчання в інклюзивному класі.

Завдання для самостійної роботи: складіть конспект уроку в інклюзивному класі з усіма його компонентами (8 год)



Практичне заняття 25. Форми організації процесу навчання в інклюзивній школі (2 год.)

1. Форми організації навчання.
2. Класифікація форм організації навчання.
3. Урок - основна форма організації навчання.
4. Компоненти (структура) сучасного уроку.
5. Типи уроків за дидактичною метою.
6. Схема Колба.
7. Спеціальні форми навчання в інклюзивному класі (пропедевтичні уроки).

Рекомендована література та ресурси

1. Порошенко М.А. Інклюзивна освіта: навчальний посібник.- Київ : ТОВ "Агенство " Україна", 2019.- 300

1. Форми організації навчання.

Формою називають зовнішній прояв узгодженої діяльності вчителя й учнів, що здійснюється у встановленому порядку і в певному режимі.

Форми організації навчання - спосіб організації навчальної діяльності, який регулюється наперед визначеним порядком і режимом; зовнішнє вираження узгодженої діяльності вчителя і учнів, що здійснюється у визначеному порядку і в певному режимі (Н.Волкова, М.Фіцула). У загальноосвітній інклюзивній школі використовують класно-урочну форму навчання.

2. Класифікація форм організації навчання.

Класифікація форм організації навчання здійснюється:

1) *за кількістю учнів* – колективні, групові, мікрогрупові та індивідуальні. Для забезпечення ефективності навчально-виховного процесу наповнюваність класу з інклюзивним навчанням повинна становити не більше як 20 учнів із них:

- 1-3 учнів з однорідними порушеннями розвитку: розумовою відсталістю, порушенням опорно-рухового апарату, зі зниженим зором, слухом, затримкою психічного розвитку та інші;

- не більше 2 дітей з одною нозологією: сліпих, глухих, з тяжкими порушеннями мовлення; дітей із складними порушеннями розвитку (порушення слуху, зору, опорно-рухового апарату в поєднанні з

розумовою відсталістю, затримкою психічного розвитку; дітей, які пересуваються на інвалідних візках).

2) *за місцем навчання і виду закладу* – шкільні (уроки, робота в майстернях, на пришкільних ділянках), позашкільні (екскурсії, заняття вдома, на підприємствах);

3) *за тривалістю навчальних занять*: уроки (40-45 хвилин), корекційні заняття індивідуального і групового характеру (ЛФК, заняття з логопедом, від 15 до 20 хвилин), робота у групі продовженого дня (від 60 до 90 хвилин);

4) *за напрямом діяльності, метою і завданням навчання* – корекційні, заняття з розвитку психомоторики і сенсорних процесів, ігротерапія.

Нині конкретними **формами організації** інклюзивного навчання є:

1) урочні форми навчання: урок, урок практичної роботи, урок лабораторної роботи, урок-екскурсія, урок самостійної роботи; нетрадиційні (нестандартні) уроки: уроки-подорожі, уроки театралізовані, уроки в ігровій формі, інтегровані уроки, уроки-вікторини, уроки-конкурси;

2) позаурочні форми навчання: факультативи, уроки трудового навчання, домашня робота.

3. Урок - основна форма організації навчання.

Основною формою організації навчання є урок - найпоширеніша форма навчання в багатьох країнах. Суть її полягає в тому, що вчитель проводить навчальну роботу з групою учнів постійного складу, однакового віку і протягом певного часу за встановленим розкладом.

Урок – логічно завершена, цілісна, обмежена у часі частина навчального процесу, що включається у цілісний педагогічний процес. Урок в інклюзивному класі має організаційні ознаки як загальноосвітньої школи, так і спеціальної школи.

4. Компоненти (структура) сучасного уроку.

У сучасній дидактиці інклюзивного навчання урок вимагає дотримання наступних компонентів.

Цільовий компонент відображає наперед спроектовану кінцеву мету уроку та проміжні його результати.

Змістовий компонент визначається навчальною програмою дисципліни, тематичним планом.



Модуль 5. Організація освітнього процесу в умовах інклюзії

Корекційно-розвивальний, сутність якого полягає у комплексному обґрунтуванні, прогнозуванні на основі медичних і психолого-педагогічних даних, що вимагає взаємодії членів команди фахівців.

Операційно-діяльнісний компонент пов'язаний з управлінням процесом оволодіння знаннями, його психолого-педагогічними етапами і методами навчання, формами організації навчальної діяльності учнів.

Контрольно-корегульовальний включає спостереження та корекцію засвоєння знань, формування умінь та навичок діяльності, емоційно-чуттєвої сфери та поведінки.

Оціночно-результативний компонент передбачає оцінку і самооцінку результатів навчання, що підвищує активність молодшого школяра, формує відповідальність і позитивне ставлення до роботи, попереджує неуспішність та інші недоліки.

При організації уроку в загальноосвітній інклюзивній школі слід дотримуватися організаційних, дидактичних, психологічних, етичних і санітарно-гігієнічних вимог, які тісно переплітаються і доповнюють одна одну. Процес інклюзивного навчання виконує основні освітні функції: дидактичну, виховну, розвивальну, соціалізуючу, корекційну. Кожен урок виконує основні завдання (*мету*) інклюзивної освіти: навчальне, виховне, розвивальне, корекційне і соціалізує.

Дидактична мета уроку (навчальна) передбачає: виконання мети і цільових дидактичних завдань; наповнення уроку змістом, які визначені навчальною програмою та індивідуальними особливостями учнів класу; вибору оптимальних методів навчання та форм організації навчальної діяльності.

Виховна мета уроку полягає у формуванні потреби оволодіння знаннями; розвитку свідомого ставлення до процесу навчання; формуванні моральних, естетичних, екологічних, патріотичних та інших цінностей; розвитку особистісних якостей: відповідальності, охайності, посидючості, працездатності.

Розвивальна мета уроку спрямовується на розвиток здібностей учня з кожного навчального предмета, який визначений навчальною програмою та подається у пояснювальній записці.

Корекційна мета передбачає: діагностування «зони актуального розвитку» і проектування «зони найближчого розвитку»; розвиток збережених функцій і опора на них; виправлення наявних вторинних недоліків, які викликані первинним порушенням.

Соціалізуюча мета уроку вимагає формування в учнів соціального досвіду спілкування з однолітками; наслідування позитивних соціальних ролей у суспільстві.

Процес навчання школярів з різними освітніми потребами має такі **особливості**:

- простий виклад матеріалу;
- повторюваність;
- поглиблений індивідуальний і диференційований підходи;
- предметно-наочний і практичний характер;
- опора на розвинені здібності й подолання порушень інтелектуальної сфери;
- спеціальна організація навчальної діяльності, зокрема розвиток стимулів до навчання та пізнавальних інтересів, керівна роль учителя, що виявляється в сукупності форм (педагог дає знання, організовує спостереження, інструктує, перевіряє, оцінює).

У інклюзивній загальноосвітній школі використовують ту ж структуру і типи уроків, які визначені загальною дидактикою, але з урахуванням особливостей учнів.

Структуру уроку визначають набір конкретних елементів (етапів):

1. Організаційна частина.
2. Мотивація і стимулювання навчально-пізнавальної діяльності.
3. Актуалізація опорних знань.
4. Перевірка знань учнів.
5. Методика викладання й керування процесом оволодіння знаннями (засвоєння знань, формування навичок і умінь, застосування їх у практичній діяльності, узагальнення).
6. Діагностика навчальних досягнень учнів.
7. Закріплення нового матеріалу.
8. Повідомлення домашнього завдання.
9. Закінчення уроку.

5. Типи уроків за дидактичною метою.

За дидактичною метою визначають тип уроку. У дидактиці виділяються наступні **типи уроків** (Онищук):



1. Урок засвоєння нових знань.
2. Урок формування умінь та навичок.
3. Урок застосування знань, умінь та навичок.
4. Урок узагальнення і систематизації.
5. Урок перевірки, оцінювання та корекції ЗУН.
6. Комбінований урок є найбільш використовуваними у початковій школі.

Кожному типу уроку притаманна лише йому структура. Одні уроки охоплюють усі елементи структури, а інші – лише деякі.

Комбінований урок поєднує у собі кілька типів уроку, їх провідні етапи. До прикладу можна назвати комбінований урок, котрий поєднує урок засвоєння нових знань і формування первинних навичок, або ж урок формування умінь, навичок і застосування знань, умінь та навичок у стандартних умовах. Оскільки процес оволодіння знаннями відбувається поетапно, тому процес навчання в інклюзивному класі необхідно забезпечити початковим ознайомленням з новими знаннями, яке не завершується на одному уроці. Воно триває упродовж кількох уроків, що створює умови для компенсації недоліків у сприйманні і виробленні умінь на основі своєчасного застосування корекційних засобів.

В організації процесу оволодіння знаннями в інклюзивному класі важливу роль відіграють **пропедевтичні уроки**, на яких здійснюється лише підготовка учнів до засвоєння програмного матеріалу. Розрізняють загально-пропедевтичні та тематико-пропедевтичні уроки.

Загально-пропедевтичні уроки проводять здебільшого на початку першого року навчання з метою виявлення в учнів знань, умінь та навичок, розвитку їх пізнавальних здібностей і можливостей; підготовки учнів до засвоєння знань, умінь та навичок; розвитку і корекції сприймань, уявлень елементарних понять; формування навичок орієнтування в архітектурній забудові навчального приміщення, правил поведінки в класі і школі, емоцій та мотивів учитися.

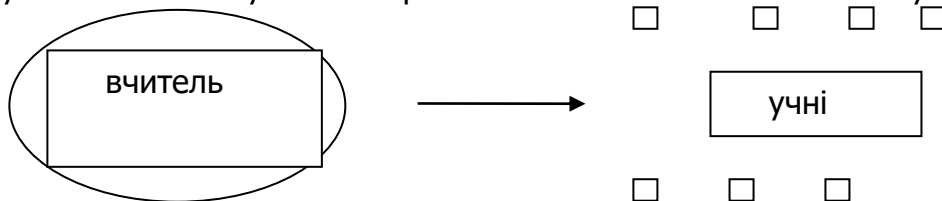
Тематико-пропедевтичні уроки проводяться перед вивченням складної теми з метою підготовки учнів до сприймання нового матеріалу, створення і розширення потрібних уявлень і понять, актуалізації наявних знань, котрі є базою для усвідомлення нового матеріалу.

Урок в інклюзивному класі **має** передбачати включення таких **етапів** як:

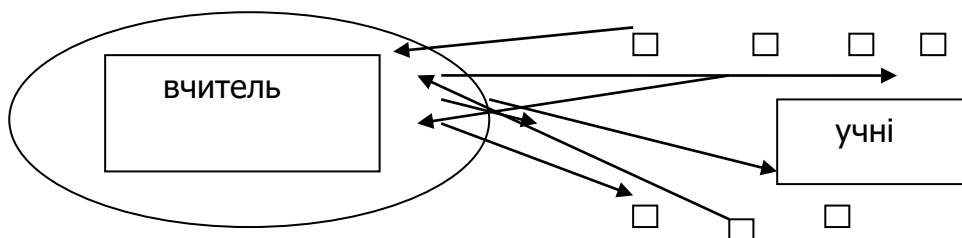
- психологічну підготовку (2 хв.);
- логопедичну розминку (3 хв.);
- фізкультхвилинку (5 хв.);
- основний етап (20-25 хв.);
- заключний етап (5 хв.)

Організація навчальної діяльності школярів відповідає проведенню уроків у малокомплектних школах, де вчитель по черзі проводить спільну діяльність з різними групами дітей в класі. Разом з тим учитель повинен визначити пріоритетні **підходи до навчання** молодших школярів, аби створити оптимальні умови для успішного задоволення індивідуальних освітніх потреб усіх учнів, розвивати їх творчі здібності і розумовий потенціал. Загальноприйнятими є:

1. *Пасивний підхід* – це така форма взаємодії учнів і вчителя, за якої вчитель є основною діючою фігурою уроку, передає інформацію, а учні виступають у ролі пасивних слухачів.



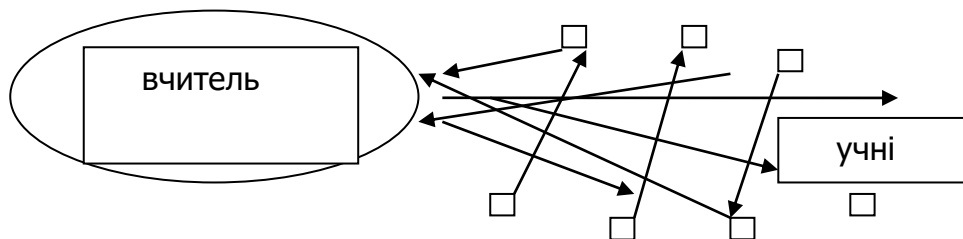
2. *Активний підхід* – це така форма взаємодії учнів і вчителя, за якої вчитель і учні взаємодіють один з одним під час уроку і учні тепер не пасивні слухачі, а активні учасники уроку. Вони знаходяться в постійному взаємозв'язку. Учень відповідає на запитання вчителя, розповідає. В учителя є можливість співпраці з кожним учнем окремо. Якщо в пасивному уроці основною діючою фігурою був учитель, то тут вчитель і учні знаходяться на рівних правах.





Модуль 5. Організація освітнього процесу в умовах інклюзії

3. *Інтерактивний підхід* – це спеціальна форма організації навчальної діяльності, в якій учні виявляються залученими в процес навчання мають можливість розуміти, що вони знають і думають. Відбувається спілкування всіх членів класу.



Місце вчителя в такому уроці найчастіше зводиться на досягнення цілей уроку. Він розробляє план уроку (це сукупність інтерактивних вправ і завдань, в ході роботи над якими учень вивчає матеріал). Урок в інклюзивному класі вимагає інтерактивної форми взаємодії вчителя та учнів, оскільки в спілкуванні в парах, групах, між групами в учнів формуються знання, власна думка, активна життєва позиція, творчі здібності; розвивається мова, почуття відповідальності за спільну справу, систематизуються, аналізуються, конкретизуються і коригуються уявлення, поняття; встановлюються логічні зв'язки, що сприяють розумінню закономірностей і світоглядних ідей. Інтерактивні форми навчання орієнтуються на сучасні технології навчання. Основою діяльності вчителя є особистісно орієнтований підхід.

Структура інтерактивного уроку:

1. *Мотивація навчальної діяльності учнів.* Мотивація – початковий етап уроку, покликаний сконцентрувати увагу учнів на досліджуваному матеріалі, зацікавити їх, показати необхідність чи користь вивчення матеріалу.

2. *Оголошення, представлення теми, мети та очікуваних навчальних результатів.*

3. *Надання необхідної інформації.*

4. *Інтерактивна вправа* - центральна частина заняття. Вивчення основного матеріалу – головний цільовий етап уроку, на якому учні безпосередньо отримують нові знання. На цьому етапі учителем повинні бути підбрані завдання, при виконанні яких учні отримують необхідні знання, навички та вміння.

5. *Підведення підсумків.* Закріплення – важливий етап уроку, не тільки підвищує ефективність засвоєння матеріалу в цілому, зацікавленість учнів, а й формує у свідомості учнів послідовну логічну структуру знань і методів, що застосовуються в даному предметі, а не розрізнену розсип відомостей.

6. *Оцінювання результатів уроку.* Найбільш поширений спосіб оцінювання на інтерактивних уроках - набір балів і командне оцінювання.

6. Схеми Колба.

Одна з найпоширеніших структур інтерактивного уроку, названа схемою Колба: модель Колба – теорія фахівця з психології навчання дорослих Девіда Колба, присвячена поетапному формуванню розумових дій. Вона в різних варіаціях широко застосовується в ході інтерактивних уроків. *Схема Колба* на уроці:

1. Мотивація і оголошення нової теми - 10 % часу від загальної тривалості уроку.

2. Закріплення (повторення) пройденого - 20 % часу від загальної тривалості уроку.

3. Вивчення нового матеріалу - 50 % часу від загальної тривалості уроку.

4. Оцінювання - 10 % часу від загальної тривалості уроку.

5. Підведення підсумків уроку (рефлексія) 10 % часу від загальної тривалості уроку.

Тимчасовий розподіл в даній схемі можна розглядати умовним, вчитель може на свій розсуд і залежно від особливостей уроку продовжувати чи вкорочувати ті чи інші етапи уроку, проте бажано, щоб всі перераховані етапи уроку зберігалися. Перевіреними і доведеними підходами до навчання в інклюзивному класі у інших країнах є традиційне інтенсивне навчання (англ. direct instruction); кооперативне навчання та формування когнітивних стратегій.

Спеціальні форми навчання в інклюзивному класі

Традиційне інтенсивне навчання. Воно спрямовується на активізацію навчальної діяльності усіх учнів класу, незважаючи на їх індивідуальні освітні потреби, допомагає їм зрозуміти поняття та виробити базові навички. На уроці учитель організовує навчання за чітко структурованою схемою, розбиває цей процес на маленькі кроки, контролює розуміння пройденого матеріалу, моделює застосування



Модуль 5. Організація освітнього процесу в умовах інклюзії

цільових умінь і навичок та забезпечує учням достатньо можливостей для самостійного їх відпрацювання під його керівництвом.

Структура уроку включає наступні етапи:

1. Актуалізація та перевірка раніше засвоєного матеріалу.
2. Презентація та демонстрація мети та завдань уроку. Вчитель знайомить учнів з новими поняттями і базовими навичками. При цьому новий матеріал подає невеликими порціями, використовуючи відповідні ілюстрації.
3. Керована практика. На цьому етапі вчитель у процесі діалогу спонукає учнів надати цільову відповідь. Як правило, намагаючись підвести весь клас до розуміння певного поняття/навички, вчитель проводить опитування з матеріалу, який стосується теми уроку. Щоб залучити до опитування всіх дітей використовується техніка відповіді хором. При цьому, він має контролювати індивідуальні відповіді учнів у класі, аби визначити, чи всі відповідають правильно.
4. Зворотній зв'язок і виправлення. На цьому етапі уроку учитель має оцінити успішність засвоєння учнями знань, умінь та навичок.
5. Самостійна практика (заповнення прогалін або розширення знань). Учням необхідно мати можливість застосовувати нові знання, вміння й навички, переносити їх на різні ситуації та контексти, а також підвищувати власний рівень компетентності. При цьому учитель повинен ретельно контролювати й оцінювати самостійні завдання учнів, а учні усвідомлювати, що вони відповідають за якість своєї роботи.
6. Часте повторення. Послідовне й систематичне повторення пройденого матеріалу є невід'ємною рисою традиційного інтенсивного навчання. Його рекомендується проводити, принаймні, щотижня або щомісяця, включати відповідні вправи й запитання до домашнього завдання або до чергового тесту.

Кооперативне навчання - це форма організації навчання в малих групах учнів, об'єднаних загальною навчальною метою. Воно відкриває можливість учням співпраці, дозволяє реалізувати прагнення кожної людини до спілкування, сприяє досягненню учнями високих результатів, засвоєнню знань та формуванню вмінь. Така модель може застосовуватися на різних етапах навчання. Кооперативне навчання охоплює різні форми, впровадження яких вимагає кількох хвилин до кількох тижнів, у парах, трійках та малих групах, а також базових, формальних і спеціальних групах.

Під час підготовки уроку кооперативного навчання вчитель повинен дотримуватися таких **етапів уроку**:

1. Підготовчий етап включає: визначення дидактичної мети і завдань, пов'язаних з можливостями учнів; розподілити учнів по групах так, щоб вони були неоднорідні за складом; врахувати тип сприйняття, здібності і нахили; обміркувати створення умов, що забезпечують оптимальну взаємодію між учнями; підготувати необхідний роздатковий матеріал.

2. Основний етап уроку: пояснення основних понять; коментування прикладів запропонованих завдань; мотивація навчальної діяльності; створення груп і міжгрупової взаємодії; пояснення групової роботи, аби отримати результати; описання критеріїв успіху.

3. Етап контролю і втручання в дії учнів включає розподіл ролей у групах; контакт з кожною групою з метою контролю, чи всі учні правильно зрозуміли поставлене завдання, чи необхідні пояснення виконання; вироблення навичок спільної роботи і спілкування.

4. Етап оцінювання результатів, їх аналіз. На цьому етапі вчителю потрібно приділити увагу: організації публічних презентацій досягнутих результатів кожною групою; оцінювання досягнутих результатів; аналізу результатів роботи груп; підведенню підсумків уроку.

Формування когнітивних стратегій. Поняття «когнітивні стратегії» (Gearheart, 1985) трактується як плани, дії, кроки та процеси, спрямовані на реалізацію будь-якого навчального завдання або вирішення проблеми. Стратегії можуть застосовувати як учителі, так і учні для досягнення своїх відповідних навчальних результатів. Учителям вони допомагають визначити матеріал і методику викладання. Для учнів їхній сенс полягає в тому, щоб «навчитися вчитися» (DeRuiter), 1983) та регулювати власну навчальну діяльність. Поруч з тим, у когнітивному підході до освіти зміст навчальних планів і програм не втрачає свого значення, навпаки – він слугує засобом для вироблення стратегій пізнання, які полегшують інтерпретацію, організацію, відтворення й пригадування інформації.

Диференційований процес навчання в інклюзивному класі. Розвиває можливості учнів та їхніх інтересів, задовольняє індивідуальні освітні потреби у ході уроку сприяє організації диференційованого навчання.

Диференційоване навчання – організація процесу навчання на уроці з урахуванням індивідуальних особливостей учнів.



Модуль 5. Організація освітнього процесу в умовах інклюзії

Диференційоване викладання – це концептуальний підхід і практична технологія планування й реалізації програми навчального процесу, що бере свій початок з усвідомлення важливих відмінностей між учнями. Основним видом диференційованого навчання є поділ класу на групи залежно від рівня навчальних можливостей учнів. Провідні науковці диференційованого навчання (Ю. Бабанський) у поділ включають наступні критерії: 1) *психологічний* (здатність до об'єднання та розчленування, характер мислення, пам'яті, мовлення, уваги й уяви); 2) *навички навчальної праці* (планування, самоконтроль, темп письма, читання, обчислення, організованість); 3) *окремі компоненти вихованості* (наполегливість, старанність, ставлення до навчання, громадська активність); 4) *біологічні компоненти* (стан здоров'я, порушення мовлення, слуху, зору). Диференційована технологія навчання допомагає враховувати в навчальному процесі такі учнівські відмінності (К.Томлінсон):

1) рівень підготовленості – через коригування темпу навчання та ступеня складності матеріалу;

2) індивідуальні стилі навчання – через організацію численних видів діяльності, щоб учні мали змогу отримувати та опрацьовувати інформацію в різний спосіб і на різних рівнях;

3) інтереси – спираючись на схильність, зацікавлення та бажання самої дитини оволодіти певною темою чи виробити певне вміння (М.Фіцула).

Диференційоване викладання передбачає створення навчального середовища та організацію навчального процесу таким чином, щоб забезпечити успішну комунікацію, учасники якої будуть більш відкриті, можуть вільно переходити з однієї групи в іншу. Разом з тим, необхідно забезпечити успішне опанування змістом освіти, передбаченого навчальними програмами, усіма учнями з урахуванням індивідуальних потреб кожного. Це дає можливість створити мобільні групи, об'єднавши учнів за їх навчальними можливостями:

- з дуже високими навчальними можливостями, котрі розв'язують завдання самостійно і вимагають завдань підвищеної складності.

- з високим рівнем навчальних можливостей, котрі володіють навичками самостійної роботи, але потребують контролю і корекції їхньої роботи.

- з середніми навчальними можливостями. Такі учні нормально навчаються, але потребують оперативної підтримки й допомоги учителя.

- з низькими навчальними можливостями. Їм притаманний низький рівень наукованості і вони потребують спеціального підходу вчителя.

Групи можуть бути гомогенні (однорідні), або гетерогенні (змішані), комплектуватися із 4-6 учнів. У залежності від мети уроку комплекти груп потрібно змінювати. Формуючи тимчасові групи в інклюзивному класі, вчитель початкових класів повинен так організувати діяльність кожного школяра, аби учень не здогадувався про причини поділу на групи, оскільки це може травмувати його. Вагому допомогу учителю при цьому надає асистент учителя. З урахуванням рівня навчальних можливостей учнів, учитель початкових класів готує завдання, за допомогою яких учні б могли успішно реалізувати свої потенційні можливості у засвоєнні навчального матеріалу, сформовані уміння та навички. Диференційоване навчання на уроці потребує ґрунтовної підготовки вчителя до уроку. При підборі типу та структури уроку необхідно пам'ятати, що високий рівень уроку забезпечується раціональним використанням кожної хвилини, правильною постановою перед учнями теми, навчальної та виховної мети, конкретних задач уроку. Уроки мають бути різноманітними не тільки через застосування різних методів, але й форм (способів) організації навчальної діяльності учнів. Загальноприйнятими формами організації навчальної діяльності є фронтальна, групова, колективна та індивідуальна робота.

Отже, високий рівень уроку забезпечується раціональним використанням кожної хвилини, правильною постановою перед учнями теми, навчальної та виховної мети, конкретних задач уроку, що можливо при правильному виборі його типу.

Лекція 26. Педагогічна діяльність вчителя в умовах інклюзивного навчання (2 год.)

- 1. Роль учителя в навчанні, вихованні й розвитку дітей з особливими освітніми потребами.**
- 2. Педагогічна деонтологія як наука.**
- 3. Принципи деонтології інклюзивної освіти.**
- 4. Компоненти професійно-особистісної готовності майбутнього педагога.**
- 5. Види професійної діяльності і професійні компетенції.**
- 6. Підготовка фахівців до організації інклюзивного освітнього простору в закладах освіти**



Модуль 5. Організація освітнього процесу в умовах інклюзії

Завдання для самостійної роботи: Опишіть: які професійні компетентності повинні бути у вчителя інклюзивного класу (8 год)

Практичне заняття 26. Деонтологія інклюзивного навчання та підготовка майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти (2 год.)

- 1. Роль учителя в навчанні, вихованні й розвитку дітей з**
- 2. Педагогічна деонтологія як наука.**
- 3. Принципи деонтології інклюзивної освіти.**
- 4. Компоненти професійно-особистісної готовності майбутнього педагога.**
- 5. Професіограма вчителя.**
- 6. Професійні якості педагога.**

Рекомендована література та ресурси

Основна:

1. Колупаєва А.А. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання. Видання доповнене та перероблене: наук.-метод. посіб. / А. А. Колупаєва, Л.О. Савчук, К.: Видавнича група "АТОПОЛ", 2011. – 274 с.
2. Особливості роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. Вісник №4 НДЛ інклюзивної освіти. / упорядники: Савчук Л.О., Юхимець І.В.– Рівне: РОІППО. – 2013. – 53 с.
3. Порошенко М.А. Інклюзивна освіта: навчальний посібник.- Київ : ТОВ "Агенство " Україна", 2019.- 300 с.

Додаткова:

1. Атаманчук Н. М. Сприятливе освітнє середовище дітей з особливими освітніми потребами/ Н. М. Атаманчук // Соціальна робота в сучасному суспільстві: тенденції, виклики, перспективи: матеріали IV Всеукраїнської наук.-практ. конф., м. Полтава, 28 лютого 2020 р. – Полтава : Полтавський інститут економіки і

- права Університету «Україна», 2020. – С.9-10
URL:<http://reposit.nupp.edu.ua/handle/PolNTU/7676>.
2. Бочковський В., Казмірук О. Робота з дітьми з особливими потребами. Психологічна компетентність педагогів: шляхи розвитку // Психолог. – 2011. – №25. – С. 32.
 3. Інклюзивна освітня спільнота: стираючи кордони. Москаленко Ю. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.slideshare.net/secret/1qRD9lmeWD8iGy> (дата звернення: 11.07.2020).
 4. Інклюзивний вектор Івано Франківського коледжу [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://inclusion.org.ua/modules/inkliuzyvnyi-vektor-ivano-frankivskoho-koledzhu/> (дата звернення: 11.07.2020).
 5. Інклюзивний вектор Івано-Франківського коледжу: Нестеренко С. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.slideshare.net/Inclusive_Education_Community/nesterenko-inclusive-practices-in-if-college (дата звернення: 11.07.2020).
 6. Інклюзія в Івано-Франківському коледжі_Без кордонів. Скавінська І. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://youtu.be/Dz0w6YQ-Yco> (дата звернення: 11.07.2020).
 7. Навчаючись інклюзії. Тимків Д. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.slideshare.net/Inclusive_Education_Community/learning-inclusion-in-if-college-tymkiv (дата звернення: 11.07.2020).
 8. Підвищення кваліфікації педагогів для здійснення інклюзивного навчання у закладах освіти м.Львова. Приймак Наталія [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.slideshare.net/Inclusive_Education_Community/training-pre-service-and-in-service-teachers-to-work-in-inclusion-environment-prymak (дата звернення: 11.07.2020).
 9. Підготовка майбутніх вчителів до роботи в інклюзивному середовищі в ХГПА [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.slideshare.net/Inclusive_Education_Community/training-pre-service-teachers-to-work-in-inclusion-settings-in-khmelnyskiy-humanities-and-pedagogs-academy (дата звернення: 11.07.2020).



10. Підготовка майбутніх вчителів до роботи в інклюзивному середовищі в Хмельницькій гуманітарно педагогічній академії [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://inclusion.org.ua/modules/robo-ta-z-inkliuzii-v-khmelnytskii-humanitarno-pedahohichnii-akademii/> (дата звернення: 11.07.2020).
11. Підготовка майбутніх вчителів початкової школи до роботи в системі інклюзивної освіти. Собчук Анна [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.slideshare.net/Inclusive_Education_Community/trainin-g-pre-service-and-inservice-teachers-to-work-in-inclusion-environment-sobchuk (дата звернення: 11.07.2020).
12. Підтримка інклюзивної освітньої спільноти: досвід українсько-американської співпраці- Конференція. Скавінська І. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://youtu.be/ds38jhN-Erk> (дата звернення: 11.07.2020).
13. Проєкт «Розправлені крила». Селепій О. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.slideshare.net/Inclusive_Education_Community/spread-ing-wings-inclusion (дата звернення: 11.07.2020).
14. Робота з інклюзії в Львові. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://inclusion.org.ua/modules/robo-ta-z-inkliuzii-v-lvovi/> (дата звернення: 11.07.2020).
15. Світло крізь тінь: реалізація принципів інклюзивної освіти засобами театру тіней у освітній діяльності майбутніх вихователів ЗДО. Никорак Н. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.slideshare.net/Inclusive_Education_Community/light-thru-shadow-nykorak (дата звернення: 11.07.2020).
16. Сидорів С.М. Курсові проєкти з методики викладання англійської мови як засіб поширення принципів інклюзивної освіти, співзвучні з ідеями Нової української школи. Професійна підготовка фахівців у вимірі нових освітніх реалій: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, Івано-Франківськ, 11-12 жовтня 2018 р. / Упоряд. Гуменюк І.В., Джус О.В., Кучерак Н.В., Труш Н.В., Паска Т.В.,

Сидорик Ю.Р. – Електронні дані. (Об'єм: 8,9 Мб). Івано-Франківськ: НАІР, 2018. Ч. 1. С. 396—404.

17. Co-Teaching Strategies for Inclusion workshops: Sessions 1 and 2 with Nolan Patrek @PNU. Скавінська І. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://youtu.be/d30_XJQe990 (дата звернення: 11.07.2020).
18. DuPont L., Foley J., & Gagliard A. (January 1, 1999). Raising Children with Roots, Rights, & Responsibilities: Celebrating the Convention on the Rights of the Child. Human Rights Resource Center.
19. Sustaining Inclusive Education Community: Ukraine-U.S. cooperation International conference - part 1. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://youtu.be/IDJfcoKAVug> (дата звернення: 11.07.2020)
20. Sydoriv, S. (2020). Organizing and Sustaining Inclusive Learning Environment: International Practices . Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, 7(1), 122-128. <https://doi.org/10.15330/jpnu.7.1.122-128>

1. Методологічна основа соціально-педагогічної діяльності як засобу інклюзивного навчання

У сучасних умовах реформування освіти України, упровадження інноваційної освітньої концепції щодо навчання дітей з особливими освітніми потребами, існуюча теоретична модель педагогічної діяльності потребує суттєвих змін. Адже окрім навчання і виховання дітей, учитель початкових класів в умовах інклюзивного навчання допомагає інклюзивній дитині соціалізуватися, увійти в соціальну структуру суспільства, а також здійснює освітню та корекційно-розвиткову роботу.

При цьому вчитель повинен уміти не лише визначати проблеми і освітні потреби молодшого школяра, а й сприяти успішному їхньому розв'язанню. Означені проблеми викликали необхідність в обґрунтуванні нових підходів до розуміння професійної діяльності. Вона має свою специфіку і включає різні види робіт. Тому, модель професійної діяльності вчителя закладу загальної середньої освіти загалом і діяльності вчителя інклюзивного навчання перебуває на етапі становлення.

Одним із блоків компетентностей в підготовці майбутнього вчителя до роботи в інклюзивному середовищі є знання про соціалізацію



Модуль 5. Організація освітнього процесу в умовах інклюзії

особистості та можливі соціальні, фізичні, психологічні та педагогічні відхилення від норм встановлених у суспільстві; про основи корекційної та реабілітаційної роботи. Аналогічний вид діяльності виконує соціальний педагог. У сучасній соціально-педагогічній літературі теоретичні положення, що розкривають соціально-педагогічні закономірності діяльності соціального педагога представлено у працях В.Ляшенка, В.Тесленка, С.Харченка. Значно менше досліджень присвячено вивченню питань соціально-педагогічної діяльності як виду професійної діяльності вчителя у закладі загальної середньої освіти з дітьми з особливими потребами (О.Будник, О.Василенко, С.Литвиненко, З.Шевців).

Інноваційна освітня концепція щодо навчання дітей з порушеннями започаткована на Всесвітній конференції з освіти осіб з особливими потребами: доступ та якість, проведеної за підтримки ЮНЕСКО в Іспанії, в Саламанці 10 червня 1994 року. Концептуальні засади щодо здобуття освіти дітьми з особливими потребами викладено в Саламанській декларації та Рамках дій щодо освіти осіб з особливими потребами. Основоположним принципом прийнятих у рамках декларації є те, що «школи повинні приймати всіх дітей, попри їхні фізичні, інтелектуальні, соціальні, емоційні, мовні та ін. особливості. До них належать діти з розумовими та фізичними порушеннями, безпритульні й працюючі діти». Саме у цьому плані освіта та зміст освіти покликані допомогти задовольнити потреби дитини соціалізуватися в освітньому середовищі, в якому з повагою ставляться до їхніх відмінностей.

Стає очевидним, що супровід дітей вимагає від учителя уміння організувати спільну діяльність дітей з різними типами порушення із здоровими однолітками. Професійна діяльність вчителя як фахівця уповноваженого суспільством, в умовах інклюзивного навчання принципово відрізняється від освітньої діяльності з дітьми звичайного розвитку.

Державним стандартом початкової освіти визначено, що головне завдання учителя початкових класів у закладі початкової середньої освіти полягає у забезпеченні загального розвитку дитини, уміння читати, знати основи арифметики; набутті первинних навичок користування книжкою та іншими джерелами інформації; формуванні загальних уявлень про навколишній світ, засвоєнні норм моралі та особистісного спілкування, основ гігієни, виробленні трудових навичок.

Оскільки діяльність вчителя є соціальною, а в умовах інклюзивного навчання освітній процес є складніший і відповідальніший, тому окрім

виконання головного завдання початкової освіти фахівець повинен забезпечувати соціальний захист школярам з особливими освітніми потребами, надавати допомогу в їхній соціалізації й адаптації до нових умов освітнього соціального середовища. Очевидно, що діяльність вчителя розширює свої функціональні межі, що й обумовлює її назву – соціально-педагогічна діяльність. Розвиток соціально-педагогічної діяльності вчителя початкових класів базується на нових підходах до організаційних і змістових механізмів реалізації освітньої та соціальної політики України.

Складність, багатогранність інклюзивної педагогіки, приводить до необхідності вивчення методологічної основи соціально-педагогічної діяльності. Соціально-педагогічну діяльність інклюзивного навчання розглянемо на таких методологічних рівнях: загальнофілософському, загальнонауковому, конкретно-науковому і практичному. Педагоги (М.Семаго, Т.Дмитрієва) оцінюють інклюзивну освіту як одну із інноваційних технологій. Поняття «соціально-педагогічні технології» пов'язано з такими поняттями, як «педагогічні технології» і «соціальні технології». Термін «педагогічні технології» з'явився у школі як наслідок використання технічних засобів навчання у 20-х роках ХХст. З плином часу сутність терміну змінювалася. У даний час під педагогічними технологіями у широкому розумінні цього слова розуміють застосування людських і технічних методів навчання з метою досягнення ефективності навчання і виховання.

2. Методологічна основа дослідження соціально-педагогічної діяльності

Педагогічна технологія – це сукупність психолого-педагогічних настанов, котрі визначають спеціальний підхід і композицію форм, методів, способів, прийомів і засобів у навчально-виховному процесі. Вона спрямована на вивчення взаємодії учасників педагогічного процесу та розробці інструментарію з метою його оптимізації. Моделювання педагогічного процесу на інноваційній основі тісно пов'язане з соціальною технологією, яка має свою структуру і соціально-педагогічну діяльність, методологічні рівні – загальнофілософський, загальнонауковий, конкретно-науковий, практичний.

Поняття «соціальні технології» виникло у соціології і пов'язується з відтворенням і програмуванням результатів, які закладені у соціальних процесах. Різновидністю соціальних технологій є технології діяльності соціального працівника, які найбільш близькі до діяльності соціального педагога. Соціальні технології складні та багатопланові. Соціальна



Модуль 5. Організація освітнього процесу в умовах інклюзії

технологія – сукупність прийомів, методів та впливів, що застосовуються фахівцями соціальних служб з метою забезпечення ефективності реалізації завдань соціального захисту населення.

Основними соціальними технологіями є:

- соціальна діагностика (виявлення і вивчення причинно-наслідкових зв'язків розвитку соціальної проблеми);
- соціальна адаптація – підтримка людини у процесі її соціалізації чи пристосування до нових умов;
- соціальна профілактика – попередження виникнення основних причин відхилень негативного характеру;
- соціальний патронаж і супровід – захист прав і свобод особистості;
- соціальна реабілітація – відновлення здатності людини до життєдіяльності у соціумі;
- соціальна терапія – корекція соціальних відносин чи соціальних дій.

Отже, виконуючи професійну діяльність в інклюзивному середовищі закладу загальної середньої освіти, вчитель початкових класів повинен здійснювати різні види робіт, які спрямовані на соціальну допомогу учням з особливими освітніми потребами. На підставі аналізу різних підходів до визначення технологій, соціально-педагогічна технологія – це інтеграція педагогічної та соціальної технологій, яка має свою структуру і вимагає від фахівця алгоритму виконання усіх операцій. Вона дозволяє досліджувати проблеми включення дитини в освітнє середовище і визначити основні напрями і функції соціально-педагогічної діяльності вчителя початкових класів.

Провідним принципом соціально-педагогічної діяльності визнається гуманізм, зокрема гуманістичний ідеал - самоцінність особистості, який визначає зміст і призначення цієї діяльності. Гуманізм тісно пов'язується з вірою у потенційні можливості дитини, які повинні бути спрямовані на стимулювання її активності, від якої залежить процес соціалізації особистості.

Рушійною силою інклюзивної педагогіки є соціально-педагогічна діяльність учителя закладу загальної середньої освіти, яка ідентифікується за наступними ознаками:

- рівнем застосування
- загальнопедагогічна (стосується загальних засад освітніх процесів);
- філософською основою – концепція гуманістичної освіти;

- концепцією засвоєння знань – розвивальна (ґрунтується на розвитку здібностей);
- провідним чинником психічного розвитку;
- ставленням до дитини – особистісно-орієнтована;
- орієнтацією на особистісні структури – інформаційна (формування знань, умінь та навичок), прикладна (формування дієво-практичної сфери) та технології саморозвитку (формування самоуправляючих механізмів особистості);
- типом організації – структурно-логічні технології навчання (поетапне формування дидактичних завдань, вибору способу їх розв'язання, діагностики та оцінювання одержаних результатів); ігрові (застосування пізнавальних ігор), діалогові (створення комунікативного середовища, розширення взаємодії);
- управління пізнавальною діяльністю - групова, індивідуальна, робота в малих групах;
- побудова педагогічного процесу на засадах компетентнісного підходу.

Соціально-педагогічна діяльність, як і будь-яка діяльність, має свою структуру: мету, зміст, засоби, результат, суб'єкт і об'єкт професійної діяльності. Кожен елемент органічно зв'язаний і взаємодіє з іншими, але виконує свої особливі функції. Такі структури утворюють цілісну освітню систему.

Отже, соціально-педагогічна діяльність є цілісною освітньою системою. При упровадженні інклюзивної моделі навчання слід враховувати можливості освітнього середовища закладу, у якому будуть функціонувати інклюзивні класи, що вимагає його пристосування до навчальної діяльності школярів з особливими освітніми потребами.

Отже, функціонування соціально-педагогічної технології в умовах інклюзивної освіти ґрунтується на педагогічних і психологічних ідеях, які впливають на розвиток теорії та практики спільного навчання і виховання дітей і дітей з ООП. У рамках соціально-педагогічної технології будуть розв'язуватися поставлені завдання основних категорій інклюзивної педагогіки.

3. Сутність соціально-педагогічної діяльності вчителя початкових класів



Упровадження інклюзії у шкільну практику вимагає від учителя початкових класів змінювати особистісну психологію і професійну готовність здійснювати педагогічну діяльність, прийняти нові способи організації освітнього процесу, розробку навчально-методичного забезпечення, опанувати сучасні методики диференційованого й особистісно-орієнтованого викладання.

Очевидно, що вчитель повинен бути свідомим у тому, що це потребуватиме підвищення рівня його фахової компетентності, а соціально-педагогічна діяльність в інклюзивній початковій школі - діяльність вчителя, спрямована на виконання навчальних, виховних, розвивально-корекційних і соціалізуючих функцій освіти, здійснення гармонізації між дітьми і дітьми з освітніми потребами.

Майбутні вчителі початкових класів у період навчання у закладі вищої освіти мають свідомо опанувати засадами соціально-педагогічної діяльності, її прикладними функціями. Задля цього, він має здобути знання із загальної педагогіки, психології та методик навчання, з медичних і спеціальних знань (корекційна педагогіка, соціальна психологія, соціальні методики). Соціально-педагогічна діяльність вчителя початкових класів не повинна повторювати діяльність соціального педагога як члена команди, а лише доповнювати її та підсилювати усі функції та напрями. У понятійному апараті соціальної педагогіки використовується таке визначення соціально-педагогічної діяльності соціального педагога --- це різновид професійної діяльності, яка спрямована на створення сприятливих умов соціалізації, всебічного розвитку особистості, задоволення її соціокультурних потреб або відновлення соціально схвалених способів життєдіяльності людини (З.Шевців).

Соціально-педагогічна діяльність вчителя початкових класів – це різновид його професійної діяльності, який ґрунтується на загальних філософсько-психологічних і педагогічних трактуваннях її сутності та структури, водночас втілює в собі соціальний аспект (О.Будник); - органічна складова професійно-педагогічної діяльності вчителя початкових класів, структурно-динамічна сукупність цілеспрямованих соціально-педагогічних дій, здійснюваних у мікросоціумі з метою підтримки розвитку і соціалізації дітей (С.Литвиненко).

Соціально-педагогічна діяльність і освітня діяльність має спільні і відмінні властивості. Спільним є те, що вони виконують одну і ту ж функцію у суспільстві - функцію соціального наслідування, соціокультурного відтворення і розвитку людини. Основною відмінністю соціально-педагогічної діяльності є те, що потреба у ній виникає тоді,

коли у дитини чи класу виникають проблемні ситуації. Оскільки соціально-педагогічна діяльність передбачає орієнтацію на особистість, тому носить адресний, локальний характер і належить до розряду гуманних професій.

Зміст соціально-педагогічної діяльності вчителя інклюзивного навчання визначає такі наступні **функції**:

- комунікативна, сутність якої полягає в налагодженні взаємодії особистості з різними сферами життєдіяльності;
- організаторська, характеризує соціально-педагогічну діяльність з точки зору менеджменту, що полягає в структуруванні, плануванні, розподілі різних видів діяльності, координації роботи з різними соціальними інститутами;
- прогностична, котра означає передбачення результатів своєї діяльності;
- охоронно-захисна функція спрямована на відстоювання прав та інтересів дітей та молоді;
- діагностична, яка покликана виявляти окремі аномалії в певному мікросоціумі;
- попереджувально-профілактична, сутність якої полягає у запобіганні асоціальних явищ;
- корекційно-розвивальна функція, полягає у зміні та удосконаленні якостей особистості, особливостей життєдіяльності дитини;
- соціалізуюча, яка спрямовується на соціальний розвиток особистості, адаптацію та самореалізацію відповідно до вимог суспільства та особистісних інтересів, формування соціальної позиції;
- соціально-терапевтична функція, спрямована на вчасне подолання кризових ситуацій та проблем школярів.

В умовах інклюзивної освіти значно розширюються функції соціально-педагогічної діяльності вчителя початкових класів. При цьому виокремлюється особливий напрям діяльності – інклюзивна робота, яка регламентується відповідною нормативно-правовою базою інклюзивної освіти, змістом якого є залучення осіб з особливими освітніми потребами в соціальне життя, результатом якого є позитивна динаміка оволодіння знаннями, уміннями та навичками пізнавальної діяльності.



Модуль 5. Організація освітнього процесу в умовах інклюзії

Основними напрямками соціально-педагогічної діяльності вчителя початкових класів загальноосвітньої школи в умовах інклюзивної освіти є:

- організація освітнього процесу, яка об'єднує процеси навчання, виховання, розвитку, корекції, реабілітації і самовдосконалення особистості. Процес, сутність якого полягає у забезпеченні єдності усіх складових загалом і кожного зокрема;
- розв'язкова робота - сукупність педагогічних та лікувальних методів і засобів, спрямованих на поліпшення та виправлення процесу розвитку особи;
- психолого-педагогічна діагностика проводиться з метою отримання необхідної інформації;
- соціально-педагогічна профілактика здійснюється з метою попередження шкільної дезадаптації. Їй передують робота діагностики і корекції дітей групи ризику з різними формами дезадаптації, яка проявляється в неадекватній поведінці;
- соціально-педагогічна робота з девіантними дітьми, спрямована на створення умов для самовиховання і саморозвитку дітей з особливими освітніми потребами, викликаними різними факторами;
- робота з обдарованими дітьми;
- соціально-педагогічна робота з сім'єю, з метою залучення її до освітнього всеобучу, формування педагогічної культури батьків, попередження виникнення сімейних проблем у вихованні учнів, організації отримання соціальної допомоги;
- соціально-педагогічна реабілітація, яка визначається як система заходів, спрямованих на повноцінне відновлення функціонування втрачених функцій;
- соціально-педагогічна анімація спрямована на розробку і впровадження різних форм організації дозвілля в позаурочній час.

Отже, соціально-педагогічна діяльність вчителя початкових класів є діяльністю, яка спрямована на навчання і соціалізацію молодшого школяра. Крім того, інклюзія в освіті вимагає професійної діяльності спеціально підготовлених фахівців для інклюзивного навчання.

Інклюзивна діяльність - це вид діяльності, регламентований відповідною нормативно-правовою базою інклюзивної освіти, змістом якого є залучення осіб з особливими потребами в соціальне життя, в умови загальноосвітніх, позашкільних навчально-виховних та

оздоровчо-виховних закладів, а результатом якого є прагнення і здатність фахівців високого рівня готовності вносити позитивні зміни для кожного учасника цього виду діяльності (О.Гордійчук).

Професійна компетентність вчителя початкових класів при виконанні соціально-педагогічної діяльності в інклюзивному класі.

Ефективність та успішність інклюзивної освіти детермінується готовністю учителя до роботи в нових умовах. Існують різні погляди на визначення **інклюзивної готовності**.

Так, О.Мартинчук професійну готовність вчителя початкових класів у сфері інклюзивного навчання розглядає як інтегральну якість особистості, що проявляється у загальній здатності і готовності до виконання на високому рівні професійної діяльності у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами, здатності нести професійну відповідальність за результати цієї діяльності, постійно підвищувати рівень своєї професійної діяльності.

Інклюзивна готовність педагогів визначається як складна інтегрована якість особистості, зміст якої розкривається через комплекс компетенцій, котрі й визначають ефективність професійної діяльності (В.Хитрюк).

Інклюзивна готовність вчителя початкових класів - це особистісна психологічна готовність до соціально-педагогічної діяльності, зміст якої розкривається через комплекс особистісно значущих якостей та професійних компетентностей і компетенцій. Це означає, що у закладі вищої освіти майбутній вчитель повинен здобувати систему знань, умінь та навичок, які забезпечать успішну комунікацію з командою фахівців і співробітництво з школярами з освітніми можливостям та їхніми батьками (З. Шевців)

4. Професійна компетентність вчителя початкових класів у сфері інклюзивного навчання – це синтез знань, умінь та навичок, необхідних для успішного здійснення соціально-педагогічної діяльності. Професійна компетенція вчителя - це делеговані вчителю фахові знання, уміння і навички для розв'язання стандартних і нестандартних педагогічних задач і проблем, пов'язаних з спільним навчанням дітей з різним рівнем розвитку, єдність фахової, методичної та психологічної готовності виконувати мультидисциплінарну діяльність в умовах інклюзивної освіти. Разом з тим, учитель початкових класів для реалізації соціально-педагогічної діяльності в інклюзивному класі повинен володіти високою культурою, психолого-моральною стійкістю,



Модуль 5. Організація освітнього процесу в умовах інклюзії

особистісними якостями і, у залежності від напрямку діяльності, виконувати різні ролі.

Означені компетентності і компетенції є необхідною умовою соціально-педагогічної діяльності, метою якої є реалізація визначених її напрямів роботи. Задля цього вчитель повинен одночасно перебувати у різних ролях і виконувати відповідні **функції**:

- учителя – виконувати освітню діяльність, володіти значною кількістю навчальних дисциплін і відповідати вимогам сучасного педагога, які визначені у державному стандарті початкової школи;
- посередника - здійснювати взаємозв'язок між молодшими школярами і командою фахівців загальноосвітньої школи, забезпечувати мультидисциплінарний підхід для здійснення психолого-педагогічного супроводу;
- конфліктолога - попереджувати і розв'язувати конфліктні ситуації;
- аніматора - спонукати учня з освітніми потребами до дій, сприяти відновленню взаємодії між особистістю і суспільством;
- експерта - виконувати діагностичну роботу, пов'язану з виявленням рівня особистісного розвитку дитини, проектувати свою діяльність;
- друга – бути старшим товаришем, наставником, спокійним, розсудливим, доброзичливим, але одночасно справедливим, непохитним, послідовним у своїх діях;
- організатора - впроваджувати різноманітні соціально-виховні форми, ініціювати участь дітей та дорослих в різноманітних соціальних проектах.

Розробляючи професійний портрет вчителя інклюзивного навчання, визначили такі **фахові компетентності**, як:

- організаційну – здатність розуміти цінності інклюзивної освіти, при цьому створювати універсальний дизайн (внутрішній інтер'єр класної кімнати), освітнє середовище (адаптувати і модифікувати навчальні програми), розробляти і впроваджувати індивідуальні програми розвитку, знати методи управління в класі, технології навчання;
- корекційно-реабілітаційну – здатність до змін та удосконалення якостей особистості учня, його вищих психічних функцій, особливостей життєдіяльності; визначати найкращі способи реагування на їхні зміни і поведінку в усіх ситуаціях;

- соціалізуючу – здатність підготувати учня з особливими освітніми потребами до освітнього процесу; здатність створити умови для розвитку можливостей і самореалізації особистості молодшого школяра в соціум;
- соціально-педагогічну – здатність усвідомлювати значущість освітньої діяльності, розуміння сутності соціальних проблем, які існують у суспільстві та в учнівському колективі, здатність розвивати у собі важливі якості, які виражають соціальну та професійну спрямованість; якості характеру, які виражають ставлення до людей, вольові та емоційні риси;
- компетентність командної роботи - здатність працювати в міждисциплінарній команді під час розроблення індивідуальної програми розвитку учня з особливими освітніми потребами, взаємодіяти з іншими членами соціуму. Для цього вчитель повинен здобути знання стратегії командної роботи, термінології та основні методичні прийоми інших фахівців команди, побудови освітньої траєкторії дитини;
- комунікативну – здатність до налагодження в інклюзивному класі взаємодії між учасниками освітнього процесу. Для її реалізації володіти навичками вербального і невербального спілкування, уміти визначати бар'єри в комунікативному процесі, встановлювати партнерські стосунки;
- соціально-діагностичну – здатність встановлювати соціально-педагогічний діагноз, вивчати особливості діяльності і спілкування молодших школярів в інклюзивному класі; ступінь впливу соціально-педагогічного середовища (школи, сім'ї, сусідів, груп ровесників) на розвиток молодшого школяра;
- освітньо-методичну - здатність планувати, здійснювати підготовку до уроку, адаптовувати і модифікувати завдання для дітей; розробляти курикулум для учнів з особливими освітніми потребами, розробляти навчально-методичне забезпечення інклюзивного освітнього процесу, організовувати соціально корисну діяльність молодших школярів, застосовувати відповідні методи, прийоми, форми і засоби реабілітації та корекційного навчання. Здатність здійснювати освітньо-корекційний процес з урахуванням індивідуальних можливостей учнів з особливими освітніми потребами;



Модуль 5. Організація освітнього процесу в умовах інклюзії

- прогностичну - здатність прогнозувати результати процесу навчання і виховання з урахуванням найважливіших факторів розвитку учнів з особливими освітніми потребами;
- попереджувально-профілактичну - здатність приводити в дію юридичні, психологічні механізми попередження і подолання негативних явищ, організовувати надання соціальної допомоги тим, хто її потребує;
- охоронно-захисну - здатність відстоювати права та інтереси учнів з особливими освітніми потребами; вирішувати проблеми з іншими фахівцями, сприяти партнерству з громадськими організаціями та іншими освітніми закладами, з метою пошуку зовнішніх ресурсів для задоволення освітніх потреб;
- патронатну – здатність створювати належні умови для навчання дитини відповідно до її віку, здійснювати психолого-педагогічний супровід учнів з особливими освітніми потребами.

Отже, особливість соціально-педагогічної (інклюзивної) діяльності вчителя початкових класів в умовах інклюзивного середовища вимагає загально-спеціальних, фахових компетентностей та особистісно значущих якостей, які й визначатимуть концепцію організації інклюзивного навчання в закладі загальної середньої освіти.

До *особистісних значущих якостей вчителя* інклюзивного навчання визначили повагу, підтримку і ставлення до учнів, серед яких:

- спостережливість і розуміння навчання учнів з особливими освітніми потребами, які відбуваються у цілісному освітньому процесі;
- емпатія, тобто співпереживання, розуміння почуттів школяра;
- гуманізм;
- етичність;
- відповідальність;
- саморегуляція і самодисципліна;
- тактовність;
- толерантність – спроможність розуміти й сприймати унікальність будь-якої особистості;
- рефлексивність – уміння усвідомлювати результати власної професійної діяльності.

Стан готовності вчителя початкових класів до соціально-педагогічної діяльності у закладах загальної середньої освіти в умовах інклюзивного середовища визначається критеріями готовності.

Критерії готовності до інклюзивної діяльності є:

- усвідомлення необхідності виконувати соціально-педагогічну діяльність;
- готовність до подолання невдач;
- упевненість у тому, що виконувана діяльність принесе позитивні результати;
- знання фахових і методичних компетентностей;
- здатність до професійної рефлексії;
- наявність реактивного мислення для розв'язання нестандартних ситуацій;
- схильність до творчості;
- наявність особистісних якостей, необхідних для виконання соціально-педагогічної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

Процес формування інклюзивної готовності студентів до освітньої діяльності в умовах інклюзивного середовища вимагає створення комплексу педагогічних умов, який забезпечив би формування мотиваційної, когнітивної, комунікативної, діяльнісної та етичної сфери майбутнього вчителя початкових класів.

Отже, соціально-педагогічна діяльність вчителя початкових класів в умовах інклюзивного навчання вимагає високого рівня підготовленості, професіоналізму, творчості, не тільки володіння педагогічними знаннями, але і здатності застосовувати їх у нестандартних ситуаціях, які часто виникають у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, тобто такого рівня інклюзивної компетентності, який дозволить майбутньому вчителю ефективно здійснювати власну професійну діяльність в умовах спільного навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами.

5. Педагогічна деонтологія як наука.

Деонтологія (від грецького «деонтос» – обов'язок і «логос» – вчення) – розділ етики, що розглядає проблеми обов'язку, сферу належного (того, що повинно бути), усі форми моральних вимог та їхнє співвідношення. Деонтологія має декілька тлумачень. З одного боку, це – етична наука, яка вивчає проблеми обов'язку людини; з іншого –



Модуль 5. Організація освітнього процесу в умовах інклюзії

вчення про моральні, професійні та юридичні обов'язки, та правила поведінки фахівців стосовно людини, яка знаходиться у сфері виробничих і соціальних стосунків.

Вперше термін «деонтологія» введено англійським філософом І.Бентамом, який використав його для позначення вчення про мораль. У творі «Деонтологія, або Наука про мораль» (1834) він проголошує керівним етичним принципом поведінки принцип корисності. Етичний ідеал, за Бентамом, – «найбільше щастя найбільшій кількості людей»; критерій моралі – «досягнення користі, вигоди, задоволення, добра та щастя»; кожна людина прагне збільшити задоволення, що отримується від життя та, відповідно, зменшити страждання.

У педагогіці термін «деонтологія» запровадив К.Левітан у 1994 році. На його думку, педагогічна деонтологія має розробляти правила і норми поведінки вчителя у сфері його професійної діяльності.

Педагогічна деонтологія – наука про професійну поведінку педагогічного працівника, про його обов'язок. Змістом педагогічної деонтології є система морально-етичних норм і принципів, необхідних учителеві для виконання своїх професійних обов'язків.

Специфіка педагогічної деонтології особливо переконливо виявляється у вимогах щодо ставлення педагога до своєї праці, а саме:

- вчитель повинен любити свою професію, постійно цікавитись її досягненнями і проблемами;
- завжди пам'ятати про специфіку своєї професії і враховувати її у своїй діяльності;
- усвідомлювати відповідальність за результати своєї діяльності;
- уміти виявляти гнучкість свого ставлення до учнів, бути толерантним.

Відповідно, деонтологія інклюзивної освіти – розділ педагогічної деонтології про моральні вимоги, норми, принципи і правила поведінки, що визначають особливості взаємодії суб'єктів інклюзивної освіти.

Завдання деонтології інклюзивної освіти полягають не тільки в розкритті значення професійного обов'язку педагога, відповідальності за результати професійної діяльності, визначенні системи норм і вимог, що ставляться до вчителів у процесі взаємодії з учнями з ООП, їхніми батьками, іншими педагогічними працівниками, а й у виявленні умов їх реалізації у практичній діяльності.

Деонтологія інклюзивної освіти роз'яснює значення тих чи інших дій, вчинків, мотивів, характерних особистісних якостей педагогічних працівників, сприяє формуванню необхідних моральних рис, запобігає їх деформації унаслідок тривалого виконання професійних обов'язків. Крім того, у завдання деонтології інклюзивної освіти входить вивчення способів усунень несприятливих факторів, конфліктних ситуацій, що виникають у процесі професійної діяльності, запобігання формального застосування знань вчителями, виховання деонтологічних якостей особистості, а також підвищення престижу педагогічної професії.

Деонтологія інклюзивної освіти вчить ставитися до учня з ООП не просто як до учасника освітнього процесу, а як до особистості зі своїм духовним світом, своїми бажаннями, сподіваннями, надіями, страхами.

Для ефективної організації інклюзивної освіти вчитель повинен скласти повне уявлення не лише про ООП, але й про особливості особистості учня. Педагогічні заходи повинні будуватися залежно від характеру учня з ООП, рівня його виховання, ступеня тяжкості обмеження функціонування. Для кожного учня потрібен індивідуальний підхід і особистісно зорієнтовані завдання.

Основними **принципами взаємодії вчителя з учнями з ООП** мають бути такі принципи:

Гуманність і повага до учня – загальна позитивна внутрішня установка вчителя на сприйняття дитини, прагнення розуміти її потреби, інтереси, постійне сприяння розвитку як того, що становить основу її загальнолюдської сутності, так і того, що визначає її своєрідність, неповторність, тобто того, завдяки чому дитина стає індивідуальністю.

Емпатія – це вміння досягти душевний стан, переживання дитини, розуміти її емоційну мову, реагувати на її психологічний стан. Також це інтуїтивне розуміння психологічного настрою, вміння зрозуміти дитину, зрозуміти її приховані мотиви, душевне сум'яття, ототожнення своїх почуттів з емоціями дитини, а також усвідомлення її винятковості, індивідуальності.

Толерантність включає терпимість, стійкість до стресу, невизначеності, конфліктів, поведінкових відхилень, агресивної поведінки, до порушення, норм і меж. Педагогу у професійній діяльності часто доводиться проявляти толерантне, спокійне ставлення до нетипової поведінки дитини з ООП, нечіткого мовлення, а часом і його відсутності.



Модуль 5. Організація освітнього процесу в умовах інклюзії

Педагогічна справедливість – неупереджене, об'єктивне ставлення педагога до учнів з ООП, яке ґрунтується на любові та повазі до них, абстраговане від особистісних симпатій або антипатій.

Педагогічний оптимізм щодо дітей з ООП передбачає впевненість у прогресі в розвитку дитини, вірі в її можливості. Водночас не варто ставити завищених вимог до дитини, очікувати від неї більш високих результатів, які дитина не здатна досягти. Адже інклюзивна освіта – це не усунення недоліків в учнів з ООП, а зміцнення всього позитивного, що є у них. Тому вся педагогічна діяльність повинна бути спрямована на розкриття сильних сторін учня та його можливостей. Деонтологія інклюзивної освіти вимагає, щоб педагог підтримував моральний стан дитини, звертав увагу навіть на незначні позитивні зрушення у навчанні. (Порошенко, 2019)

До основних компонентів професійної компетентності вчителя інклюзивного класу варто віднести мотиваційно-ціннісний, когнітивний, організаційно-діяльнісний, рефлексивний компоненти.

Вчитель повинен мати тверді погляди і переконання, що:

- інклюзивна освіта ґрунтується на рівності прав на освіту для всіх учнів;
- усі учні мають здатність вчитися і розвиватися;
- розуміння, що інклюзивна освіта та її якість не можуть розглядатись як окремі питання;
- учнів з ООП необхідно поважати;
- вчитель здійснює пріоритетний вплив на самооцінку учнів, на їх освітній потенціал;
- цінність співпраці з сім'єю, партнерство з іншими фахівцями, робота у команді психолого-педагогічного супроводу сприяють розвитку дитини

Вчителю в інклюзивному класі притаманні **знання**

- міжнародного і національного законодавства у сфері інклюзивної освіти;
- закономірностей та особливостей розвитку дітей у різних вікових періодах.

Професійні компетентності вчителя інклюзивного класу знання:

- сучасних підходів до організації освітнього процесу;
- з розробки, виконання, моніторингу ІПР;

- способів адаптації та диференціації змісту освітніх програм;
- методів організації освітнього процесу в умовах інклюзії;
- принципів створення інклюзивного освітнього середовища з урахуванням вимог універсального дизайну та/або розумного пристосування;
- знання ефективних принципів спільної роботи з сім'єю дитини з ООП

Діяльнісний компонент постаті вчителя в інклюзивному класі включає в себе такі уміння:

- працювати в команді психолого-педагогічного супроводу дитини;
- здатність до ефективної міжособистісної взаємодії з колегами;
- формувати толерантні стосунки в дитячому колективі інклюзивного класу;
- взаємодіяти з спеціальними педагогами і батьками впродовж навчання дитини з ООП;
- виявляти й усувати бар'єри у навчанні учнів з ООП;
- розробляти ІПР;
- оцінювати дитину, спираючись на її сильні сторони;
- проектувати індивідуальну освітню траєкторію дитини;
- організовувати інклюзивний освітній процес;
- формувати не лише знання, але й уміння і навички у дітей з ООП

Рефлексивний компонент вчителя інклюзивного класу можна розглядати як уміння:

- планувати, організовувати, контролювати й оцінювати власну діяльність;
- здатність до самовдосконалення і саморозвитку, професійного лідерства на основі рефлексії своєї діяльності.

Водночас учителю в умовах інклюзивної освіти мають бути притаманні і деякі суб'єктивні риси, що в поєднанні з об'єктивними знаннями й уміннями є необхідними для його продуктивної роботи. До таких рис належать:

- педагогічна чуйність, що полягає у здатності за найменш значними виявами помічати зміни в психічній діяльності, поведінці, загальному стані дитини й адекватно на них реагувати;



Модуль 5. Організація освітнього процесу в умовах інклюзії

- терпіння і наполегливість у досягненні поставленої мети;
- твердість і послідовність;
- організованість;
- педагогічна тактовність.

Інклюзивна освіта аж ніяк не обмежується одним лише шанобливим ставленням до дитини з ООП. Вчитель, який працює в умовах інклюзивної освіти, повинен мати високий рівень самоконтролю педагогічної діяльності. Йому необхідно сформулювати вміння, що дають змогу справлятися з негативними емоціями, навички релаксації, вміння володіти собою, здатність адаптуватися у складних, несподіваних ситуаціях. Самоконтроль учителя, його врівноваженість, емоційна стійкість дають змогу попередити конфліктні ситуації у стосунках між дітьми та педагогом. Велику роль у цьому відіграє витримка вчителя, його доброзичливість, здатність підтримувати діяльність дитини.

6. Принципи деонтології інклюзивної освіти.

Принципи деонтології інклюзивної освіти – це вихідні незаперечні вимоги, що висувуються до професійної діяльності педагога і виконують функцію соціальних орієнтирів його поведінки в різних системах взаємостосунків: з учнями з ООП, їхніми батьками, колегами по роботі, суспільством.

До зазначених **принципів** належать:

1) повага до дитини з ООП – ставлення до дитини як до особистості, визнання за нею права на помилку, сприймання її такою, якою вона є, повага до її гідності, віра в її можливості;

2) розуміння дитини з ООП – орієнтування у її слабких і сильних сторонах, відчуття її стану, настрою, прогнозування майбутньої поведінки;

3) допомога і підтримка дитини з ООП – сприяння соціалізації дитини в шкільному колективі, спираючись на її сильні сторони, створення атмосфери безпеки і довіри, сприяння рівноправним партнерським стосункам;

4) постійне удосконалення і розширення професійних знань, необхідність постійної роботи над собою;

5) уміння вирішувати складні ситуації, з'ясовувати причинно-наслідкові зв'язки. Щоб прийняти правильне рішення, вирішити ситуацію, допомогти дитині, педагогу треба відчувати, вивчити,

дослідити, встановити причини, мотивацію дій, вчинків, поведінки дітей з ООП;

6) вимогливість учителя до себе, що дає змогу проаналізувати свої дії, поведінку, усвідомлювати переваги, недоліки. Об'єктивна оцінка своєї особистості сприяє професійному зростанню, самовдосконаленню;

7) підтримка морального стану учня з ООП, підкреслення позитивного значення навіть найменшого прогресу в навчанні;

8) тактовність, у тому числі вміння дотримуватися конфіденційності інформації та особистих таємниць учня. (Порошенко, 2019)

Порушення деонтологічних принципів не тільки знижує ефективність педагогічних зусиль, а й може завдати шкоди психічному, фізичному здоров'ю дитини з ООП. Вчитель несе відповідальність за обрані цілі, завдання, зміст, методи навчання дитини з ООП, оскільки дитина з ООП найбільше залежить від педагогічної допомоги, ніж її однолітки, які не мають ООП. Важливу увагу вчитель має приділяти роботі з батьками дітей з ООП. Педагог повинен відводити достатньо часу на пояснення батькам особливостей навчання дитини з ООП. Під час розмови необхідно говорити зрозуміло, доступно, уникати специфічної термінології. Варто підкреслювати позитивні якості, сильні сторони дитини з ООП. Вчитель повинен давати батькам можливість висловити свою думку, уважно слухати їх. При розмові з батьками потрібно уникати елементів зайвого оптимізму та залякування.

Вчитель повинен враховувати стилі сімейного виховання, які негативно впливають на особистісний розвиток дітей з метою подальшого їх корегування, а саме:

- гіпопротекція – це брак опіки і контролю за поведінкою або ж повна бездоглядність дітей;
- домінуюча гіперпротекція – це загострена увага і турбота батьків про дитину, що поєднуються з дріб'язковим контролем, надмірною кількістю обмежень і заборон та посилює несамостійність дитини, її нерішучість, безініціативність, невміння захищати себе;
- потураюча гіперпротекція – це потурання всім бажанням дитини, що призводить до формування у неї неадекватно високого рівня домагань;
- емоційне неприйняття – це ігнорування потреб дитини, а іноді навіть жорстоке поводження з нею;



Модуль 5. Організація освітнього процесу в умовах інклюзії

- виховання в умовах підвищеної моральної відповідальності – це коли перед дитиною ставляться вимоги, що не відповідають її віку та реальним можливостям.

Отже, деонтологія інклюзивної освіти розглядається як сукупність вимог до професійної поведінки вчителя. Цей термін визначає характер взаємостосунків вчителя з іншими учасниками освітнього процесу та його морально-гуманістичні якості. У комплексі проблем, пов'язаних з формуванням професійної компетентності студентів педагогічних ВНЗ, виділяється проблема підготовки майбутнього педагога навчального закладу.

Компоненти професійно-особистісної готовності майбутнього педагога (до практичного заняття)

Можна визначити такі **компоненти професійно-особистісної готовності майбутнього педагога до роботи** в умовах інклюзивної освіти:

- **мотиваційний** – це сукупність стійких мотивів до роботи в умовах інклюзивної освіти, спрямованих на здійснення процесу навчання і виховання, визнання кожної дитини суб'єктом навчально-вихованої діяльності;
- **когнітивний** – система знань і уявлень про проблему інвалідності, особливості психофізичного розвитку осіб і особливості побудови освітнього процесу, в якому беруть участь діти з особливими освітніми потребами;
- **креативний** – відображає творчу активність і особистісні якості педагога, які дозволяють створювати нові матеріальні і духовні цінності, розвивати творчий потенціал дітей, враховуючи їх можливості;
- **діяльнісний** – складається із способів і прийомів реалізації професійно-педагогічних знань в роботі і передбачає формування у майбутніх педагогів відповідних професійних компетенцій.

Основними **умовами** становлення професійно-особистісної готовності педагога до роботи з дітьми є:

- цілеспрямований розвиток ціннісно-сислової сфери особистості педагога;
- актуалізація і розвиток якостей, які створюють готовність педагога до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами;

- орієнтація на особистісну індивідуальність кожного вихованця, забезпечення диференційованого та індивідуально-творчого підходу; (Порошенко, 2019)

Важливими аспектом у процесі підготовки педагогів до роботи в інклюзивних умовах є формування у них професійно-ціннісних орієнтацій, професійно-особистісних якостей, умінь та професійних компетенцій.

Професійно-ціннісні орієнтації педагога, який працює з дітьми з особливими освітніми потребами:

- визнання цінності особистості дитини незалежно від її порушення;
- спрямованість на розвиток особистості в цілому, а не тільки на отримання освітнього результату;
- усвідомлення своєї відповідальності як носія культури та її транслятора для дітей;
- розуміння творчої сутності педагогічної діяльності з дітьми, що потребує великих духовних та енергетичних затрат.

Професійно-особистісні якості педагога, який працює з дітьми з особливими освітніми потребами: милосердя, емпатія, толерантність, педагогічний оптимізм, високий рівень самоконтролю і саморегуляції.

Професійно-особистісні уміння педагога, який працює з дітьми з ООП: креативність, творчий підхід до вирішення проблем, завдань педагогічної діяльності; уміння дотримуватися конфіденційності інформації та особистісних таємниць вихованця.

Види професійної діяльності і професійні компетенції:

- **дидактична** (готовність визначати загальні і конкретні завдання розвитку, навчання і виховання дітей з особливими потребами в загальноосвітньому просторі, здатність враховувати в навчально-виховному процесі психологічні, вікові, індивідуальні особливості вихованців, а також особливості порушення, готовність здійснювати керівництво пізнавальною діяльністю дітей, давати адекватну оцінку їх діяльності);
- **виховна** (здатність аналізувати і давати психолого-педагогічне трактування поведінки, вчинків, реакцій вихованців, готовність використовувати адекватні віковим, компенсаторним і психологічним можливостям способи, прийоми виховання, залучати їх до культури);



Модуль 5. Організація освітнього процесу в умовах інклюзії

- **комунікативна** (встановлення з дитиною довірчих відносин, запобігання і вирішення конфліктних ситуацій, що виникають між вихованцями, встановлення позитивного контакту з батьками);
- **методична** (готовність до проектування, планування, реалізації і діагностики навчального процесу і фахового коректування результатів навчання);
- **трансформаційна** (відбір і перетворення навчального, дидактичного і методичного матеріалу).

З метою формування у студентів професійної компетентності у сфері розвитку, навчання і виховання дітей з особливими потребами, в навчальні плани напряму підготовки "Дошкільна освіта", "Початкова освіта" освітньо-кваліфікаційного рівня "бакалавр" введено навчальні дисципліни "Основи корекційної педагогіки", "Інклюзивна освіта", "Теорія і методика інклюзивного навчання".

Загальними **цілями викладання** цих дисциплін є:

- розкриття методологічних і теоретичних основ дефектології як інтегрованої галузі наукового знання, що поєднує клініко-фізіологічні і психолого-педагогічні напрями досліджень процесів розвитку, навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами; корекційної педагогіки, як науки про виховання і навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах спеціальних освітніх закладів, масових освітніх закладів, реабілітаційних центрів, сім'ї;
- висвітлення науково-теоретичних основ корекційно-реабілітаційної допомоги дітям;
- розкриття особливостей психолого-педагогічного супроводу дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах навчальних закладів загального типу, специфіки надання їм необхідної допомоги;
- формування у студентів знань, умінь та навичок організації і проведення ефективної корекційно-розвивальної роботи з дітьми в інклюзивних класах навчальних закладів.

Отримані знання і вміння надають можливості майбутнім педагогам навчальних закладів забезпечувати моніторинг психофізичного і соціального розвитку дітей, враховувати індивідуальні особливості кожної дитини при складанні індивідуальної програми розвитку, навчання і виховання з метою корекції процесів розвитку і соціалізації

дитини, ефективно організовувати взаємодію з сім'ями, які виховують дітей з особливими освітніми потребами.

Педагоги повинні проводити спеціальну роботу, спрямовану на максимально можливу корекцію порушень розвитку дітей з особливими освітніми потребами, на їх всебічний компенсаторний розвиток з метою соціальної адаптації. Для цього необхідні знання особливостей розвитку кожної категорії дітей та реалізація тих специфічних педагогічних засобів компенсаторно-корекційної роботи, які розроблені у відповідних галузях дефектологічних знань.

Вимоги до особистості педагога

Гарний учитель – це людина, яка знає психологію та педагогіку, розуміє та відчуває, що без знання науки про виховання працювати з дітьми неможливо. Слід зауважити, що педагог працює не тільки з дітьми, які мають особливості у своєму розвитку. У сфері його діяльності виявляються і батьки, які в більшості випадків глибоко переживають нещастя, але поведуться дуже по-різному. Одні з них, відчуваючи себе безпорадними й розгубленими, внутрішньо не готовими боротися за майбутнє дитини, вважаючи, що це марно. Інші намагаються активно діяти, але роблять це невміло, й іноді приносять дитині не користь, а шкоду. Деякі батьки швидко переходять від енергійних спроб виховання до бездіяльності, оскільки не бачать швидких успіхів дитини. Учитель може підказати батькам способи та прийоми, корисні в тій або іншій ситуації, що розвивають дитину, благотворно впливають на формування її емоційно-вольової сфери.

Педагог повинен постійно розв'язувати складні завдання, які ставить перед ним життя, його робота з дітьми та їх батьками. Для цього йому необхідно бути широкоосвіченим фахівцем. Це стосується перш за все його знань у галузі загальної педагогіки. Він має бути добре знайомим із сучасною літературою, вільно володіти різними методами та способами виховання й навчання, диференційованими та індивідуальними формами роботи, уміти користуватися спеціальними технічними засобами.

Крім педагогічних знань, учитель повинен також добре знати загальну та вікову психологію, її спеціальні розділи. Без цього не можна зрозуміти природу, зміст і характер порушень у психічній діяльності дитини, не можна правильно прогнозувати перспективи її розвитку. Крім ґрунтовної теоретичної та практичної підготовки, яка дозволяє педагогу ефективно розв'язувати завдання, що стоять перед ним, він повинен володіти цілою низкою особистісних якостей, без чого



Модуль 5. Організація освітнього процесу в умовах інклюзії

неможлива успішна робота з дітьми, які мають ООП. Серйозні вимоги висуваються до особистості педагога. Він повинен бути глибоко гуманною людиною, яка любить дітей та намагається їм допомогти. Справжнім педагогом може стати лише дуже добра й терпляча людина, яка розумно реагує на найпростіші незвичні форми поведінки дітей.

Звідси зрозуміло, яке значення має витримка педагога, його доброзичливість, здатність підтримати, мобілізувати дитину в її діяльності, пробудити в ній оптимізм, бадьорість духу, уміння попередити й педагогічно правильно подолати різні зриви в поведінці, активізувати стан здоров'я, сильні сторони її особистості. Педагогу слід враховувати важливість оволодіння технікою мовленнєвого спілкування з дітьми, що мають ООП, оскільки сприйняття, розуміння, їхнє ставлення до мовленнєвої інформації мають низку специфічних особливостей. Тому необхідна постійна робота учителя над виробленням оптимального темпу, ритму, письмовості, інтонації мовлення з урахуванням того, що слово вчителя є не тільки засобом інформації, але й засобом спонукання дітей до діяльності, керування нею, організації поведінки учнів.

Практика роботи шкіл свідчить про те, що педагог може успішно виконувати свої обов'язки з навчання, виховання й компенсаторного розвитку школярів з порушеннями за умови постійного глибокого вивчення індивідуальних особливостей своїх вихованців і застосування сучасних досягнень загальної та спеціальної психолого-педагогічної науки. Учителю слід бути лагідним по відношенню до учнів як початкових, так і старших класів. Не потрібно вважати, що на добре ставлення до себе заслуговують тільки першокласники. Підлітки також потребують ласкавого слова. Адже багато учнів шкіл живуть у складній домашній обстановці й не завжди одержують у сім'ї достатньо позитивних емоцій. Проте кожна дитина і підліток прагне до доброти, уваги, підтримки. На всіх заняттях із педагогом-дефектологом учень повинен почувати себе комфортно.

Педагогічна деонтологія вчителя

Педагогічна етика, яка визначає етичні принципи професійної поведінки педагога у взаємостосунках з учнями, їх родичами, колегами по роботі та суспільством у цілому, у загальному вигляді є єдиною для різних педагогічних дисциплін. Проте особливості кожної педагогічної спеціальності визначають неоднакове виявлення загальних принципів у різних дисциплінах. Етико-деонтологічні проблеми в корекційній педагогіці мають свої специфічні риси, які визначаються специфікою учнів і навчально-виховної роботи з ними, її методів, особливостями її

зв'язку із загальною педагогікою. Фахівець формується всією системою навчання і виховання. Етичне ж виховання вчителя спрямоване на вироблення у нього відповідних переконань, етичних схильностей, звичок, стійких моральних якостей. З урахуванням професійної діяльності йому потрібно мати витримку, високу самосвідомість бути здатним до самоконтролю, – тоді він зможе здійснювати контроль над своїми емоціями та почуттями, підпорядковуючи їх професійному обов'язку, принципам дефектологічної етики і деонтології. Етика – одна з найдавніших теоретичних і практичних дисциплін, об'єктом вивчення якої є мораль. Тяжіння до моральних цінностей властиве кожній людині. Деонтологія – розділ етичної теорії (учення про мораль), у якому розглядаються проблеми обов'язків, моральних вимог і норм.

Особливим розділом етики є професійна етика педагога, яка досліджує моральні аспекти взаєностосунків вчителів між собою, з учнями та навколишнім суспільством. Терміни „етика” й „деонтологія” вживаються рівною мірою й повинні застосовуватися до будь-якої сфери професійної діяльності: педагогічної, медичної, психологічної, юридичної, інженерної та ін. У процесі спілкування розрізняють форму і зміст. Під змістом розуміється пізнавальна, етична та естетична інформація. Зміст знаходить своє вираження в певних формах спілкування, які мають і власну цінність. Під час роботи з учнями педагог має використовувати знання з етики, естетики, психології, деонтології. Вони активізують навчально-виховну роботу і власне є основою психологічної культури, яка полягає в здатності зрозуміти іншу людину, що має більше значення, ніж просто знання.

Тактика вчителя, його поведінка завжди повинні будуватися залежно від характеру учня з особливими освітніми потребами, рівня його виховання, важкості захворювання. Для кожного учня потрібен індивідуальний підхід та заходи індивідуальної дії. У всіх випадках учні потребують утіхи. Дитина шукає не правду, а надію. Учитель зобов'язаний у кожному випадку розв'язувати питання про те, „що” говорити учню і „як” говорити.

Розмова вчителя з учнем – мистецтво. Учителю не можна не відповісти на будь-яке, навіть саме дріб'язкове питання. Відповідь повинна звучати правдоподібно й переконливо. Етико-деонтологічний принцип у педагогіці вимагає, щоб викладач у процесі спостереження підтримував моральний стан учня якою-небудь доречною реплікою або звертав увагу навіть на незначні позитивні зрушення в навчанні та вихованні.



У той же самий час необережне слово вчителя, його байдуже або безвідповідальне ставлення до учня може не тільки спричинити погіршення результатів навчання та оздоровлення, але й непередбачувальні наслідки. Іноді вчитель може припуститися нічим не виправданій поспішності і безапеляційної претензійності при прогнозуванні можливості навчально-виховної роботи з учнем.

Етична категорія справедливості тісно пов'язана з поняттями „педагогічний обов'язок“, „етичний ідеал педагога“ та іншими категоріями етики і деонтології. У складному й багатогранному процесі взаємин педагога та учня важливу роль виконує мовленнєве спілкування. Під час діалогу вчителя з учнем виникає „силове поле“, воно виявляється тим підґрунтям, коли обидва партнери, учасники діалогу, відчують індивідуальний підхід. Тоді вчитель і учень стають, так би мовити, близькими один до одного, учитель ототожнює себе з учнем, і взаємно цим ототожненням обмінюються. Усі ці особистісні якості педагога-дефектолога являють собою невід'ємну складову його професійної культури.

Питання про взаємодію вчителя з родичами учнів – одне з найменш розроблених і найважчих питань. Педагог не повинен шкодувати часу на пояснення з родичами стану здоров'я і про можливий прогноз навчання та виховання. При розмові потрібно уникати як елементів зайвого оптимізму, так і залякування. Особливої уваги потребують ті сім'ї, де одна дитина, де дітей вже більше не буде. У взаємостосунках із дитиною важливе значення має така якість як доброта. Проте в практичній діяльності педагога трапляються випадки, коли окремі підлітки та їх родичі зловживають нею, використовуючи добре ставлення до себе в суто егоїстичних цілях. У таких випадках педагог, спираючись на професійний та етичний досвід, повинен бути справедливим і неупередженим при оцінці своїх і чужих дій, бо там, де порушується етична міра справедливості створюються об'єктивні умови для виникнення конфліктів.

Дитина з особливими потребами потребує особливого підходу з боку педагога та лікаря. Педіатричний контроль за розвитком дитини часом обмежується констатацією зросто-вагових і соматичних показників без достатнього урахування психоневрологічних особливостей, сімейної обстановки. Навіть фахівці – дитячі невропатологи та психіатри – часом схильні призначати які-небудь медикаментозні засоби замість того, щоб скласти програму індивідуальних педагогічних заходів. Педагоги повинні добре володіти мистецтвом слова, у спілкуванні з учнями та їх родичами, дотримуватися відчуття міри й такту, прикладати максимум зусиль для створення атмосфери довіри між

дитиною та вчителем. Допоміжний персонал не повинен інформувати ні учня, ні його родичів про все, що стосується його захворювання і характеру навчально-виховної роботи. Слід пам'ятати, що навіть кращі навчально-виховні заклади не можуть адекватно замінити благотворного впливу матері на розвиток дитини. Дотримуватися вимог деонтології в корекційній педагогіці може вчитель, який обрав свою професію за покликанням. З урахуванням професійної діяльності вчителя йому потрібно мати витримку, високу самосвідомість – тоді він може здійснювати контроль над своїми емоціями та відчуттями, підпорядковуючи їх професійному обов'язку, принципам дефектологічної етики й деонтології (Порошенко, 2019).

Професійні якості педагога

Сьогодні головною метою є виховання вільної людини. Щоб зростати вільною, дитина з дитинства повинна бачити поряд з собою вільних людей, і в першу чергу вільного вчителя, який вважає дитину людиною, рівною собі. Обов'язковою умовою професіоналізму педагога є комунікативна компетентність, тобто вміння ефективно спілкуватися. Це можливе за умов:

- високого рівня знання мови, її виразних можливостей, засобів переконання;
- володіння культурою спілкування – етикетної виваженості мовлення;
- уміння застосовувати досвід мовленнєвої діяльності в конкретній сфері спілкування, у даному випадку – у навчально-виховній, методичній, науковій.

Перелік конкретних професійно-особистісних якостей, необхідних гарному вчителю, складають переконаність і самокритичність, щирість і здатність володіти собою, цілеспрямованість і гнучкість та ін. Без них навряд чи можна оволодіти професійною майстерністю, навчитися діяти вільно і доцільно.

Успіх діяльності педагога багато в чому визначається наявністю педагогічних здібностей. Педагогічні здібності – передумова для педагогічної майстерності. До структури педагогічних здібностей входить психолого-педагогічна спостережливність, уява, організаторські здібності і педагогічний такт. Психологи виділяють два основних *стилі керівництва* вчителем педагогічним процесом:

- демократичний – характеризується об'єктивним, шанобливим ставленням учителя до учнів, прагненням урахувати індивідуальні



Модуль 5. Організація освітнього процесу в умовах інклюзії

особливості, потреби і особистий досвід кожного з них; мовленнєва поведінка вчителя відрізняється в цьому випадку гнучкістю, відсутністю стереотипів;

- авторитарний – характеризується функціонально-діловим підходом до організації спілкування, чітко вираженими установками, в основі яких лежить „усереднене” уявлення вчителя про учня; як правило, педагог вважає за краще керуватися стереотипами як у оцінці можливостей учнів, так і власних мовленнєвих діях.

Пропонують додаткову градацію з урахуванням характеру особистісних міжсуб'єктних відносин у межах авторитарного або демократичного стилю:

- спілкування-заякування (авторитет учителя тримається на страху, який він викликає в учнів);
- спілкування-загравання (учитель прагне сподобатися, „знімаючи” між собою і дітьми необхідну дистанцію);
- -спілкування з чітко вираженою дистанцією;
- спілкування на основі дружньої прихильності (між учителем і учнями встановлюються дружні відносини);
- спілкування на основі спільної захопленості пізнавальною діяльністю.

Кожний учитель, який працює творчо, має своє уявлення про принцип взаємодії з учнями і свій варіант його визначення. Професіоналізм виявляється також в умінні бачити педагогічні завдання, самостійно їх формулювати, аналізуючи педагогічну ситуацію, знаходити оптимальні засоби їх вирішення. Для оволодіння професіоналізмом кожному педагогу, крім комунікативних, важливо сформулювати:

- гностичні (пізнавальні) вміння – підвищення психолого-педагогічних і спеціальних знань; робота із загальною та спеціальною літературою; здатність творчо застосовувати знання з вивчених дисциплін; упровадження на практиці передових досягнень педагогічної науки;
- дослідницькі вміння – уміння вивчати спеціальну літературу під певним кутом зору; ставити в ході педагогічного процесу прості експерименти для визначення порівняльної ефективності змісту, методів навчання та виховання; формулювати проблемні питання;

- проєктивні вміння – вміння планувати навчально-виховний процес, підсилюючи його розвивальну спрямованість: планування, вибір оптимальних засобів, визначення завдань; обґрунтовано вибирати оптимальні засоби, методи і прийоми для керівництва навчально-пізнавальною діяльністю учнів з урахуванням структури порушення, а також завдань виховання і розвитку дітей на кожному віковому етапі; планувати роботу зі створення умов для розвитку особистості кожного вихованця та міжособистісних відносин у колективі;
- конструктивно-організаторські вміння – ефективна побудова педагогічного процесу: використання різних форм та засобів навчання, підбір та виготовлення матеріалу; виготовлення та уміле використання в процесі навчання наочного та дидактичного матеріалу з урахуванням особливостей пізнавальної діяльності дітей; володіння навичками малювання, креслення; декоративно-прикладного мистецтва; використання технічних засобів навчання; проведення громадсько-педагогічної роботи серед батьків;
- діагностичні вміння – педагогічне вивчення особистості та пізнавальної діяльності учнів, дитячого колективу; встановлення відповідності знань, умінь, навичок вимогам програми; ведення повсякденного обліку освітньо-виховної роботи, користуючись різними його формами; вміння бачити зв'язок розвитку учнів з використанням різних методів освітньо-виховної роботи;
- координаційні вміння – об'єднання й узгодження змісту та спрямованості педагогічних дій на учнів, які здійснюються в системі громадського та сімейного виховання; об'єднання зусиль вчителя і вихователя у вирішенні завдань, які стоять перед спеціальною школою; встановлення ділових контактів із колегами та сім'ями учнів, аналіз відносин, які склалися в сім'ї; здійснення керівництва учнівським колективом;
- комунікативні вміння – виявляються у творчій співпраці, стилі стосунків педагогів-дефектологів із колегами, дітьми та батьками; встановлення педагогічно доцільних відносин з дітьми (повага, доброзичливість, довіра, вимогливість, терпіння) у процесі навчання та виховання.

На сучасному етапі розвитку суспільства у використанні різних педагогічних систем в освіті осіб з інвалідністю важливим виявляється готовність майбутнього фахівця, сучасного вчителя до експериментальної роботи, інноваційної діяльності. Критеріями здатності вчителів займатись інноваційною діяльністю є:



Модуль 5. Організація освітнього процесу в умовах інклюзії

– мотиваційно-творча спрямованість особистості – допитливість, творчий інтерес; прагнення до творчих досягнень, прагнення до самовдосконалення;

– креативність – варіативність педагогічної діяльності; фантазія, уявлення; потреба у засвоєнні педагогічних новин; гнучкість, критичність мислення, здатність до оціночних суджень, самоаналізу, рефлексії, здібність до створення авторської концепції, особистісно орієнтованих технологій навчання.

Професійний обов'язок педагога – вдосконалення своєї кваліфікації. Це неодмінна умова творчої діяльності та підвищення педагогічної майстерності. Основи для формування професійної майстерності закладаються під час навчання у вузі. Подальше ж формування педагога відбувається в процесі самостійної практичної діяльності на основі глибокого оволодіння її науковими основами, новітніми досягненнями передового педагогічного досвіду. Поглиблення і розширення знань у галузі педагогіки та психології (загальної і корекційної), спеціальних методик – необхідна умова вдосконалення діяльності педагога, підвищення ефективності навчально-виховної роботи з метою успішного вирішення ключового завдання – здійснення гармонійного розвитку особистості дитини з особливими освітніми потребами та успішної її соціалізації.

Питання для самоконтролю до Змістового модуля 5. ОРГАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

1. Опишіть систему закладів освіти для дітей з особливими освітніми потребами.
2. Цілісний педагогічний процес та його структура.
3. Класифікація форм організації навчання в інклюзивному класі.
4. Опишіть компоненти сучасного уроку.
5. Диференційована технологія навчання дайте їй характеристику.
6. Яка соціально-педагогічна діяльність учителя у закладі загальної середньої освіти в умовах інклюзивного навчання?
7. Дайте визначення "деонтології" інклюзивної освіти.
8. Принципи деонтології інклюзивної освіти.
9. Якими вміннями повинен володіти вчитель в інклюзивному класі?

Змістовий модуль 6. КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВІ ПОСЛУГИ УЧНЯМ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Лекція 27. Інклюзивно-ресурсні центри: мережа, структура, мета та особливості діяльності (2 год.)

- 1. Стратегії залучення батьків дітей з ООП в життя школи.**
- 2. Роль інклюзивно-ресурсних центрів у забезпеченні ефективності навчання та супроводу дітей з особливими освітніми потребами.**
- 3. Рекомендації батькам щодо виховання дітей, які мають особливі освітні потреби.**

Завдання для самостійної роботи: педагогічна ситуація: до класу зарахували дитину з особливими освітніми потребами. Розробіть план першої зустрічі з батьками (6 год.)

Практичне заняття 27. Роль інклюзивно-ресурсного центру в інклюзивному навчанні (2 год.)

- 1. Сім'я – один із основних факторів входження дитини в систему суспільних відносин, фактори, які допомагають навчальному закладу залучати батьків.**
- 2. Використання практик, орієнтованих на сім'ю. Основні завдання інклюзивно-ресурсного центру.**
- 3. Роль інклюзивно-ресурсних центрів у забезпеченні ефективності навчання та супроводу дітей з особливими освітніми потребами.**
- 4. Рекомендації батькам щодо виховання дітей, які мають особливі освітні потреби.**

Рекомендована література та ресурси

1. Колупаєва А.А. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання. Видання доповнене та перероблене: наук.-метод. посіб. / А. А. Колупаєва, Л.О. Савчук, К.: Видавнича група "АТОПОЛ", 2011. – 274 с.



2. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів: навчально-методичний посібник / За заг. ред. М.А. Порошенко та ін. – Київ : 2018. – 252 с.
3. Порошенко М.А. Інклюзивна освіта: навчальний посібник.- Київ : ТОВ "Агенство " Україна", 2019.- 300 с.

Створення інклюзивно-ресурсного центру - складна та напружена робота, адже нелегко бути першим в новій справі, відкриваючи бюджетну устанovu з нуля.

Теперішня ситуація в Україні вимагає перегляду пріоритетів державної політики у сфері освіти, зокрема впровадження міжнародних підходів до навчання дітей з особливими освітніми потребами, які б базувались на засадах рівних можливостей та доступу до якісної освіти. Виконання цих завдань безпосередньо залежить від ефективності діяльності інклюзивно-ресурсних центрів.

Установа «Інклюзивно-ресурсний центр» створена з метою забезпечення права дітей з особливими освітніми потребами віком від 2 до 18 років на здобуття дошкільної та загальної середньої освіти. Установа «Інклюзивно-ресурсний центр» є неприбутковою установою, тому всі заняття фахівців - безкоштовні. Центр проводить діяльність з урахуванням таких принципів, як дотримання інтересів дитини, недопущення дискримінації та порушення прав дитини, конфіденційність, доступність освітніх послуг з раннього віку.

Основні завдання Інклюзивно-ресурсного центру:

- Проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини.
- Надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг дітям з ООП.
- Забезпечення системного кваліфікованого супроводу дитини з особливими освітніми потребами.

У інклюзивно-ресурсному центрі повинні бути обладнані такі кімнати: лікувальної фізкультури, вчителя-логопеда, практичного психолога, вчителя-дефектолога, директора, ресурсна кімната, де розміщено куточок соціально-побутової адаптації, простір для психічного та фізичного розвантаження, групової та індивідуальної роботи.

Здійснюючи конкурсний відбір педагогічних працівників, можна зіткнутися із проблемою, що фахівців з відповідною освітою обмаль.

Тому фактично в центрі працюють директор, практичні психологи, вчитель-реабілітолог, вчитель-дефектолог, вчитель-логопед. Одним із пріоритетних напрямків роботи закладу є фізкультурно-оздоровчий. Всі знають, що фізична активність корисна для організму. Але далеко не всі розуміють, наскільки вона важлива для нашого здоров'я. Основний засіб ЛФК - фізичні вправи, що застосовуються відповідно до завдань лікування, з урахуванням всіх особливостей і стану організму, загальної фізичної працездатності.

Фахівці ІРЦ проводять комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини з метою визначення її особливих потреб за участі батьків, надають консультативну та психологічну допомогу. Відповідно до чинного законодавства заробітна плата працівників ІРЦ фінансується за рахунок коштів освітньої субвенції. Фахівці ІРЦ взаємодіють з педагогічними працівниками закладів дошкільної та загальної середньої освіти з метою раннього виявлення та надання своєчасної психолого-педагогічної допомоги дітям з особливими освітніми потребами, підвищення фахової майстерності шляхом проведення засідань за круглим столом, майстер-класів та тренінгів. Надаються психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові послуги дітям з особливими освітніми потребами, які перебувають на обліку в ІРЦ, шляхом проведення індивідуальних та групових занять.

Під час корекційної роботи фахівці використовують різні методи та прийоми:

- ігри та вправи, спрямовані на розвиток уваги, пам'яті, мислення та мовлення, розвитку моторних функцій, емоційно-вольової регуляції,
- арт-терапевтичні методики: ниткотерапія, відеотерапія, драмотерапія, ігротерапія, музикотерапія, пісочна терапія, казкотерапія, кольоротерапія.

ІРЦ - для всіх. Ви можете просто прийти і дізнатися більше про свою дитину - об'єктивно і достовірно. Фахівці ІРЦ визначають когнітивні, поведінкові або емоційні прояви дитини. Адже процентне співвідношення порушень, які трапляються в дітей від 1 до 16 років, це:

- РДУГ (розлади дефіциту уваги та гіперактивність), який має принаймні 1 дитина з класу в 30 дітей;
- РАС (розлади аутистичного спектру), 1 дитина на 68, це світова статистика;



- дислексія (порушення читання), дисграфія (порушення письма), дискалькулія (порушення математичних здібностей), (від 3% до 10%).

За півроку до навчання дитини батьки і лише батьки мають право передати висновок ІРЦ в заклад освіти для організації інклюзивного навчання. Це потрібно для того, щоб заклад освіти створив необхідне інклюзивне середовище: знайти фахівців і закупити обладнання, створити умови для навчання дитини з особливими освітніми потребами. В закладі повинна бути створена медіатека, ресурсна кімната з обладнанням, без якого неможливо провести заняття. Наприклад, дитина не може витримати урок більше 30 хвилин, а значить і не потрібно. Її заняття регулюються індивідуальним навчальним планом. На це виділяє держава кошти. За кошти субвенції організуються додаткові корекційні заняття після уроків та закуповуються спеціальні засоби корекції (відповідно до наказу МОН). МОН затверджено перелік осіб, які відносяться до категорії осіб з особливими освітніми потребами, що потребують додаткової підтримки - діти, які мають порушення психофізичного розвитку, хворі діти, а також обдаровані діти, внутрішні переселенці, з розладами аутистичного спектру.

Ось перелік документів, які надають батьки для проведення комплексної оцінки розвитку дитини в ІРЦ: паспорт, свідоцтво про народження дитини, історія розвитку дитини (форма 112/0), заяви на обробку персональних даних, програма реабілітації (для дітей з інвалідністю). Якщо дитина навчається: зошити з української мови, математики, психолого-педагогічну характеристику.

Основні завдання комплексної психолого-педагогічної оцінки є:

- визначення особливих освітніх потреб;
- визначення особливостей розвитку дитини, її сильних і слабких сторін;
- розробка рекомендацій щодо організації освітнього процесу надання психолого-педагогічних послуг.

ІРЦ проводить комплексну оцінку в таких випадках:

- звернення одного з батьків;
- особисте звернення дітей від 16 до 18 років;
- звернення адміністрації закладів освіти (за згодою батьків);
- звернення органів опіки (щодо сиріт).

Висновки ІРЦ можуть бути різними:

- дитина не має труднощів;
- дитина має труднощі у розвитку і навчанні тимчасові;
- дитина має труднощі у розвитку і навчанні не тимчасові і потребує допомоги.

Висновок ІРЦ видається на декілька років: дошкільний вік, шкільний вік (початкові класи). Повторна комплексна оцінка проводиться у разі переходу дитини з ООП з закладу дошкільної освіти в школу, зі спецшколи до інклюзивного класу; у випадку зміни стану здоров'я дитини (погіршення, покращення). Всю документацію ІРЦ веде в паперовому і електронному вигляді, в т.ч. реєстри закладів освіти, реєстри фахівців, висновки про комплексну оцінку, де кожен фахівець вносить результати діагностики. Висновок формуватиме автоматизована система, який буде доступний в електронному форматі на офіційному сайті ІРЦ України.

На порталі інклюзивної освіти заклади освіти зможуть:

- знаходити та перевіряти висновки, які принесли батьки;
- в електронному вигляді скласти індивідуальну програму розвитку для дитини;
- відмічати проведення занять з дитиною;
- вести повну базу дітей з особливими освітніми потребами;
- накопичувати архів всіх заяв, комплексних оцінок та висновків за весь час.

За допомогою порталу інклюзивної освіти батьки зможуть:

- зареєструватись та входити в систему;
- подати заявку до ІРЦ, не виходячи з дому;
- отримати запрошення на проходження комплексної оцінки (адреса, дата, час);
- зберігати заявку та висновок в електронному вигляді;
- контролювати проведення занять з дитиною.

Батьки дітей з особливими освітніми потребами (які не можуть самостійно пересуватися або пересуваються за допомогою милиць, палиць чи візків) мають змогу привозити дітей з особливими освітніми потребами на корекційно-розвиткові заняття або на комплексну оцінку розвитку дитини в ІРЦ, скориставшись «Соціальним таксі». Запроваджено новий вид соціальної послуги. Послугами такого



транспортного засобу батьки дітей з особливими освітніми потребами зможуть скористатися безкоштовно.

Знайти інклюзивно-ресурсний центр, що працює найближче до місця проживання дитини, можна за посиланням <http://ircenter.gov.ua/>.

Практика свідчить, що здебільшого саме заклад освіти виявляє труднощі, які стримують розвиток дитини й ускладнюють процес навчання. У разі виявлення такої дитини проводиться первинне оцінювання саме на рівні закладу (командою закладу). Під час первинного оцінювання узагальнюються дані про особливості фізичного розвитку, мовленнєві й комунікативні здібності, когнітивний розвиток. Ці дані є основою для формулювання наступних висновків:

- дитина не має труднощів у розвитку і навчанні та не потребує додаткових освітніх послуг, її розвиток відповідає віковим особливостям;
- дитина має труднощі в розвитку і навчанні (зазвичай, тимчасові), які можуть бути усунені педагогічними працівниками закладу;
- дитина має труднощі у розвитку і навчанні (не тимчасові), які не можуть бути усунені на рівні ресурсів закладу. Потребує проведення комплексної оцінки кваліфікованими фахівцями ІРЦ.

Інклюзивно-ресурсний центр (ІРЦ) – це установа, яка створена з метою реалізації права дітей з особливими освітніми потребами віком від 2 до 18 років на здобуття дошкільної та загальної середньої освіти, в тому числі у закладах професійної (професійно-технічної) освіти та інших навчальних закладах, які забезпечують здобуття загальної середньої освіти, шляхом проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини, надання психолого-педагогічних, корекційно-розвиткові послуги та забезпечення їх системного кваліфікованого супроводу. (Постанова Кабінету Міністрів України від 22 серпня 2018 р. №617).

Первинний прийом батьків (одного з батьків) або законних представників дитини проводить директор інклюзивно-ресурсного центру або уповноважені ним працівники, які визначають час та дату проведення комплексної оцінки та встановлюють наявність таких документів:

- документів, що посвідчують особу батьків (одного з батьків) або законних представників;
- свідоцтва про народження дитини;

- індивідуальної програми реабілітації дитини з інвалідністю (у разі інвалідності);
- форми первинної облікової документації № 112/О «Історія розвитку дитини», затвердженої МОЗ, у разі потреби — довідки від психіатра.

Комплексна оцінка проводиться фахівцями інклюзивно-ресурсного центру індивідуально за такими напрямками:

- оцінка фізичного розвитку дитини;
- оцінка мовленнєвого розвитку дитини;
- оцінка когнітивної сфери дитини;
- оцінка емоційно-вольової сфери дитини;
- оцінка освітньої діяльності дитини.

Повторна комплексна оцінка фахівцями інклюзивно-ресурсного центру проводиться у разі:

- переходу дитини з особливими освітніми потребами з дошкільного закладу освіти в заклад загальної середньої освіти; переведення дитини із спеціального закладу дошкільної освіти, спеціального закладу загальної середньої освіти, закладу загальної середньої освіти до інклюзивної (спеціальної) групи закладу дошкільної освіти або інклюзивного (спеціального) класу закладу загальної середньої освіти;
- надання рекомендації команди психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами у закладах загальної середньої та дошкільної освіти, психолого-педагогічної комісії спеціального закладу загальної середньої освіти щодо наявності успіхів або труднощів у засвоєнні дитиною освітньої програми.

Комплексне оцінювання розвитку дитини може здійснюватися в межах ІРЦ за місцем навчання та, за потреби, за місцем проживання дитини. Наприклад, можливий виїзд фахівців ІРЦ за місцем проживання або перебування дитини, якщо її пересування ускладнене. У випадку, коли комплексне оцінювання здійснюється за місцем навчання та/або проживання (перебування) дитини, то графік проведення обов'язково погоджується з керівником закладу освіти, закладу охорони здоров'я та батьками (одним з батьків) або законними представниками дитини за два тижні до початку. Участь батьків (одного з батьків) або законних представників дитини є обов'язковою. У випадках, коли батьки або законні представники дитини відмовляються пройти комплексну психолого-педагогічну оцінку



розвитку дитини, керівництво ІРЦ невідкладно інформує службу у справах дітей за місцем проживання дитини, територіальний підрозділ Національної поліції для вжиття заходів щодо захисту прав дитини.

Основними завданнями інклюзивно-ресурсного центру є:

1) проведення комплексної оцінки з метою визначення особливих освітніх потреб дитини, в тому числі коефіцієнта її інтелекту (здійснюється практичними психологами інклюзивно-ресурсного центру), розроблення рекомендацій щодо освітньої програми, надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг відповідно до потенційних можливостей дитини;

2) надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових 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) 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;

5) 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;

6) 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, та зарахування до цих закладів;

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

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

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

10) ведення реєстру дітей, які пройшли комплексну оцінку та перебувають на обліку в ІРЦ за згодою батьків на обробку персональних даних неповнолітньої дитини;

11) ведення реєстру закладів освіти, реєстру фахівців, які надають послуги дітям з особливими освітніми потребами.

Рекомендації батькам

Відвідайте адміністрацію закладу, який обрали, напишіть заяву щодо зарахування дитини. У випадку, якщо на момент подачі документів до закладу батьки вже ознайомлені з особливостями розвитку дитини, то бажано на цей момент пройти комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини в інклюзивно-ресурсному центрі (ІРЦ) та отримати відповідний висновок та рекомендації. При цьому обов'язково повідомте керівнику, що дитина потребує особливих освітніх послуг.

Якщо на момент подачі документів до дитсадка, Ви не звертались до ІРЦ, тоді наступний крок – відвідання ІРЦ та отримання відповідного висновку та рекомендацій. Керівник ЗДО подає клопотання до відповідного територіального відділу освіти щодо створення відповідних умов для забезпечення повноцінної роботи інклюзивної групи. Орган управління освітою, приймає рішення щодо створення необхідних умов перебування дитини з особливими освітніми потребами в даному ЗДО. У разі неможливості створення таких умов, місцеві органи освіти можуть запропонувати батькам інший дошкільний заклад, в якому вже створені умови, або є можливість їх створити. Адміністрація закладу призначає асистента вихователя для вашої дитини.



Функцію асистента дитини також може виконувати один із батьків дитини (або особа, яка їх замінює) чи особа, визначена батьками згідно їхньої письмової заяви та відповідно до встановлених вимог (проходження медичного огляду та фізичний і психічний стан здоров'я якої дозволяє виконувати зазначену функцію). На підставі висновку ІРЦ написати заяву до обраної школи (за 1 рік-6 міс. до початку навчання дитини).

Це необхідно для того, щоб адміністрація школи спільно з відповідним органом управління освітою мали час створити відповідні умови для перебування та навчання дитини з особливими освітніми потребами (архітектурна доступність, безбар'єрність та зонування простору, введення додаткових посад, створення інклюзивних класів).

Якщо Ви не згодні з висновком ІРЦ місцевого рівня, Ви маєте змогу звернутись до обласного центру підтримки інклюзивної освіти, рішення якого є остаточним.

Висновок ІРЦ є підставою для створення інклюзивних або спеціальних класів, надання додаткових корекційних послуг дитині в інклюзивному класі та додаткового фінансування школи, в якій навчається дитина з особливими освітніми потребами.

Фахівці закладу (педагог, практичний психолог, вчитель-дефектолог, медичний працівник) за Вашої участі складають індивідуальну програму розвитку. Формується індивідуальний навчальний план програми.

Таким чином, вирішення питання про інклюзивне навчання в кожному конкретному випадку потребує попереднього урахування багатьох факторів.

Родина з дітьми, що мають особливі освітні потреби, - це категорія, яка належить до «групи ризику». Відомо, що кількість психічних розладів у сім'ях з дітьми, що мають інвалідність, вище вдвічі, ніж у родинах, що не мають дітей з особливими освітніми потребами. Ці та інші фактори призводять до того, що самі батьки в багатьох випадках створюють перешкоди у реабілітації дітей з обмеженими можливостями. Але й у тому випадку, коли батьки займають більш конструктивну позицію, вони відчувають емоційне перевантаження й мають потребу в особливих знаннях про проблеми здоров'я та розвитку своєї дитини. Сім'я в процесі виховання, соціального інтегрування дитини з особливими потребами зіштовхується з величезною кількістю труднощів:

- недостатність психолого-педагогічного супроводу;

- необхідного медичного лікування, реабілітаційної допомоги дітям;
- хронічний стрес членів родини, викликаний інвалідністю дитини, обставинами лікування, виховання, навчання, професійного становлення своєї особливої дитини.

Все це ускладнює соціальну інтеграцію дитини, що має особливості в розвитку, в середовищі її здорових однолітків. Інклюзія має сприяти залученню батьків до вирішення цих проблем, а батьки, в свою чергу, мають навчатися співробітництву задля максимально комфортного процесу виховання та навчання дитини з особливими потребами.

Домашня допомога Існує чимало способів домашньої допомоги дитині, яка навчається в інклюзивному середовищі: обговорення шкільних подій, допомога у виробленні та тренуванні нових навичок, обговорення навчальних дисциплін та шкільних досягнень. При цьому батьки дають зрозуміти дитині, що їм важливо чути про її навчальні здобутки, радощі й труднощі. Батьки повинні запитувати свою дитину про друзів, що вона робить на перервах, про успіхи під час виконання спеціальних завдань, тощо. Необхідно цікавитися також планами на завтра та майбутніми подіями. Коли батьки говорять з дитиною про здобутий навчальний досвід, то визнають її старання, витрачені зусилля, досягнення. Це дасть їм змогу визначити поточні потреби й розпочати створювати стратегії, щоб допомогти своїй дитині саме у цих сферах. Стратегії залежатимуть від її здібностей та потреб. Для деяких сімей достатньою формою комунікації зі школою будуть записи у щоденнику. Батьки та вчителі можуть обговорити найкращий формат співпраці й щодня записувати до щоденника, що дитина робила, нагадування чи запитання, а також хороші новини. Таким чином і батьки, і шкільний персонал поінформовані про все, що відбувається щодня. Цю інформацію можна використати під час розмови з дитиною, попрацювати над уроками та з'ясувати інші труднощі. Ефективність щоденника залежить від постійного його використання педагогами і батьками. Під час тренування відповідей, мовленнєвих навичок, читання або перевірки слів батьки можуть бути для дитини слухачами. За допомогою простих ігор або карток можна покращити базові навички - виконання математичних дій, запис слів по буквах, впізнавання нових зображень чи слів зі словника.

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



Лекція 28. Корекційно-розвиткова робота як складова інклюзивного навчання (2 год.)

1. **Курикулум навчального та корекційно-розвиткового процесів. Модифікація й адаптація курикулуму.**
2. **Педагогічна підтримка. Етапи педагогічної підтримки.**
3. **Оцінювання та складання індивідуального навчального плану.**
4. **Аспекти та основні моделі психологічної корекції.**

Завдання для самостійної роботи: Скласти психокорекційну програму для роботи з дитиною, що має порушення у розвитку.(6 год.)

Практичне заняття 28. Основні напрями та принципи, цілі та завдання корекційно-розвиткової роботи (2 год.)

1. **Принципи корекційно-розвиткової роботи.**
2. **Напрями діяльності сучасних ІРЦ.**
3. **Цілі та завдання психокорекційних заходів.**
4. **Блоки психокорекційного впливу на дитину.**

Рекомендована література та ресурси

1. Асистент учителя в інклюзивному класі: навчально-методичний посібник / Н. М. Дятленко, Н. З. Софій., О. В. Мартинчук, Ю. М. Найда, під заг. ред. М. Ф. Войцехівського. – К.: ТОВ Видавничий дім "Плеяди", 2015. – 172 с.
2. Колупаєва А.А. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання : науково-методичний посібник / А.А.Колупаєва, Л.О.Савчук. – К.: Науковий світ, 2010. – 196 с. – С.101–108.
3. Нагорна О. Б. Особливості корекційно-виховної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами: навчально-методичний посібник / О.Б.Нагорна. – Рівне, 2012. – 99 с.
4. Основи інклюзивної освіти: навч.-метод. посіб.: / за заг. ред. Колупаєвої А.А. – К: "А.С.К", 2012. – 308 с.

5. Пузиревич К. Корекційно-розвивальна робота у структурі навчально-виховного процесу / К. Пузиревич // Психолог (Шкільний світ). – 2009. – №36. – С. 14–17.
6. Спеціальні технології навчання в процесі організації корекційного супроводу дітей з ООП/ Анна Заплатинська. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://inclusion.org.ua/modules/spetsialni-tekhnologii-navchannia-v-protsesi-orhanizatsii-korektsiinoho-suprovodu-ditei-z-ooop/> (дата звернення: 11.07.2020).
7. Фаласеніді Т. Сутність поняття і зміст педагогічної підтримки дітей з особливими потребами в інклюзивному освітньому просторі / Тереза Фаласеніді // Педагогіка і психологія професійної освіти, 2014. – №3. – С.135–144.

1. Курикулум навчального та корекційно-розвивального процесів. Модифікація й адаптація курикулуму.

Ефективність організації інклюзивного навчання багато в чому залежить від правильно організованої корекційно-розвиткової роботи. Саме тому, необхідне розуміння особливостей її змісту і відмінностей від аналогічної роботи в умовах спеціальної школи-інтернату.

Корекційно-розвиткова робота тісно пов'язана з діагностикою порушень. В діагностичній і корекційній роботі не має проявлятися захоплення функціональною і симптоматичною діагностикою. Адже, специфіка корекційно-розвиткової роботи полягає в тому, що потрібне комплексне її обґрунтування, прогнозування на основі медичних і психолого-педагогічних даних. Необхідним стає взаємодія педагогів, психологів, логопедів, сурдо-, тифло-, олігофрено-педагогів, соціальних педагогів, медичних працівників. З метою координації зусиль доцільно повніше залучати ІРЦ до корекційно-розвиткового навчання і реабілітації.

- Головним завданням ІРЦ, має стати долучення до навчання та надання корекційно-реабілітаційної допомоги дітям з порушеннями психофізичного розвитку, консультування педагогів освітніх структур інклюзивного типу, відповідно проектування на діагностичній основі індивідуалізованого навчання та корекції.

Корекційно-розвиткова робота – вагома складова інклюзивного навчання. Корекційно-розвиткову роботу в умовах інклюзивного навчання здійснюють спеціальні фахівці: корекційний педагог, логопед,



спеціальний психолог, соціальний працівник. Однак, не стоять осторонь корекційної допомоги й інші учасники мультидисциплінарної команди, а саме: вчителі, асистенти вчителів, музичні керівники, фахівці з ЛФК та ін. Значна роль у закріпленні корекційної роботи належить батькам. Залежно від характеру порушення, часу його виникнення та особливостей протікання одні недоліки можуть повністю усуватися, інші – тільки коригуватися, деякі – компенсуватися. Цей алгоритм діє як в умовах спеціальної освіти, так і в умовах інклюзії, але в останній акценти дещо зміщені.

У літературі можна зустріти терміни, якими користувалися у радянські часи в дефектологічній (спеціальній) педагогіці. **Корекція** (від лат. *correction* – поліпшення, виправлення) – 1) сукупність педагогічних та лікувальних засобів, спрямованих на поліпшення та виправлення процесу розвитку особи; 2) виправлення окремих вад у дітей із психофізичними недоліками. Перше із тлумачень корекції – широко дефектологічне, друге – пов’язане з використанням терміну корекції у вузькому значенні («корекція вимови» – виправлення недоліків вимови дитини завдяки логопедичним засобам, «корекція зору» – застосування оптичних засобів для поліпшення зорової функції). **Компенсація** (від лат. *compensatio* – урівноважування, зрівнювання) – відновлення недорозвинених чи порушених психічних функцій, використовуючи збережені чи перебудовуючи частково порушені функції. При компенсації психічних функцій можливе залучення в її реалізацію нових нервових структур, які раніше не брали в цьому участі. Такі структури функціонально об’єднуються на основі розв’язання спільних завдань (Пузиревич, 2009).

У процесі організації корекційно-розвиткової роботи із дитиною з порушеннями розвитку необхідно врахувати компенсаторні можливості організму, тобто ті позитивні зміни, що відбуваються у розвитку дитини загалом під впливом цілеспрямованого, організованого навчання. Тому цей вид роботи у педагогічній діяльності – основна й невід’ємна умова успішного «залучення» дитини до інклюзивного навчання.

Педагогічний процес, мета якого – корекція розвитку дитини, визначається як **корекційно-спрямований** (відтак – корекційно-спрямоване навчання чи корекційно-спрямоване виховання). У ході застосування корекційно-розвиткової роботи в інклюзивній школі, залежно від потреб і навчальних можливостей дитини, використовуватимуться допоміжні навчальні технології, методики або їх модифіковані чи адаптовані елементи.

Наприклад: для учня із порушеннями зору в класній кімнаті необхідно вибрати добре освітлене робоче місце, визначити оптимальну відстань для списування із дошки, подбати про додаткове місцеве освітлення. Під час уроку використовувати збільшену наочність (бажано щоб учень мав її на парті), за потреби розробляти структуровані таблиці–підказки, використовувати контрастність (замість чорного тексту на білому тлі матеріал роздруковувати на жовтому) ін. Якщо учень має порушення рухової сфери навчальній команді необхідно подбати про можливість доступу до робочого місця, дошки (відрегулювати її висоту), місце для відпочинку (окрема кімната чи мат у затишному куточку класу), передбачити доступність туалетної кімнати і рівень допомоги у ній. Під час організації навчання вчителю необхідно враховувати складність ураження рухової сфери: як загальної, так і дрібної моторики, інші порушення, які супроводжують дитину із церебральним паралічем (зниження гостроти зору чи слуху, порушення емоційно-вольової сфери, мовлення).

Важливо до початку навчального року провести бесіду з батьками учня, оскільки на основі отриманої від них інформації відбуватимуться первинні зміни у класній кімнаті та добиратиметься наочний матеріал для учня. Необхідно також враховувати, що батьки відіграють ключову роль в освіті й підтримці учня з особливими освітніми потребами. По-перше, вони – батьки з правами та обов'язками, які виступають джерелом інформації, партнери при розробці та впровадженні програм за участі їх дітей, а також «споживачі» наданої нами освіти. І тому їхня думка значуща. Педагог інклюзивного класу, використовуючи співпрацю із усіма членами мультидисциплінарної команди, орієнтуватиметься на особливі стратегії навчання дітей з порушеннями розвитку.

Корекційно-розвиткова робота розглядається як **підґрунтя організації навчально-виховної роботи, зокрема в інклюзивній школі**: без цілеспрямованого подолання чи послаблення недоліків знижується ефективність навчання й виховання дітей; ускладнюється процес оволодіння необхідними для них знаннями, вміннями, навичками, становлення поведінки, соціалізації особистості. Проте особливості корекційно-розвивального впливу визначаються не стільки закономірностями засвоєння навчального матеріалу, скільки його метою, визначеною відповідно до предмета корекції, його сутності, психологічних закономірностей впливу на нього. Саме предмет корекції, тобто те, що можливо виправляти та розвивати в дитини, визначає мету, пошук спеціальних шляхів організації педагогічного



процесу, добір відповідних методичних засобів та змісту навчання, показники його результативності.

Організація корекційно-спрямованого навчання у інклюзивному класі передбачає підготовку та створення умов, необхідних для роботи дітей над засвоєнням програмного матеріалу, подолання навчальних проблем, висвітлених у ІНП. Організаційний бік такої роботи охоплює широкий діапазон питань: визначення оптимальної її форми (групова, підгрупова, індивідуальна), типу уроку та його структури, а також забезпечення учнів необхідними навчальними матеріалами, інструментами тощо. Тобто, дитина з особливими освітніми потребами не повинна займати особливого становища у класі, вона має почуватися природно і досягти максимальної самостійності. Важливо, щоб на початку шкільного навчання учень із порушеннями розвитку мав можливість подолати власні стереотипи поведінки й набути певних навичок соціальної поведінки у класному середовищі.

Особливе значення для проведення корекційної роботи має цілеспрямований **добір змісту навчання та використання його можливостей**. Виправлення порушень дитини та її навчання можуть здійснюватись на одному й тому самому програмному матеріалі. Проте, залежно від поставленої мети, обраних форм організації навчання, типу уроку чи заняття, змінюватиметься сила, темп корекційного впливу та якісного засвоєння знань. Наприклад: якщо до реалізації ІНП залучено вчителя, психолога та батьків, успішним корекційний вплив буде лише за умови взаємодоповнення, повторення і закріплення навчального матеріалу у різних формах роботи з різними фахівцями під час різних видів діяльності.

Якщо показником ефективності навчання є засвоєння учнем знань і способів дій, намічених навчальними програмами, то ефективність корекції вимірюється за параметрами, що свідчать про його розвиток. Найбільш загальний показник розвитку – становлення в дитини діяльності (ігрової, навчальної, трудової), всіх її структурних компонентів, набуття таких характеристик діяльності, як її усвідомленість та довільність, загальнонавчальних і загальнотрудових умінь, розвиток чи сформованість визначених як предмет впливу складових психофізичного розвитку.

Розглядаючи відмінність показників ефективності засвоєння навчального та корекційного процесів, слід враховувати різний термін їх досягнення. Адже опанування учнями знань, умінь і навичок відбувається набагато швидше, ніж становлення в них певних психічних надбань. Задля досягнення позитивних якісних змін у процесі

організації корекційно-розвиткової роботи в інклюзивному класі фахівцям необхідно дотримуватися визначених наукою принципів: системності корекційних, розвивальних задач; єдності діагностики та корекції; діяльнісний принцип корекції; врахування вікових та індивідуальних особливостей дитини; комплексності методів психологічного впливу; активного залучення найближчого соціального оточення.

Складання корекційно-розвиткової програми та вміння її модифікувати – важливий компонент готовності педагога до роботи в інклюзивній школі, оскільки універсальних корекційних програм не існує. Крім структури порушення та ступеня тяжкості, треба враховувати час його виникнення, рівень розвитку міжфункціональних зв'язків, типологічні та індивідуально-психологічні особливості дитини (можливості, досягнення, позитивні сторони), а також попередню соціальну ситуацію розвитку.

Отже, корекційна робота вчителя з учнем у класній кімнаті не повинна будуватися як просте тренування вмінь і навичок (виконання вправ чи завдань з підручника за чітко визначеними запитаннями), а покликана закріплювати у різних видах навчальну діяльність.

Члени команди розглядають навчання дитини не як виконання окремих вправ з удосконалення психолого-педагогічної діяльності, а як цілісну свідому діяльність (по можливості – усвідомлену дитиною). Створення умов для забезпечення корекційної складової для дітей з порушеннями функції аналізаторів (зору, слуху), протезовані відповідними медичними засобами (окуляри, слухові апарати), вимагатимуть дотримання описаних вище правил. Проте, зменшувати обсяг навчального матеріалу не доведеться. Лише передбачити більше часу на виконання завдань та, за потреби, зменшити їх кількість. Корекційно-розвиткова складова у навчальному процесі повинна мати випереджаючий характер, вправляти й удосконалювати те, що досягла дитина, та формувати те, що повинно розвинути у найближчій перспективі. Необхідно узгоджувати дії всіх спеціалістів, що працюють з дитиною (логопед, дефектолог, учитель, психолог, асистент, батьки).

При складанні корекційно-розвиткової програми необхідно дотримуватись таких **методичних вимог**:

- чітко сформулювати основну мету психолого-педагогічної корекційної роботи;
- виділити коло завдань, які повинні конкретизувати основну мету;



Модуль 6. Корекційно-розвиткові послуги учням з ООТ

- визначити зміст корекційних занять, враховуючи структуру дефекту та індивідуальні особливості дитини, розвиток провідного виду діяльності;
- визначити форму роботи з дитиною (групова, сімейна, індивідуальна);
- підібрати відповідні методи й техніки із врахуванням вікових, інтелектуальних та фізичних можливостей дитини;
- запланувати форму участі батьків та інших спеціалістів у корекційному процесі;
- розробити методи аналізу оцінки динаміки корекційно-розвиткового процесу;
- підготувати приміщення, необхідне обладнання та матеріали.

Корекційна програма є важливою складовою у розробці **індивідуального плану розвитку дитини**. Вчитель і асистент учителя у навчально-виховному процесі також дотримуються корекційно-компенсаторної складової, що проявляється у дотриманні певних правил та технологій роботи з дітьми із освітніми потребами. Вчитель розробляє, трансформує завдання із підручника до потреб дитини чи групи дітей, а також обирає шлях оцінювання виконання завдань. До організації такої роботи він активно залучає асистента, оскільки ця особа реалізуватиме в процесі уроку розроблені й адаптовані заходи.

За потреби учням з порушеннями під час освітнього процесу пропонуватиметься індивідуальна психологічна допомога, яка обирається в таких випадках:

- якщо проблеми дитини або підлітка мають індивідуальний, а не міжособистісний характер;
- якщо дитина або підліток відмовляється працювати в групі внаслідок: недостатнього соціального досвіду, важкого фізичного порушення, негативного ставлення батьків до групової взаємодії;
- якщо у дитини або підлітка наявні виражені афективні проблеми: висока тривожність, необґрунтовані страхи, невпевненість у собі.

Індивідуальні спеціальні заняття з дітьми з особливими освітніми потребами організуються в тих випадках, коли вирішення корекційних завдань потребує концентрації уваги дефектолога (логопеда, корекційного педагога) на одній дитині, а також під час реалізації індивідуальних програм для дітей з важкими порушеннями

розвитку. Групові заняття проводять з декількома дітьми, використовуючи взаємодію дітей між собою під час заняття. При проведенні психологічної корекції особистісної сфери, міжособистісних стосунків можна об'єднувати дітей з різною тяжкістю одного порушення разом зі здоровими дітьми. Різниця у віці може досягати 2-5 років.

Індивідуальна навчальна та корекційно-розвиткова програми повинні встановлювати реалістичні завдання. Якщо завдання далекі від реальності, то програма створює більше негативних моментів (шкільна неуспішність, дисбаланс у співпраці фахівців, незадоволення колективу та батьків). При постановці загальних корекційних завдань потрібно враховувати дальню та ближню перспективи розвитку дитини, планувати як конкретні показники, так і їх можливе відображення в діяльності у подальшому.

Необхідно пам'ятати, що ефективність корекційної роботи може бути виявлена як в процесі самої роботи, так і по її закінченню, або значно пізніше. Вважається, що остаточно говорити про закріплення або втрату позитивного ефекту можна приблизно через півроку після завершення корекційно-розвиткової програми.

При плануванні та реалізації корекційної програми треба розуміти: що невдача в досягненні її цілей може не просто зберегти вихідну ситуацію неблагополуччя дитини, але й зробити її тяжчою. Тому треба контролювати динаміку роботи, відповідально ставитись до планування й проведення корекції.

Таким чином, корекція розглядається як вагома складова навчально-виховного процесу в інклюзивному навчальному закладі. Все це слугує єдиній меті – забезпеченню якості життя дитини з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії. Важливо те, що в корекційно-розвитковій роботі першочергову роль відіграють не окремі засоби корекції та методичні прийоми, а особистість вчителя. До обов'язків вчителя інклюзивного класу додається внутрішнє прагнення до внесення змін у навчальний процес.

Модифікація й адаптація курикулуму

На основі типових початкових планів, навчальні заклади щорічно складають робочі навчальні плани, конкретизуючи варіативну складову з урахуванням особливостей порушень розвитку й індивідуальних освітніх потреб дітей. Освітній процес в інклюзивному навчальному закладі здійснюється диференційовано за програмами, посильними для дітей, і за умов кваліфікованої спеціальної допомоги. Тому, крім



вчителя в освітньому процесі активну участь бере асистент вчителя, котрий володіє корекційно-компенсаторними технологіями. До особливостей формування пізнавальних процесів кожної дитини, що потребує індивідуального навчального плану, адаптуються та модифікуються стандартні навчальні плани, програми, методичні рекомендації, створюються індивідуальні навчальні плани, які є основою курикулуму для навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Термін "курикулум" походить від латинського слова "curriculum", що дослівно означає – програми для розвитку дітей. Термін вживається у галузі освіти. По відношенню до інклюзивної освіти, курикулум – це загальна концепція навчання дітей з особливими освітніми потребами, що визначає знання, вміння та методи їх формування. Курикулум охоплює такі сфери:

- зміст предметів;
- педагогічні методи і підходи;
- поточне й підсумкове оцінювання;
- ресурси для організації;
- впровадження навчальних програм.

Курикулум складається з двох рівнів:

Основного – базового:

- основи грамотності,
- рахунок,
- сенсорні поняття,
- соціально – побутове орієнтування,
- правила поведінки.

Спеціалізованого – варіативного:

- музика,
- трудове навчання,
- спорт,
- інформатика,
- художня праця.

На підставі існуючих нормативно-правових документів та курикулуму, навчальна команда освітнього закладу розробляє індивідуальні заходи до потреб дитини. З'являється документація, яка дозволяє враховувати особливості розвитку дитини та коригувати їх в процесі навчання.

Педагогічна підтримка. Етапи педагогічної підтримки.

Робота в інклюзивних закладах завдяки цілеспрямованій роботі всіх фахівців здійснюється у таких напрямках:

- соматична комплексна робота;
- неврологічна комплексна робота;
- психологічна комплексна робота;
- логопедична комплексна робота;
- педагогічна комплексна робота;
- нейрофізіологічна комплексна робота;
- організована батьківська комплексна робота.

Робота фахівців розрахована на постійну допомогу й підпорядкована гнучкості навчальних програм, які задовольняють потреби дітей із різними можливостями та здібностями. Діти з особливими освітніми потребами одержують необхідну додаткову підтримку в контексті виконання загальноприйнятої програми розвитку дитини, а не користуються спеціально розробленими. Підтримка здійснюється на постійній основі, починаючи з мінімальної допомоги, яка надається асистентом вчителя, котрий присутній під час освітнього процесу.

Предметом педагогічної підтримки є процес сумісного з дитиною визначення її власних інтересів, цілей, можливостей і шляхів подолання проблем, самостійне досягнення очікуваних результатів у навчанні, спілкуванні, житті в цілому. Здійснення такої педагогічної підтримки базується на принципах:

- згода дитини на допомогу і підтримку;
- опора на наявні сили і потенційні можливості особистості;
- віра у ці можливості;
- орієнтація на здатність дитини самостійно переборювати труднощі, долати перешкоди;
- співробітництво;



- конфіденційність;
- доброзичливість й безоціночність;
- безпека, захист здоров'я, прав, людської гідності;
- реалізація принципу "не нашкодь";
- рефлексивно-аналітичний підхід до процесу і результату.

Педагогічна підтримка існує в двох основних підходах. *Перший підхід* пов'язаний із залученням фахівців з навчання та виховання дитини для надання педагогічної підтримки. *Другий підхід* зводиться до трактування цього процесу як діяльності, пов'язаної з наданням підтримки у розвитку дитини. Ці підходи не суперечать, а доповнюють один одного. Тому педагогічна підтримка розглядається як комплексний процес, що стосується всіх сфер життєдіяльності дитини.

Серед найважливіших питань, що мають розглядатися у контексті педагогічної підтримки: сім'я, облаштування навчального середовища, навчання і виховання, взаємодія дітей, питання самопізнання й особистої самореалізації.

Етапи педагогічної підтримки:

1. Діагностичний – проектування діагностики імовірної проблеми, встановлення контакту з дитиною, проговорення проблеми самою дитиною, сумісна оцінка проблеми.

2. Пошуковий – пошук причин виникнення проблеми, огляд ситуації з різних сторін.

3. Договірний – проектування дій педагога і дитини, налагоджування відносин і заключення договору у будь-якій формі.

4. Діяльнісний – а) діє сама дитина: з боку педагога – ухвалення її дій, стимулювання, заохочення ініціативи; б) діє сам педагог: координує дії спеціалістів у загальноосвітньому закладі та поза ним, пряма невідкладна допомога дитині.

5. Рефлексивний – сумісне обговорення з дитиною успіху і невдач попередніх етапів діяльності, осмислення нового досвіду життєдіяльності.

Педагогічна підтримка здійснюється:

1) на особистісному рівні (розкриття слабких функцій особистості, надання допомоги у знаходженні засобів компенсації слабких функцій, контролювання своєї поведінки у взаємовідносинах з оточуючими);

2) через використання форм і прийомів організації таких видів діяльності:

- проєктивно-рефлексивна (самоусвідомлення, колективна рефлексія, самопрограмування, колективне проєктування);
- адаптивно-розвивальна (тренінгові форми, роз'яснювально-коригуючі форми);
- активно-перетворююча (прогностично-моделюючі форми, ігрові форми, проблемно-пошукові).

3 Оцінювання та складання індивідуального навчального плану

Індивідуальне планування навчального процесу дитини з особливими освітніми потребами – це робота команди педагогів, батьків та, за потреби, інших фахівців (психологів, логопедів, реабілітологів тощо). Визначивши та оцінивши освітні потреби дитини, педагог розробляє *індивідуальний навчальний план*, залучивши до цього батьків, що сприяє належному розумінню батьками освітніх потреб їхньої дитини та чіткому усвідомленню того, що саме такий підхід, такі методики і форми навчання є найкращими для їхньої дитини. Індивідуальний навчальний план розробляється для дітей, котрі потребують модифікації або індивідуалізації навчальної програми.

Індивідуальний навчальний план (ІНП) – це один з найважливіших інструментів у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. Індивідуальний навчальний план – це документ, який містить детальну інформацію про дитину і послуги, які вона має отримувати. Він розробляється командою педагогів і фахівців та об'єднує їхні зусилля з метою розробки комплексної програми роботи з дитиною і, водночас, визначає, які саме послуги надаватиме кожний фахівець. Навчання дітей з інвалідністю здійснюється за індивідуальними планами в умовах загальноосвітнього навчального закладу, складеними на основі навчальних програм, рекомендованих Міністерством освіти і науки України, які розглядаються педагогічною радою, погоджуються батьками (особами, які їх замінюють) і затверджуються керівником навчального закладу. Батьки є активними учасниками розробки індивідуального навчального плану, оскільки вони знають своїх дітей краще за інших. Індивідуальний навчальний план визначає необхідні адаптації / модифікації та слугує підґрунтям для подальшого планування навчальних занять. Він розробляється та реалізується для кожної дитини з особливими освітніми потребами.



Створенню індивідуального навчального плану для дитини з особливими освітніми потребами передує певний період оцінювання, що дає змогу виявити особливості: поведінки, навчальних пріоритетів, конкретних вмінь, а також загального рівня розвитку дитини.

Процес оцінки дитини з особливими потребами має бути комплексним, спрямованим і більш точним, аніж процес оцінки дітей з типовим рівнем розвитку. Комплексність необхідна для того, аби найточніше визначити можливості дитини і всі сфери, де вона потребує допомоги.

Для створення ефективного індивідуального навчального плану потрібні спільні дії педагогів, батьків і фахівців. Під час здійснення оцінки дитини, основна увага має звертатися на її сильні якості. Інформацію про дитину можна одержати з різних джерел – від батьків, дорослих (включаючи тих, з ким дитина живе), від самої дитини, від фахівців, які з нею працюють та інших. Фахівці можуть допомогти, точніше визначити рівень розвитку та потреби дитини. Суттєво допомогти під час оцінки дитини можуть спеціалісти (логопеди, сурдопедагоги, тифлопедагоги, медики, психологи). Після завершення процесу оцінки, аналізуються результати. Отримавши результати комплексної оцінки, необхідно перейти до розробки індивідуального навчального плану.

4. Аспекти та основні моделі психологічної корекції

Психологічна корекція розглядається в двох аспектах: в *широкому* – як комплекс психолого-педагогічних впливів, спрямованих на виправлення в дітей порушень у розвитку, у *вузькому* – як метод психологічного впливу, спрямований на розвиток психічних процесів і функцій в дитини і гармонізацію розвитку її особистісних якостей.

Психокорекційні технології – це сукупність знань про способи і засоби проведення психокорекційного процесу. *Психокорекційний процес* – складна система, що включає в себе як стратегічні, так і тактичні задачі. В тактичні задачі входить розробка методів і психокорекційних технік, форма проведення корекційної роботи, підбір і комплектування груп, тривалість і режим занять.

Корекційна робота з дитиною повинна будуватися не як просте тренування вмінь і навичок, не як окремі вправи по вдосконаленню психологічної діяльності, а як цілісна усвідомлена діяльність. При цьому необхідно проводити корекційну роботу як з самою дитиною по зміні її окремих психологічних утворень, так і з умовами життя, виховання і навчання, в яких знаходиться дитина.

А. А.Осіпова виділяє **три основні моделі корекції**: загальна, типова, індивідуальна. *Загальна модель корекції* – це система оптимального вікового розвитку особистості в цілому. Вона включає в себе охоронно-стимулюючий режим для дитини, розподіл навантажень з урахуванням психічного стану, організацію життєдіяльності дитини в навчальному закладі, в сім'ї.

Типова модель корекції базується на організації конкретних психокорекційних впливів з використанням різних методів: ігротерапії, сімейної терапії, психорегулюючих тренувань. Спрямована на оволодіння різними компонентами дій і поетапне формування цих дій.

Індивідуальна модель корекції орієнтована на корекцію різних порушень в дитини чи підлітка з врахуванням її особливостей. Це досягається в процесі створення індивідуальних психокорекційних програм.

Загальна модель психокорекції орієнтована на профілактичну роботу з дитиною, типова модель – на оптимізацію, стимулювання психічного розвитку, а індивідуальна модель – на корекцію порушень в розвитку дитини з врахуванням індивідуально-психологічних особливостей.

Складаючи різного роду корекційні програми, необхідно спиратися на принципи:

- системності корекційних, профілактичних і розвивальних задач;
- єдності діагностики і корекції;
- пріоритетності корекції причинного типу;
- діяльнісний принцип корекції;
- урахування вікових, психологічних й індивідуальних особливостей дитини;
- комплексності методів психологічного впливу;
- активного залучення соціального оточення до участі в корекційній програмі;
- опори на різні рівні організації психічних процесів;
- програмованого навчання;
- зростання складності;
- урахування обсягу і ступеня різноманітності матеріалу;
- урахування емоційного забарвлення матеріалу.



Принцип системності корекційних і розвивальних завдань відбиває взаємозв'язок розвитку різних сторін особистості дитини і гетерохронність (нерівномірність) їхнього розвитку. Іншими словами, кожна якість дитини знаходиться на різних рівнях розвитку у відношенні різних його аспектів – на рівні благополуччя, що відповідає нормі розвитку; на рівні ризику, що означає загрозу виникнення потенційних труднощів розвитку; і на рівні актуальних труднощів розвитку, що об'єктивно виражається в різного роду порушеннях від нормативного ходу розвитку. У цьому факті виявляється закон нерівномірності розвитку. Наприклад, нерозвиненість навчальних і пізнавальних мотивів і потреб з високою імовірністю призводить до відставання в розвитку логічного операційного інтелекту.

Під час визначення цілей і задач корекційно-розвиткової роботи не можна обмежуватися лише актуальними проблемами і труднощами розвитку дитини, а потрібно виходити з найближчого прогнозу розвитку. Вчасно прийняті превентивні міри дозволяють попередити різного роду відхилення в розвитку. З іншого боку, взаємозумовленість у розвитку різних сторін психіки дитини дозволяє значною мірою оптимізувати розвиток за рахунок інтенсифікації сильних сторін через механізм компенсації. Крім того, будь-яка програма психологічного впливу на дитину повинна бути спрямована не просто на корекцію порушень у розвитку, на їхнє попередження, але і на створення сприятливих умов для найповнішої реалізації потенційних можливостей гармонійного розвитку особистості. Таким чином, цілі й задачі будь-якої корекційно-розвиткової роботи повинні бути сформульовані як система задач трьох рівнів: *корекційного* – виправлення порушень розвитку, вирішення труднощів розвитку; *профілактичного* – попередження порушень і труднощів у розвитку; *розвивального* – оптимізація, стимулювання, збагачення змісту розвитку. Тільки єдність перерахованих видів задач може забезпечити успіх і ефективність корекційно-розвиткової роботи.

Принцип єдності діагностики і корекції відображає цілісність процесу надання психологічної допомоги. Принцип реалізується у двох аспектах.

1. Здійсненню корекційної роботи повинен передувати етап комплексного діагностичного обстеження, що дозволяє виявити характер та інтенсивність труднощів розвитку, зробити висновок про їх можливі причини і на підставі цього висновку сформулювати цілі й задачі корекційно-розвиткової програми. Ефективна корекційна програма може бути побудована на основі ретельного психологічного

обстеження. У той же час найточніші діагностичні дані безглузді, якщо вони не супроводжуються продуманою системою психолого-педагогічних корекційних заходів.

2. Реалізація корекційно-розвиткової програми вимагає від психолога постійного контролю динаміки змін особистості, поведінки і діяльності, емоційних станів, почуттів і переживань дитини. Такий контроль дозволяє внести необхідні корективи в задачі програми, методи і засоби психологічного впливу на дитину. Інакше кажучи, кожен крок у корекції має бути оцінений з точки зору його впливу з урахуванням кінцевих цілей програми. Таким чином, контроль динаміки й ефективності корекції, у свою чергу, потребує постійної діагностики упродовж корекційної роботи.

Принцип пріоритетності. Виділяють два типи корекції залежно від її спрямованості: симптоматичну і каузальну (причинну). Симптоматична корекція спрямована на подолання зовнішньої сторони труднощів розвитку, зовнішніх ознак, симптомів цих труднощів. Корекція причинного (каузального) типу, навпаки, передбачає усунення і нівелювання причин, що породжують проблеми і відхилення. Очевидно, що тільки усунення цих причин може забезпечити найповніше розв'язання проблем. Робота із симптоматикою, якою б успішною вона не була, не зможе до кінця розв'язати труднощі, які переживає дитина. Показовим у цьому відношенні є приклад з корекцією страхів у дітей. Застосування методу терапії малюванням дає значний ефект у подоланні симптоматики страхів. Однак у тих випадках, коли причини виникнення страхів дітей лежать у внутрішньосімейних відносинах і пов'язані, наприклад, з емоційним неприйняттям дитини батьками і глибинними афективними переживаннями, ізольоване застосування методу терапії малюванням дає лише нестійкий, короточасний ефект. Звільнивши дитину від страху темряви і небажання залишатися самій у кімнаті, через деякий час ця сама дитина може звернутися до вас, але вже з новим страхом, наприклад, висоти. Тільки успішна психокорекційна робота з причинами, які зумовлюють страхи і фобії дозволить уникнути відтворення симптоматики неблагополучного розвитку.

Принцип пріоритетності корекції каузального типу означає, що пріоритетною метою проведення корекційних заходів повинно стати усунення причин труднощів і порушень у розвитку дитини.

Діяльнісний принцип корекції. Діяльнісний принцип корекції визначає тактику проведення корекційної роботи через організацію активної діяльності дитини, у ході якої створюється необхідна основа



для позитивних зрушень у розвитку її особистості. Корекційний вплив завжди здійснюється в контексті тієї чи іншої діяльності дитини.

Принцип урахування віково-психологічних та індивідуальних особливостей узгоджує вимоги відповідності психічного й особистісного розвитку дитини віковій нормі і визнання факту унікальності і неповторності конкретної особистості. Нормативність розвитку слід розуміти як послідовність зміни вікових періодів, стадій розвитку. Урахування індивідуальних особливостей особистості дозволяє намітити в межах вікової норми програму оптимізації розвитку для кожної конкретної дитини. Корекційна програма не може бути знеособленою чи уніфікованою. Навпаки, вона повинна створювати оптимальні можливості для індивідуалізації та утвердження самості.

Принцип комплексності методів психологічного впливу закріплює необхідність використання всього розмаїття методів, технік і прийомів з арсеналу практичної психології.

Принцип активного залучення найближчого соціального оточення до участі в корекційній програмі визначається найважливішою роллю людей з найближчого кола спілкування в психічному розвитку дитини. Система відносин дитини з близькими дорослими, особливості їхніх міжособистісних стосунків і спілкування, форми спільної діяльності, способи її здійснення є основним компонентом соціальної ситуації розвитку, визначають зону найближчого розвитку. Дитина розвивається в цілісній системі. Соціальних відносин, нерозривно і в єдності з ними. Тобто об'єктом розвитку є не ізольована дитина, а цілісна система соціальних відносин.

Принцип опори на різні рівні організації психічних процесів визначає необхідність спирання на більш розвинуті психічні процеси і використання методів корекції, що активізують інтелектуальний і перцептивний розвиток. У дитячому віці розвиток довільних процесів недостатній, водночас мимовільні процеси можуть стати основою для формування довільності в її різних формах.

Принцип програмованого навчання передбачає розробку дитиною програм, що складаються з ряду послідовних операцій, виконання яких приводить до формування в неї необхідних умінь і дій.

Принцип зростання складності полягає в тому, що кожне завдання повинне проходити ряд етапів від простого до складного. Формальні труднощі матеріалу не завжди збігаються з його складністю. Урахування обсягу і ступеня різноманітності матеріалу. Під час реалізації корекційної програми необхідно переходити до нового

матеріалу тільки після відносної сформованості того чи іншого уміння. Урізноманітнювати матеріал і збільшувати його обсяг необхідно строго поступово. Урахування емоційної складності матеріалу. Цей принцип вимагає, щоб проведені ігри, заняття, вправи, пропонований матеріал створювали сприятливе емоційне тло, стимулювали позитивні емоції. Корекційні заняття обов'язково повинні завершуватися на позитивному емоційному тлі.

Програма корекційної роботи повинна бути психологічно обґрунтованою. Успіх корекційної роботи залежить насамперед від правильної, об'єктивної, комплексної оцінки результатів діагностичного обстеження. Корекційна робота повинна бути спрямована на якісне перетворення різних функцій, а також на розвиток різних здібностей дитини.

Для здійснення корекційних впливів необхідні створення і реалізація певної моделі корекції: загальної, типової, індивідуальної. *Загальна модель корекції* передбачає розширення, поглиблення, уточнення уявлень дитини про навколишній світ, про людей, суспільні події, про зв'язки і відносини між ними; використання різних видів діяльності для розвитку мислення, що аналізує сприйняття, спостережливості тощо; такий характер проведення занять, що враховує стан здоров'я (особливо в дітей, які пережили посттравматичний стрес, які перебувають у несприятливих умовах розвитку).

Необхідно оптимально розподіляти навантаження упродовж заняття, дня, тижня, року, вести контроль та облік стану дитини. *Типова модель корекції* базується на організації практичних дій на різних основах. Спрямована на оволодіння різними компонентами дій і поетапне формування різних дій. *Індивідуальна модель корекції* містить у собі визначення індивідуальної характеристики психічного розвитку дитини, її інтересів; виявлення ведучих видів діяльності, особливостей функціонування мислення, визначення рівня розвитку різних дій; складання програми індивідуального розвитку з опорою на більш сформовані сторони, дії ведучої системи для здійснення переносу отриманих знань у нові види діяльності та сфери життя.

3. Цілі та завдання психокорекційних заходів

Психокорекційні заходи спрямовані на виправлення порушень у розвитку.

1. Цілі повинні формулюватися в позитивній, а не в негативній формі.



2. Цілі корекції повинні бути реалістичними у співвідношенні з тривалістю корекційної роботи, можливістю переносу нового позитивного досвіду. Повинні бути близькими до реальності.

3. При постановці загальних цілей корекції необхідно враховувати далеку і близьку перспективу розвитку особистості і планувати як конкретні показники особистісного та інтелектуального розвитку клієнта, так і можливості відображення цих показників в особливостях діяльності і спілкування клієнта на наступних стадіях його розвитку.

4. Необхідно пам'ятати, що ефекти корекційної роботи проявляються протягом достатньо тривалого часового інтервалу: в процесі корекційної роботи, до моменту її завершення, нарешті, приблизно півроку поспіль можна остаточно говорити про закріплення чи про втрату позитивних ефектів корекційної роботи.

Ефективність психокорекційного процесу в значній мірі залежить від вміння психолога складати психокорекційну програму. При цьому необхідно враховувати наступні методичні вимоги:

- Чітко сформулювати основні цілі психокорекційної роботи.
- Виділити коло задач, які повинні конкретизувати основну мету.
- Визначити зміст корекційних занять з врахуванням структури дефекту та індивідуально-психологічних особливостей дитини, розвитку провідного виду діяльності.
- Визначити форму роботи з дитиною (групова, сімейна, індивідуальна).
- Відібрати відповідні методи і техніки з врахуванням вікових, інтелектуальних і фізичних можливостей дитини.
- Запланувати форму участі батьків та інших осіб в корекційному процесі.
- Розробити методи аналізу оцінки динаміки психокорекційного процесу.
- Підготувати приміщення, необхідне обладнання і матеріали.

Блоки психокорекційного впливу на дитину.

Цілеспрямований психокорекційний вплив на дитину і підлітка складається з чотирьох взаємопов'язаних блоків:

- Діагностичний.
- Корекційний.

- Оціночний.
- Прогностичний.

В *діагностичний блок* входять діагностика психічного розвитку дитини і діагностика соціального середовища.

Діагностика психічного розвитку дитини включає в себе:

- всебічне психологічне вивчення особистості дитини і її батьків, системи їх стосунків;
- аналіз мотиваційно-потребної сфери дитини і членів її сім'ї;
- визначення рівня розвитку сенсорно-перцептивних та інтелектуальних процесів і функцій.

Діагностика соціального середовища дитини – аналіз несприятливих факторів соціального середовища, які травмують дитину, порушують її психічний розвиток, формування характеру особистості і соціальну адаптацію.

Корекційний блок включає наступні задачі:

- корекція неадекватних методів виховання дитини з метою подолання її мікросоціальної занедбаності;
- допомогу дитині чи підлітку у вирішенні психотравмуючих ситуацій;
- формування продуктивних видів взаємовідносин дитини з оточуючими (в сім'ї, класі);
- підвищення соціального статусу дитини в колективі;
- розвиток в дитини чи підлітка компетентності у питаннях нормативної поведінки;
- формування і стимуляція сенсорно-перцептивних, мнемічних і інтелектуальних процесів у дітей;
- розвиток і вдосконалення комунікативних функцій, емоційно-вольової регуляції поведінки;
- формування адекватних батьківських установок на соціально-психологічні проблеми дитини шляхом активного залучення батьків в психокорекційний процес;
- створення в дитячому колективі, де навчається дитина, атмосфери прийняття, доброзичливості, відкритості, взаєморозуміння.

Оцінка ефективності психокорекційних заходів. *Оціночний блок*, або блок ефективності корекційних впливів, спрямований на аналіз змін



пізнавальних процесів, психічних станів, особистісних реакцій в дитини в результаті психо-корекційних впливів. Критерії оцінки ефективності психологічної корекції вимагають обліку структури дефекту, механізмів його проявів, аналізу цілей корекції і використовуваних методів психологічного впливу. Результати корекційної роботи можуть проявлятися в дитини в процесі роботи з нею, до моменту завершення психокорекційного процесу і протягом тривалого часу після закінчення занять. Ефективність психологічної корекції залежить як від об'єктивних, так і суб'єктивних факторів. До об'єктивних факторів відносяться: ступінь важкості дефекту в дитини; чіткість поставлених корекційних задач; чіткість організації психо корекційного процесу; час початку корекційного процесу; професійний та особистісний досвід психолога. До суб'єктивних факторів можна віднести: установки дитини і батьків на психологічну корекцію; відношення їх до психологічної корекції і до психолога. При оцінці ефективності психокорекцій них впливів необхідно використовувати різноманітні методи, в залежності від поставлених психокорекцій них задач. При оцінці поведінкових та емоційних реакцій дитини краще поєднувати метод спостереження з проєктивними методами дослідження особистості (кольорово-асоціативні тести, методика незакінчених речень, малюнкові тести) При оцінці ефективності корекції пізнавальних процесів в дітей можна використовувати функціональні проби, спрямовані на аналіз гностичних процесів, результати педагогічних спостережень. Оцінку ефективності корекції може провести і незалежна експертна комісія, яка включає в себе не тільки психологів, а лікарів, педагогів, соціальних працівників.

Прогностичний блок психокорекції спрямований на проектування психофізіологічних функцій дитини чи підлітка.

В **діагностичний блок** входять діагностика психічного розвитку дитини і діагностика соціального середовища.

Діагностика психічного розвитку дитини включає:

- всебічне психологічне вивчення особистості дитини, її батьків, системи їх стосунків;
- аналіз мотиваційно-потребової сфери дитини і членів її родини;
- визначення рівня розвитку сенсорно-перцептивних та інтелектуальних процесів і функцій.

Діагностика соціального середовища вимагає аналізу несприятливих факторів соціального середовища, що травмують дитину, порушують її

психічний розвиток, формування характеру особистості і соціальну адаптацію.

Корекційний блок включає наступні задачі:

- корекцію неадекватних методів виховання дитини з метою подолання її мікросоціальної занедбаності;
- допомогу дитині у вирішенні психотравмуючих ситуацій;
- формування продуктивних видів взаємовідносин дитини з оточуючими (в сім'ї, групі);
- підвищення соціального статусу дитини в колективі;
- розвиток в дитини компетентності у питаннях нормативної поведінки;
- формування і стимуляція сенсорно-перцептивних, мнемічних і інтелектуальних процесів у дітей;
- розвиток і вдосконалення комунікативних функцій, емоційно-вольової регуляції поведінки;
- формування адекватних батьківських установок на соціально-психологічні проблеми дитини шляхом активного залучення батьків в психокорекційний процес;
- створення в дитячому колективі, де навчається дитина, атмосфери прийняття, доброзичливості, відкритості, взаєморозуміння.

Оціночний блок спрямований на аналіз змін пізнавальних процесів, психічних станів, особистісних реакцій в дитини в результаті психокорекційних впливів.

Критерії оцінки ефективності психологічної корекції вимагають обліку структури порушення, механізмів його проявів, аналізу цілей корекції і методів психологічного впливу, які використовувались.

Результати *корекційної* роботи можуть проявлятися в дитини, в процесі роботи з нею, до моменту завершення психокорекційного процесу і протягом тривалого часу після закінчення занять. Ефективність психологічної корекції залежить як від *об'єктивних*, так і *суб'єктивних* факторів.

До об'єктивних факторів відносяться:

- ступінь важкості порушення в дитини;
- чіткість поставлених корекційних задач;



- чіткість організації психокорекційного процесу;
- час початку корекційного процесу;
- професійний та особистісний досвід психолога.

До *суб'єктивних* факторів можна віднести:

- установки дитини і батьків на психологічну корекцію;
- відношення їх до психологічної корекції і до психолога.

При *оцінці* ефективності психокорекційних впливів необхідно використовувати різноманітні *методи*, в залежності від поставлених психокорекційних задач. При оцінці поведінкових та емоційних реакцій дитини краще поєднувати *метод спостереження з проєктивними методами дослідження особистості* (кольорово-асоціативні тести, методика незакінчених речень, малюнкові тести). При оцінці ефективності корекції пізнавальних процесів в дітей можна використовувати функціональні проби, спрямовані на аналіз гностичних процесів, результати педагогічних спостережень. Оцінку ефективності корекції може провести і незалежна експертна комісія, яка включає в себе не тільки психологів, а також лікарів, педагогів, соціальних працівників.

Прогностичний блок психокорекції спрямований на проектування психофізіологічних функцій дитини.

Таким чином, цілеспрямований психокорекційний вплив на дитину з проблемами в розвитку здійснюється через психокорекційний комплекс, який складається з чотирьох взаємопов'язаних блоків: діагностичного, корекційного, оціночного, прогностичного.

Лекція 29. Навчання осіб з особливими освітніми потребами в спеціальних закладах освіти. Види, мережа, структура та завдання СЗЗСО в Україні. (2 год)

1. Структура та форми корекційної освіти.
2. Вертикальна та горизонтальні системи освіти.
3. Типи закладів для дітей з порушеннями психофізичного розвитку (ПФР)

Практичне заняття 29. Основні завдання корекційної освіти та її інструменти (2 год.)

Навчальна екскурсія чи візит.

Рекомендована література та ресурси

1. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. «Інклюзивна освіта: від основ до практики»: [монографія] / А.А. Колупаєва, О.М. Таранченко – К. : ТОВ «АТОПОЛ», 2016. – 152 с.
2. Про Національну стратегію реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017-2026 роки та план заходів з реалізації її I етапу <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/526-2017-%D1%80#n23>

1. Структура та форми корекційної освіти

Система корекційної освіти в Україні має як вертикальну, так і горизонтальну структуру. Вертикальна структура ґрунтується на вікових особливостях учнів та рівнях загальноосвітніх програм. Горизонтальна структура враховує психофізичний розвиток дитини, особливості її пізнавальної діяльності й характер порушення.

У країні функціонують такі групи, до яких входять так звані „проблемні” діти:

- спеціальні (корекційні) освітні установи для дітей з порушеннями в розвитку;
- спеціальні навчально-виховні установи для дітей та підлітків з девіантною поведінкою;
- школи-інтернати та дитячі будинки для дітей-сиріт і дітей, що залишилися без батьківського піклування.

Вертикальна структура базується на вікових особливостях та складається з 5 рівнів:

- 1) період раннього дитинства – від народження до 3 років;
- 2) дошкільний період – від 3 до 6 років;
- 3) період обов’язкового навчання – від 6 до 16 років;
- 4) період середньої освіти та професійної підготовки – від 15 до 18 років і аж до 21 року для сліпих, глухих, з порушенням опорно-рухового апарату;
- 5) період навчання дорослих з інвалідністю.

У період раннього дитячого віку (від народження до 3-х років) діти навчаються і виховуються в домашніх умовах, у дитячих яслах, діти-



сироти – у будинках дитини. Корекційна робота з дітьми, які мають порушення в розвитку, проводиться в центрах реабілітації або абілітації. Для дітей дошкільного віку існують такі установи:

- спеціальні дитячі садки (з денним перебуванням і цілодобові);
- корекційні дитячі будинки;
- спеціальні групи в масових дитячих садках;
- спеціалізовані реабілітаційні центри;
- дошкільні групи в спеціальних школах (для дітей з порушенням слуху, зору, опорно-рухового апарату, інтелекту).

Спеціальні (корекційні) школи для дітей з порушеннями в розвитку реалізують програми початкової загальної, основної загальної, середньої (повної) загальної освіти. Спеціальні (корекційні) школи, які підпорядковані Міністерству освіти і науки, молоді та спорту України, є частиною системи освіти та забезпечують можливість отримання освіти в межах спеціальних державних освітніх стандартів, а також одночасно вирішують спеціальні завдання корекційного характеру, забезпечуючи виховання, навчання, лікування, соціальну адаптацію та інтеграцію дітей у суспільство.

Форми освіти дітей з особливими освітніми потребами можуть бути такими:

- спеціальна (корекційна) школа;
- спеціальна (корекційна) школа-інтернат;
- інклюзивна школа;
- реабілітаційні центри;
- корекційний клас при масовій загальноосвітній установі;
- індивідуальна (в масовій загальноосвітній установі);
- навчання вдома;
- екстернат;
- навчання в умовах стаціонарної лікувальної установи;
- школи-профілакторії.

Отримання загальної середньої та професійної освіти особами з порушеннями в розвитку можливе в таких установах:

- спеціальних середніх школах;

- спеціальних виробничих майстернях;
- центрах соціально-трудової реабілітації;
- спеціальних професійних училищах.

Для дорослих існують такі установи:

- вечірні школи;
- спеціальні технікуми;
- спеціальні групи в технікумах і вузах;
- реабілітаційні центри;
- навчальні та виробничі майстерні від товариств сліпих та глухих осіб.

Горизонтальна структура корекційної освіти в Україні базується на особливостях розвитку дитини та її особливостях пізнавальної діяльності, на характері порушення і представлена такими видами спеціальних (корекційних) установ для дітей з порушеннями в розвитку:

- для глухих;
- для слабочуючих;
- для сліпих;
- для слабозорих;
- з важкими порушенням мовлення;
- з порушенням опорно-рухового апарату;
- із затримкою психічного розвитку;
- для розумово відсталих;
- класи для дітей з комбінованими(складними) порушеннями.

Для надання допомоги дітям, які мають різні порушення мовлення та навчаються в освітніх установах загального призначення, організовується логопедична служба. Виходячи із кількості дітей, які потребують логопедичної допомоги, вона може здійснюватися за допомогою:

- введення в штат освітньої установи загального призначення посади вчителя-логопеда;
- створення в структурі органу управління освітою логопедичного кабінету;



- створення логопедичного центру – установи з правами юридичної особи.

Для дітей і підлітків з девіантною поведінкою в Україні існують 3 види спеціальних навчально-виховних установ:

- спеціальна освітня школа;
- спеціальне професійно-технічне училище;
- спеціальна (корекційна) загальноосвітня школа та спеціальне (корекційне) професійно-технічне училище для дітей і підлітків із порушеннями в розвитку (затримкою психічного розвитку й легкими формами розумової відсталості), які скоїли небезпечні діяння.

Спеціальні навчально-виховні установи можуть бути відкритого або закритого типу. Установи відкритого типу виконують функції профілактичної установи і створюються для дітей та підлітків зі стійкою протиправною поведінкою, які зазнали психологічне насильство в будь-яких формах і відмовляються відвідувати загальноосвітні установи, зазнають труднощі в спілкуванні з батьками. У цих установах створюються умови, що забезпечують розвиток особистості вихованця, яка потребує особливої турботи та захисту.

Установи закритого типу створюються для неповнолітніх, які скоїли небезпечні для суспільства діяння. Ця категорія осіб потребує особливих умов виховання та навчання й спеціального педагогічного підходу. В установах закритого типу створюється режимна служба, яка забезпечує спеціальні умови для знаходження вихованців (охорону території і матеріальних цінностей, створення безпечних умов, цілодобове спостереження та контроль, огляд речей та ін.). До установ закритого типу належить спеціальна (корекційна) установа для дітей з девіантною поведінкою. Зміст навчання та виховання в ній спрямований на створення умов для психологічної, медичної та педагогічної корекції порушень у розвитку дітей та підлітків, формування їх особистості та соціальну реабілітацію.

Типи закладів для дітей з особливими освітніми потребами

У спеціальних навчально-виховних установах діти з порушеннями психофізичного розвитку одержують залежно від типу шкіл, початкову загальну освіту, базову загальну середню освіту(неповну), а деякі – повну загальну середню освіту. Горизонтальна структура корекційної освіти в Україні представлена такими спеціальними (корекційними) закладами:

1. *Спеціальні загальноосвітні школи-інтернати для глухих дітей* – мають у своєму складі 1–10 класи та підготовчий клас для дітей, які не одержали організовану дошкільну підготовку до навчання в школі.

У 1-й клас приймаються діти семирічного віку, а у підготовчий – шестирічки. Глухі діти, які навчаються в школі-інтернаті, отримують освіту в обсязі загальноосвітньої школи. Учні випускного класу складають іспити, їм видається свідоцтво про середню освіту. Відповідно до Положення про спеціальну загальноосвітню школу (школу-інтернат) для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку (2008), спеціальна школа (школа-інтернат) для глухих дітей може мати, крім зазначених вище I–II ступенів (I ступінь – підготовчий клас, 1–4 класи, II ступінь – 5–10 класи), III ступінь – 11–13 класи. До спеціальних шкіл (шкіл-інтернатів) для глухих дітей зараховуються діти 6 (7) років, які:

- не реагують на гучний голос;
- не реагують на голос розмовної гучності біля вуха;
- розрізняють окремі мовні звуки (а, о, у, р), що вимовляються біля вуха голосом підвищеної гучності.

Такі діти характеризуються середньою втратою слуху в мовному діапазоні понад 80 децибел частоти від 500 до 40 000 герц. Школа-інтернат для глухих дітей, враховуючи особливості їхнього розвитку, вирішує спільні із загальноосвітньою школою завдання виховання та навчання, надає загальноосвітню, політехнічну та трудову підготовку. Особлива увага приділяється формуванню й розвитку словесного мовлення та словесно-логічного мислення, а також розвитку залишкового слуху, корекційній та компенсаторній роботі. Робота з формування й розвитку виразного усного мовлення глухих учнів, розширення активної мовленнєвої практики здійснюється на всіх уроках та в позаурочний час. Гранична наповнюваність класів у школі глухих – 12 осіб.

2. *Спеціальні загальноосвітні школи-інтернати для слабочуючих і пізноглухих дітей* – навчально-виховні установи, що здійснюють виховання, загальноосвітню і трудову підготовку, подолання наслідків зниження слуху й мовленнєвого недорозвинення даної категорії дітей. Приймає дітей від 7 років і має два відділення. Перше – для дітей з легким недорозвитком мовлення внаслідок порушення слуху. Термін навчання в першому відділенні – 10 років (1–10 класи). Друге відділення – для дітей з глибоким недорозвитком мовлення в результаті порушення слухової функції. Навчання триває 12 років (з 1



по 7 клас за спеціальними програмами й підручниками, а далі за програмами та підручниками 5–8 класів масової школи).

Випускники першого й другого відділень здобувають освіту в обсязі неповної середньої школи. Наповнюваність класів –12 осіб. Відповідно до Положення про спеціальну загальноосвітню школу (школу-інтернат) для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку (2008), спеціальна школа (школа-інтернат) для дітей зі зниженим слухом може мати, крім зазначених вище I–II ступенів (I ступінь – підготовчий клас, 1–4 класи, II ступінь – 5–10 класи), III ступінь – 11–13 класи. До спеціальних шкіл (шкіл-інтернатів) для дітей зі зниженим слухом зараховуються діти 6 (7) років, які:

- мають середню втрату слуху в діапазоні від 30 до 80 децибел, розрізняють мовлення (слова і словосполучення звичайної розмовної гучності на відстані 3 метрів) і мають унаслідок часткової втрати слуху різні рівні недорозвинення мовлення;
- утратили слух у шкільному або дошкільному віці, але зберегли мовлення (повністю або частково);
- розрізняють мовлення розмовної гучності на відстані 3 метрів від вуха, але мають значний недорозвиток мовлення, що зумовлює труднощі в навчанні таких дітей у загальноосвітньому навчальному закладі.

Не зараховуються до спеціальних шкіл (шкіл-інтернатів) для дітей глухих, зі зниженим слухом діти:

- з вадами слуху в поєднанні з важкою, глибокою розумовою відсталістю;
- з важкими порушеннями мовлення на фоні нормального слуху (алалія, афазія, ін.);
- із психопатоподібними розладами;
- зі стійким денним і нічним енурезом.

3. *Спеціальні загальноосвітні школи-інтернати для сліпих дітей з повною втратою зору* (вони складають 6–8%) або тих, які мають залишковий зір (до 0,04 D). Відповідно до Положення про спеціальну загальноосвітню школу (школу-інтернат) для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку (2008), спеціальна школа (школа-інтернат) для сліпих дітей може мати I–III ступені (I ступінь – підготовчий клас, 1-4 класи, II ступінь – 5–10 класи, III ступінь – 11-13 класи). До спеціальних шкіл (шкіл-інтернатів) для сліпих дітей зараховуються діти 6 (7) років:

- з гостротою зору 0,04 D і нижче на оці, яке краще бачить з припустимою корекцією;
- з гостротою зору 0,05-0,08 D на оці, яке краще бачить з припустимою корекцією, у разі складних порушень зорових функцій, прогресуючих очних захворювань, що призводять до сліпоти.

У школі для сліпих діти отримують політехнічну освіту і професійну підготовку. Зміст навчання в школі для сліпих дітей в основному відповідає змісту навчання в масовій школі, з деяким збільшенням часу на вивчення програмного матеріалу. Разом з тим деякі дисципліни (фізичне виховання, виробнича підготовка, рельєфне малювання, креслення та ін.) мають спеціальні програми. Групові та індивідуальні заняття з лікувальної гімнастики, ритміки, виправлення мовлення та інших вад розвитку необхідні для підготовки до засвоєння програмного матеріалу. Корекційно-виховна робота спрямована на подолання вторинних порушень у розвитку сліпих дітей і здійснюється за допомогою спеціальних прийомів навчання, спеціального обладнання, навчальних посібників та тифлотехнічних засобів. Навчання загальноосвітніх предметів відбувається за підручниками масової школи, надрукованими рельєфно-точковим шрифтом. Трудове та професійне навчання проводиться у навчально-виробничих майстернях, які обладнано спеціальними робочими інструментами. Наповнюваність класів – 12 осіб.

4. *Спеціальні загальноосвітні школи-інтернати для слабозорих дітей.* При школах-інтернатах для слабозорих, за необхідності, організуються класи для сліпих дітей, а в школах-інтернатах для сліпих – відповідні класи для слабозорих. У школах змішаного типу навчання сліпих та слабозорих дітей здійснюється в окремих класах. Відповідно до Положення про спеціальну загальноосвітню школу (школу-інтернат) для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку (2008), спеціальна школа (школа-інтернат) для дітей зі зниженим зором може мати I–III ступені (I ступінь – підготовчий клас, 1–4 класи, II ступінь – 5–10 класи, III ступінь – 11–13 класи). До спеціальних шкіл (шкіл-інтернатів) для дітей зі зниженим зором зараховуються діти 6 (7) років:

- з гостротою зору 0,05–0,4 D на оці, яке краще бачить з припустимою корекцією; при цьому враховується стан інших зорових функцій (поле зору, гострота зору на близькій відстані, форми та перебіг патологічного процесу);



- з більш високою гостротою зору у разі прогресуючих або частих рецидивних захворювань, а також за наявності астенопічних явищ, що виникають під час читання та письма на близькій відстані.

У всіх випадках діти повинні читати шрифт № 9 таблиці для визначення гостроти зору зблизька з припустимою корекцією звичайним оптичним склом на відстані не ближче 15 см.

Не зараховуються до спеціальних шкіл (шкіл-інтернатів) для дітей сліпих, зі зниженим зором діти:

- з розумовою відсталістю важкого, глибокого ступеня;
- з глибокими відхиленнями в поведінці;
- зі значними порушеннями рухової сфери, які самостійно не пересуваються і не обслуговують себе;
- зі стійким денним і нічним енурезом.

У школах для слабозорих дітей здійснюються всебічний психофізичний корекційний розвиток учнів, компенсація наслідків зорових порушень, охорона, зміцнення та можливе відновлення неповноцінного зору в умовах послабленого режиму. Успіх навчання та виховання слабозорих дітей залежить від умов зорової роботи. У класі використовуються спеціальний навчальний та наочний матеріал, спеціальні оптичні й технічні засоби та методи навчання, які спрямовані на корекцію викривлених зорових уявлень дітей. Шкільне обладнання пристосоване до індивідуальних особливостей зору дітей: підвищене освітлення, спеціальна конструкція парт з похилою кришкою, яка рухається, підручники масової школи, надруковані крупнішим шрифтом, зошити з особливим розлінуванням. Кількість учнів у класі не повинна перевищувати 12 осіб.

5. *Спеціальні загальноосвітні школи-інтернати для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату* – навчально-виховні та лікувально-оздоровчі заклади. У школах для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату здійснюється трудова терапія, спрямована на відновлення або компенсацію рухових порушень. Заняття з праці проводяться з урахуванням рухових та пізнавальних можливостей учнів. У кожному класі передбачені індивідуальні заняття з корекції наявних порушень, які систематично проводять вчителі школи-інтернату. У розклад включені групові та індивідуальні заняття з лікувальної гімнастики та заняття з учителем-логопедом. Відповідно до Положення про спеціальну загальноосвітню школу (школу-інтернат) для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового

розвитку (2008), спеціальна школа (школа-інтернат) для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату може мати I–III ступені (I ступінь – підготовчий клас, 1-4 класи, II ступінь – 5-10 класи, III ступінь – 11-13 класи). Навчання здійснюється за навчальними програмами масової школи. Трудове навчання та заняття фізкультурою здійснюються за спеціальними програмами. Тривалість уроків у підготовчому та в першому класах скорочена до 30-35 хв. Кількість учнів у класі та у виховній групі – 16 осіб. У міру відновлення здоров'я рішенням медико-педагогічної комісії учні можуть переводитись у масову школу. До спеціальної школи (школи-інтернату) для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату зараховуються діти 6 (7) років, які самостійно пересуваються, не потребують індивідуального догляду, з такими захворюваннями:

- церебральні паралічі;
- наслідки поліомієліту у відновному і резидуальному станах;
- артрогрипоз, хондродистрофія, міопатія, наслідки інфекційних поліартритів;
- інші вроджені і набуті деформації опорно-рухового апарату.

Діти, у яких, крім рухових розладів, має місце затримка психічного розвитку та розумова відсталість, об'єднуються в окремі класи у складі цієї школи. За наявності відповідних умов та кадрового забезпечення у спеціальній школі (школі-інтернаті) можуть навчатися діти з важкими порушеннями опорно-рухового апарату, які себе не обслуговують і відповідно до індивідуальної програми реабілітації дитини потребують індивідуального догляду та супроводу, стан здоров'я яких дозволяє перебувати їм у дитячому колективі згідно з рекомендованим лікарями режимом.

Не зараховуються до спеціальної школи (школи-інтернату) для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату діти, які:

- мають часті епілептичні напади;
- мають стійкий енурез і енкопрез унаслідок органічного ураження центральної нервової системи;
- мають терапевтично-резистентні судомні напади, шизофренію з наявністю продуктивної симптоматики, важкі порушення поведінки, небезпечні для дитини та оточення; мають важку, глибоку розумову відсталість;



- яким за станом здоров'я протипоказане перебування в дитячому колективі.

6. *Спеціальні загальноосвітні школи-інтернати для дітей з важкими порушеннями мовлення* (різні форми алалій, афазій, дизартрій та дислалій, заїкання). Через мовленнєву патологію ці діти не можуть навчатися в масовій школі й потребують спеціально організованих умов навчання.

У першому відділенні школи – з 10-річним терміном навчання та з підготовчим класом для дітей, які не пройшли спеціальної дошкільної підготовки, навчаються діти з важким загальним недорозвиненням мовлення. У другому відділенні – з 10-річним терміном навчання – навчаються діти тільки з важкою формою заїкання при нормальному загальному розвитку інших сторін мовлення. Наповнюваність класів – 12 осіб.

Учні цих шкіл-інтернатів (першого і другого відділень) здобувають освіту в обсязі неповної середньої загальноосвітньої школи. Відповідно до Положення про спеціальну загальноосвітню школу (школу-інтернат) для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку (2008), спеціальна школа (школа-інтернат) для дітей з тяжкими порушеннями мовлення може мати I–II ступені (I ступінь – підготовчий клас, 1–4 класи, II ступінь – 5–10 класи). До спеціальних шкіл (шкіл-інтернатів) для дітей з важкими порушеннями мовлення зараховуються діти 6 (7) років з нормальним слухом та первинно збереженим інтелектом, які мають важкі системні мовленнєві порушення (алалія, дизартрія, ринолалія, афазія, заїкуватість, загальне недорозвинення мовлення), що перешкоджають навчанню в загальноосвітньому навчальному закладі. За наявності достатнього контингенту учнів (вихованців) з однорідними порушеннями мовлення (алалія, афазія, заїкуватість та ін.) створюються окремі класи з обов'язковим обліком мовленнєвого рівня кожного учня.

Не зараховуються до спеціальних шкіл (шкіл-інтернатів) для дітей з тяжкими порушеннями мовлення діти, які:

- мають знижений слух;
- розумову відсталість;
- мають на епілепсію, з частими денними або нічними судомними нападами;
- хворі на шизофренію із психопатоподібними розладами;
- мають на стійкий денний і нічний енурез;

- не обслуговують себе через важкі фізичні порушення і потребують особливого догляду;
- мають мовленнєві порушення, що можуть бути виправлені в процесі індивідуальних занять з учителем-логопедом.

Головне завдання школи-інтернату полягає в корекції порушень усного та письмового мовлення, порушень у психічному та фізичному розвитку учнів, закріпленні мовленнєвих навичок, активізації мовленнєвих форм спілкування.

7. Для дітей із затримкою психічного розвитку відкриті спеціальні загальноосвітні школи-інтернати (школи з подовженим днем), де здійснюється освіта в обсязі неповної середньої масової школи. У ці школи приймаються діти у підготовчий та 1–2 класи. Разом із загальноосвітньою підготовкою тут проводиться комплексна лікувально-відновлювальна, санітарно-гігієнічна, профілактична робота, а також корекційні групові та індивідуальні заняття з метою подолання недоліків психофізичного розвитку, які викликали неуспішність у масовій школі. Важливу роль у роботі з такими дітьми відіграє принцип диференційованого підходу на основі даних психолого-педагогічного та клінічного вивчення дитини. Після закінчення початкового навчання та в міру корекції порушень розвитку діти можуть переводитися до масової загальноосвітньої школи. У випадках стійких форм затримки психічного розвитку діти залишаються в спеціальній школі на весь строк навчання. Відповідно до Положення про спеціальну загальноосвітню школу (школу-інтернат) для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку (2008), спеціальна школа (школа-інтернат) для дітей із затримкою психічного розвитку може мати I–II ступені (I ступінь – підготовчий клас, 1–4 класи, II ступінь – 5–9 класи). До спеціальних шкіл (шкіл-інтернатів) для дітей із затримкою психічного розвитку зараховуються діти 6 (7) років з уповільненим темпом психічного розвитку, але з потенційно збереженими можливостями інтелектуального розвитку. До спеціальної школи (школи-інтернату) для дітей із затримкою психічного розвитку можуть зараховуватись і діти з такими клінічними характеристиками:

- затримка розвитку за типом конституціонального (гармонійного) психічного і психофізичного інфантилізму;
- затримка розвитку соматогенного походження з явищами стійкої соматичної астенії, соматогенної інфантилізації;



- затримка розвитку психогенного походження в разі патологічного розвитку особистості невротичного характеру з явищами психічної загальмованості, психогенної інфантилізації.

Учні (вихованці) із затримкою психічного розвитку, які навчаються в 1–4 класах, у міру відновлення здоров'я, досягнення стабільних успіхів у навчанні переводяться до загальноосвітньої школи за висновком психолого-педагогічної консультації.

Не зараховуються до спеціальної школи (школи-інтернату) для дітей із затримкою психічного розвитку діти з такими клінічними формами і станами:

- розумова відсталість;
- органічна деменція різного походження;
- виражені вади слуху, зору, опорно-рухового апарату;
- психопатія і психопатоподібні стани різного характеру;
- різні нервово-психічні розлади, що не викликають порушення пізнавальної діяльності;
- педагогічна (соціальна) занедбаність, що не зумовлена порушеннями пізнавальної діяльності.

8. *Спеціальні загальноосвітні школи-інтернати для дітей з особливостями інтелектуального розвитку.* У них навчаються діти з легкою розумовою відсталістю. За дев'ять років навчання спеціальна школа забезпечує учням всебічний розвиток, виховання, загальноосвітню підготовку (приблизно в обсязі початкової масової школи), професійно-трудове навчання та оволодіння доступними професіями. Трудове навчання займає значне місце в навчальному часі та є одним з розділів роботи школи з підготовки учнів до самостійного життя та корисної діяльності для суспільства. Навчання ручної праці в молодших класах, професійно-трудове навчання старшокласників із різних видів промислової та сільсько-господарської праці, виробниче навчання у випускному класі вирішують у спеціальній школі спеціальні завдання соціальної адаптації та реабілітації. Наповнюваність класів – до 16 осіб.

Для дітей з важким та глибоким ступенями розумової відсталості в системі соціального забезпечення існують дитячі будинки з 4 до 18 років. Розумово відсталіх дітей, які мають психічні захворювання, залежно від стану віддають до дитячих психоневрологічних стаціонарів або в дитячі відділення психіатричних лікарень.

Відповідно до Положення про спеціальну загальноосвітню школу (школу-інтернат) для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку (2008), спеціальна школа (школа-інтернат) для розумово відсталих дітей може мати I–II ступені (I ступінь – підготовчий клас, 1–4 класи, II ступінь – 5–9 (10) класи). До спеціальної школи (школи-інтернату) для розумово відсталих дітей зараховуються розумово відсталі діти 6 (7) років та діти з відповідним діагнозом з такими медичними показаннями:

- легка розумова відсталість;
- помірна розумова відсталість;
- органічна деменція різного походження, яка відповідає легкій та помірній розумовій відсталості.

Не зараховуються до спеціальної школи (школи-інтернату) для розумово відсталих дітей діти з важкою, глибокою розумовою відсталістю, органічною деменцією різного походження з вираженою дезадаптацією, відсутністю навичок самообслуговування:

- із психічними захворюваннями, у яких, крім розумової відсталості, є інші тяжкі нервово-психічні порушення;
- розумовою відсталістю або органічною деменцією з вираженими і стійкими психопатоподібними розладами;
- розумовою відсталістю з частими денними або нічними судомними нападами;
- шизофренією зі стійкими психопатичними розладами;
- стійким денним і нічним енурезом, енкопрезом;
- різними порушеннями в психічному розвитку, пов'язаними з первинним порушенням слуху, зору, опорно-рухового апарату;
- затримкою психічного розвитку, пов'язаною із залишковими явищами органічних уражень головного мозку або соціальною (педагогічною) занедбаністю.

Відповідно до Положення про спеціальну загальноосвітню школу (школу-інтернат) для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку (2008), випускники спеціальної школи(школи-інтернату), які закінчили школу II ступеня (крім тих, які навчалися у школі (школі-інтернаті) для розумово відсталих дітей), одержують свідоцтво про базову загальну середню освіту державного зразка, що дає право на вступ до професійно-технічного навчального закладу, вищого навчального закладу I–II рівнів акредитації. За бажанням



випускники можуть продовжувати здобувати повну загальну середню освіту в школі (школі-інтернаті) III ступеня.

Випускники, які закінчили спеціальну школу (школу-інтернат) III ступеня, одержують атестат про повну загальну середню освіту, що дає право на вступ до професійно-технічних та вищих навчальних закладів. Випускники, які закінчили спеціальну школу (школу-інтернат) для розумово відсталих дітей, отримують свідоцтво про закінчення спеціальної загальноосвітньої школи, що дає право на вступ до професійно-технічного навчального закладу з урахуванням рекомендацій лікарів.

Спеціальна школа (школа-інтернат) приватної форми власності має право видавати випускникам документи державного зразка про відповідний рівень освіти за умови проведення атестації цього закладу. Разом з традиційними освітніми установами нині створюються нові типи установ – реабілітаційні центри. Головним у діяльності реабілітаційних центрів є не тільки й не стільки зміна структури, форми та змісту роботи, а скільки бажання змінити ставлення до дітей з порушеннями в розвитку, до їхніх потреб. Реабілітаційні центри, як правило, є багатофункціональними: вони мають у своєму складі діагностичні, розвивальні, корекційні та оздоровчі комплекси, а також творчі майстерні, навчання в яких спрямоване на розвиток здібностей дітей у галузі ремесел, мистецтва, музики, любові до природи, можливостей для розвитку особистості, уміння розуміти навколишній світ та знайти в ньому місце для себе.

Таким чином, корекційна освіта в Україні на сьогодні є складною розгалуженою системою, у якій відбувається диференціація, інтеграція та вдосконалення вертикальної і горизонтальної структури, розвиток нових видів спеціальних установ для дітей із труднощами в навчанні, спілкуванні, поведінці, а також створення принципово нових багатопрофільних і багатофункціональних реабілітаційних центрів, які надають соціально-педагогічну та психологічну допомогу та підтримку дітям різного віку з різними порушеннями в розвитку.

Лекція 30. Інклюзія учнів зі складними порушеннями (2 год.)

1. Комплексні порушення.

2. Міжнародний досвід інклюзії учнів з складними порушеннями.

Завдання для самостійної роботи: опрацювати рівні затримки мовленнєвого розвитку; розробити рекомендації педагогам для роботи з такими учнями (8 год.)

Практичне заняття 30. Діти з труднощами у навчанні (2 год)

- 1. Поняття дислексії, її типи.**
- 2. Поняття дизграфії, її типи.**
- 3. Діти із затримкою мовленнєвого розвитку .**
- 4. Робота з дітьми з труднощами у навчанні: загальні рекомендації.**

Рекомендована література та ресурси

1. Асистент учителя в інклюзивному класі: навчально-методичний посібник / Н. М. Дятленко, Н. З. Софій., О. В. Мартинчук, Ю. М. Найда, під заг. ред. М. Ф. Войцехівського.— К.: ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2015. — 172 с
2. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі. Путівник для педагогів.К.-2010.
3. Навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами: сучасні підходи : [навчально-методичний посібник] / В. Войтко. – Кропивницький: КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського», 2016. – 84 с.
4. Пантюк Т. І. та ін. Основи корекційної педагогіки : навчально-методичний посібник. – 2-ге видання, доповнене і перероблене / Т.І. Пантюк, О.В. Невмержицька, М.П. Пантюк. – Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ ДДПУ, 2009. – 324 с.
5. Порошенко М.А. Інклюзивна освіта: навчальний посібник.- Київ : ТОВ "Агенство " Україна", 2019.- 300 с.
6. Прохоренко Л. І. Дитина із труднощами у навчанні. Хар-ків: Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. 48 с.
7. Рібцун Ю. В.Р. Дитина з порушеннями мовленнєвого розвитку. Харків : Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. 40 с.



8. Jackson, Y. (2011). The pedagogy of confidence: Inspiring high intellectual performance in urban schools. New York: Teachers College Press.

Поняття про складні порушення в розвитку

До складних порушень дитячого розвитку відносять поєднання двох або більше психофізичних порушень (зору, слуху, мовлення, розумового розвитку та ін.) в однієї дитини. Наприклад, поєднання глухоти і слабозорості, поєднання розумової відсталості та сліпоти, поєднання порушення опорно-рухового апарату й порушень мовлення. У сучасній спеціальній літературі в номінації складних порушень позначаються тільки первинні порушення, наприклад, сліпоглухота. Якщо в назву включаються вторинні порушення в розвитку, як, наприклад, у слові „сліпоглухонімота“, де „німотою“ позначена відсутність мовлення в дитини, яка є наслідком її глухоти та соціально обумовленим, тобто вторинним порушенням, то такий термін слід визнати неточним. Як синоніми терміну „складне порушення“ в літературі використовуються й інші терміни, йому рівнозначні: „складний дефект“, „складні аномалії розвитку“, „поєднані порушення“, „комбіновані порушення“ й термін, що все більш затверджується останнім часом, „складна структура порушення“.

Залежно від структури порушення діти з поєднаними порушеннями поділяються на три групи.

До першої групи належать діти з двома вираженими психофізичними порушеннями, кожне з яких може викликати аномалію розвитку: сліпоглухі діти, розумово відсталі глухі, слабчучі з первинною затримкою психічного розвитку.

До другої групи належать діти, що мають одне істотне психофізичне порушення (головне) й супутнє йому інше порушення, яке виражене в слабкому ступені, але помітно обтяжує хід розвитку: розумово відсталі діти з невеликим зниженням слуху. У таких випадках говорять про „ускладнений“ дефект.

До третьої групи належать діти з так званими множинними порушеннями, коли є три або більше порушень, які виражені різною мірою та призводять до значних порушень у розвитку дитини: розумово відсталі слабзорі глухі діти. До множинних порушень, зокрема, можна віднести й поєднання в однієї дитини цілої низки значних порушень, які мають негативний кумулятивний ефект. Наприклад, при поєднанні незначних порушень моторики, зору та слуху дитини може мати місце виражене недорозвинення мовлення.

Діти зі складними порушеннями розвитку – це рідкісна, статистично малозначуща категорія дітей з аномаліями. Тим часом, за даними досліджень і спостереженнями досвічених дефектологів-практиків, ці діти становлять у середньому близько 40% контингенту спеціальних освітніх установ (Соколянський, 1989).

Навчання та виховання дітей зі складними порушеннями є досить маловивченою та важкою проблемою педагогіки. До недавнього часу в нашій країні багатьом дітям взагалі неможливо було надати яку-небудь реальну педагогічну допомогу, оскільки вони вважалися такими, що не навчаються (наприклад, розумово відсталі діти з глибокими порушеннями зору та слуху). Проте за останнє десятиріччя становище в галузі навчання та виховання цієї категорії дітей істотно покращилось.

Зростання уваги до проблеми навчання дітей зі складними порушеннями стало однією з тенденцій розвитку сучасної корекційної педагогіки. Разом з тим усі попередні дослідницькі роботи в плані побудови та розвитку реабілітаційної допомоги дітям стосувалися переважно окремих видів складного дефекту, тобто окремих його випадків. Отже, дана проблема вивчалася вкрай нерівномірно. До першочергових завдань входить проблема ранньої діагностики складного дефекту. Дуже пізня діагностика – типове явище в практиці роботи з такими дітьми. Унаслідок цього діти зі складними порушеннями в розвитку звичайно надто пізно потрапляють у сферу навчання. Нерідко така можливість виникає для них лише до початку шкільного віку, а то й пізніше. Існує науково обґрунтована та експериментально перевірена технологія навчання сліпоглухих дітей. Категорія дітей зі складною структурою порушення така багатоманітна, що програми виховання та навчання кожної групи таких дітей ще належить розробити. Нині більшість таких дітей навчається в спеціальних класах корекційних шкіл.

Класифікація дітей з комплексними (складними) порушеннями

Підвищену увагу до цієї категорії дітей з порушеннями психофізичного розвитку останніми роками можна пояснити подальшим розширенням диференційованого підходу до навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами, а також тенденцією до кількісного збільшення цієї категорії. До дітей зі складними порушеннями належать діти, які мають аномалії розвитку сенсорних функцій (зору, слуху) у поєднанні з інтелектуальною недостатністю (розумова відсталість).



Сьогодні виділяють такі групи дітей зі складним дефектом:

- розумово відсталі глухі або слабочуючі;
- розумово відсталі слабозорі або сліпі;
- сліпоглухонімі;
- глухі слабозорі.

У дефектологічній практиці зустрічаються також діти з множинними дефектами – розумово відсталі сліпоглухі, діти з порушеннями опорно-рухового апарату в поєднанні з порушенням органів слуху або зору. Складне порушення – це не просто сума двох (а іноді і більше) порушень; а є якісно своєрідним та має свою структуру, яка відрізняється від аномалій, що складають складне порушення (В.О. Липа, 2002). Нерідко у школах для слабозорих дітей, особливо в початкових класах, виявляються діти із затримкою психічного розвитку, які також потребують комплексного вивчення, спеціальних методичних підходів у навчанні.

Процес навчання значно ускладнюється, коли справа стосується дитини зі складним порушенням. Тому найважливішим етапом навчання та виховання дітей зі складними порушеннями є їх вивчення з метою диференціації від інших груп аномалій, визначення структури порушення й на основі цього вироблення відповідних методик корекційно-виховної роботи.

Одними з перших були вивчені діти з порушенням інтелекту та слуху. Складність вивчення цієї групи дітей полягає в тому, що відсутність або зниження слуху (особливо в ранньому віці) повторно викликає зниження інтелекту. Спеціально організовані дослідження та практика навчання й виховання розумово відсталих дітей з порушеннями слуху показують, що в багатьох з них поєднання інтелектуального недорозвитку з порушенням слуху обумовлене як спадковими, так і екзогенними чинниками. Методики, розроблені в результаті вивчення цих дітей, дозволили виділити диференціально-діагностичні критерії, завдяки яким стало можливим відрізнити слабчуючу дитину-олігофрена від слабчуючої з нормальним інтелектом і тим самим значно збагатити методи диференціальної діагностики. Існує тенденція до зниження кількості дітей з важкими порушеннями зору (сліпих і тих, що частково бачать). Зате збільшився контингент слабозорих дітей. На їхньому фоні найвиразніше почала виділятися група дітей, яка не засвоює програму школи. Комплексне вивчення цих дітей показало наявність у них, крім порушення зору, розумової відсталості.

Найважчі для виховання й навчання – діти з поєднанням розумової відсталості із сліпоглухонімотою. Тяжкі порушення функцій основних аналізаторів, які забезпечують зв'язок психіки людини з навколишнім світом, у поєднанні з інтелектуальним порушенням різко знижуючи дію компенсаторних сил організму, створюють украй несприятливі умови розвитку. Проте при наполегливому, цілеспрямованому, науково обґрунтованому корекційно-педагогічному впливі на розвиток сліпоглухонімої розумово відсталої дитини навіть у разі глибоких порушень інтелекту можна досягти помітних успіхів у формуванні в неї елементарних уявлень про реальну дійсність, навичок самообслуговування, просторової орієнтації (Синьов, 1994).

До категорії дітей із складним порушенням належать й сліпоглухонімі діти. Природно, ця категорія дітей є найскладнішою. Це діти, які не тільки повністю позбавлені зору, слуху та мовлення, але і з частковим ураженням слуху та зору: сліпі з такою втратою слуху, яка перешкоджає засвоєнню мовлення на слух, і глухі з такою втратою зору, яка перешкоджає зоровому орієнтуванню. У сліпоглухонімих дітей одночасно різко порушуються основні канали, які забезпечують зв'язок із зовнішнім світом. Втрата або глибоке порушення цих двох важливих функцій ізолює дитину від людей, що її оточують, та предметного середовища, не дає їй змоги оволодівати спонтанно (без спеціального навчання) соціальною культурою, а отже, ставить у такі умови, за яких поза спеціальним педагогічними впливами психіка дитини не розвивається. Особливістю цих дітей є те, що через біологічне порушення вони практично повністю позбавлені можливості одержувати інформацію про оточення природними каналами і без спеціально організованого навчання не розвиваються інтелектуально. Разом з тим, потенційно сліпоглухонімі діти мають можливість повноцінного інтелектуального розвитку. При цьому в сліпоглухонімої дитини створюються й розвиваються всі форми спілкування, які ускладнені, – від елементарних жестів до словесного мовлення. Це дозволяє сліпоглухонімих дітям успішно опанувати програмою середньої школи, а деяким з них і закінчувати вищі навчальні заклади. Сліпоглухонімота створює вкрай важкі передумови для психічного розвитку дитини. Однак, якщо вона не поєднується з розумовою відсталістю, сліпоглухонімі діти потенційно мають можливості для повноцінного інтелектуального й емоційного розвитку та за сприятливих умов виховання можуть стати соціально корисними людьми. З одного боку, це зумовлене властивістю нервової системи замінювати втрачені функції одних аналізаторів функціями інших, збережених структур. Саме завдяки пластичності нервової системи при



сліпоглухонімоті відсутність зору і слуху компенсується збереженою здатністю відчувати та сприймати навколишній світ за допомогою дотику, нюху, різних вібраційних та температурних відчуттів. Проте, з іншого боку, приведення в дію цих компенсаторних здібностей нервової системи при сліпоглухонімоті вирішальним чином визначається спеціальними педагогічними впливами. Тому в корекційній педагогіці висувається ідея універсальної провідної ролі навчання в психічному розвитку сліпоглухонімоті дитини.

Психолого-педагогічні основи розвитку та навчання осіб зі складним порушенням

Загальною закономірністю розвитку дітей зі складними порушеннями є особлива обтяжливість умов раннього розвитку дитини. Наявність не одного, а двох і більш первинних порушень надзвичайно збіднює контакт дитини із навколишнім світом, вона потрапляє в умови депривації – недостатність в умовах ізоляції (сенсорної, материнської, культурної). Це призводить до недорозвинення як окремих функцій (наочні дії, формування образів предметів, просторове орієнтування й моторика, емоційно-духовний контакт із дорослими та спілкування), так і до затримки психічного розвитку. Положення посилюється тим, що матеріальне та соціальне середовище, як правило, залишаються мало пристосованими до особливостей пізнавальної діяльності такої дитини. Надалі, коли дитина потрапляє в умови корекційної освіти, яка активно стимулює її розвиток, виявляється, що її стартова позиція гірша, ніж у інших дітей з порушеним розвитком. Таким чином, виявляється, що стосовно дитини зі складним порушенням розвитку подальша компенсація аномалії стає найактуальнішою не тільки через складність порушення, скільки через значне відставання в розвитку, яке пов'язане з утраченими можливостями оптимального часу початку процесу компенсації порушення.

Дослідники, які займаються проблемою поєднаних порушень, одноставно зазначають той факт, що психічний розвиток при подвійному або потрійному порушенні не є сумою особливостей психічного розвитку при кожному порушенні, а утворює нову, складну структуру порушень і потребує особливого психолого-педагогічного підходу (Мещеряков, Розанова та ін.). Так, сліпоглухі діти у своєму розвитку істотно відрізняються від інших категорій дітей з порушеннями психофізичного розвитку (глухих, сліпих). Відсутність зору та слуху обумовлює значну ізоляцію дитини від зовнішнього світу, і тому її психіка не одержує належного розвитку. Така дитина нерідко сприймається оточуючими як глибоко розумово відстала: у неї різко

обмежене пізнання навколишньої дійсності, порушені можливості спілкування з людьми та формування навичок і норм поведінки. Проте, на відміну від дійсно розумово відсталого дитини, сліпоглуха дитина володіє потенційними можливостями для розумового розвитку. Особливо ці можливості в дітей та підлітків із пізньою сліпоглухотою, які уникнули впливу сенсорної депривації в ранньому віці і зберегли мовлення.

Характерним наслідком складних порушень розвитку є зменшення доступних каналів компенсації порушення, різке зниження засобів компенсації. Так, при сліпоті компенсація у сприйнятті дитиною навколишнього світу здійснюється значною мірою через слух і дотик, які мають бути збережені. При глухоті – через зір, кінестетичні, тактильно-вібраційні сприйняття, проте при поєднанні уражень зору і слуху, сліпоглухоті, шляхи компенсації через слух і зір виявляються перекритими й можуть бути використані лише в разі часткового збереження цих функцій.

Отже, якщо в складному бісенсорному порушенні має місце поєднання двох різних первинних порушень, то в засобах компенсації відбувається як би їх своєрідне віднімання: ні зір, ні слух не можуть бути використані. Альтернативним має бути якийсь третій шлях. Завдання педагога-дефектолога полягає в тому, щоб виявити шляхи розвитку орієнтовної діяльності дитини, знайти вузькі, але реальні шляхи компенсації складного порушення. Так для сліпоглухої дитини основну роль в розвитку сприйняття виконують дотик і кінестетичні відчуття. Крім того, можливий значний компенсаторний розвиток нюху, який значною мірою замінює втрачені зір та слух.

Вирішальним чинником розвитку буде включення дитини в процес культурного розвитку, засвоєння нею в процесі навчання суспільно виробленого історичного досвіду суспільства. Виведення дитини із ситуації ізоляції від навколишнього світу – матеріально-наочної та соціальної – найперше завдання в пошуках шляхів компенсації складного дефекту. У контексті культурного розвитку провідне місце займає оволодіння дитиною мовленням. У цьому значенні використання в компенсаторному процесі сенсорних каналів набуває до певної міри підпорядковане значення. Можливості розумового розвитку дітей зі складним сенсорним порушенням принципово не слід визнавати обмеженими. Урешті-решт вони залежать від рівня розвитку корекційної педагогіки як науково-практичної дисципліни.

Розвиток вищих психічних функцій дитини є найважливішим резервом у формуванні інтелектуального розвитку. Розумова



відсталість як можливий компонент складного порушення надзвичайно знижує потенціал компенсаторного розвитку аномальної дитини. Український песимістичний погляд фахівців минулого на навчання таких дітей, сьогодні подолано. Щодо дітей, які разом із сенсорними порушеннями мають інтелектуальні порушення, нині затверджується нова прогресивна точка зору, яка спирається на гуманістичну традицію в корекційній педагогіці, і на нові позитивні експериментальні факти. Потенційні можливості реабілітації дітей зі складною структурою порушення далеко ще не засвоєні у психології та корекційній педагогіці, хоча й тут діє відома в цих галузях знань закономірність: чим раніше настало порушення та чим більший ступінь порушення, тим більш вираженими є аномальний розвиток дитини.

Реалізація розвитку дитини зі складним порушенням істотно залежить від змісту освіти та її зв'язку з життям дитини з особливими освітніми потребами. Як свідчить практика, для учнів зі складним порушенням розвитку найбільше значення мають такі змістові галузі їх освіти: трудове навчання (побутова праця й домоводство), професійно-трудове навчання та соціально-побутове орієнтування.

У нашій країні вже склалися й діють певні види допомоги сліпоглухим та іншим дітям зі складними сенсорними порушеннями: розумово відсталим глухим і слабозорим, розумово відсталим сліпим і слабозорим, розумово відсталим дітям з порушеннями опорно-рухового апарату в допоміжних класах відповідних типів шкіл і в деяких установах Міністерства соціальної політики України, яке опікується соціальним захистом населення.

Реальний стан справ являє собою дуже неоднорідну картину. Для деяких субкатегорій дітей зі складним порушенням будь-які види спеціалізованої підтримки взагалі відсутні, наприклад, для глухих дітей з порушеннями опорно-рухового апарату, для аутичних дітей із сенсорними порушеннями, для дітей із соматичними порушеннями та порушеннями зору та слуху. Для більшості осіб зі складним порушенням особливо невлаштованим виявляється життя до школи та після неї. Разом з тим для окремих категорій дітей створюються нові служби та види підтримки, які можуть розглядатися як пробна модель, можлива для використання при розвитку системи.

Спеціальні завдання спеціальних навчальних закладів, у яких знаходяться діти зі складними порушеннями, полягають у формуванні пізнавальної та практичної діяльності дітей даної категорії, формуванні просторового орієнтування, словесного мовлення в різних його формах (дактильній; письмовій – крупним шрифтом, якщо дозволяє

залишковий зір учнів; рельєфно-точковій за системою Брайля; усній), включенні сліпоглухих підлітків у соціально-побутове оточення, навчанні доступної професії. Використовуються спеціальні технічні засоби: звукопідсилювальна апаратура, оптичні засоби. Науково і методично організована система освіти сліпоглухих осіб дозволяє опановувати програмою середньої школи, а деяким із них і закінчувати вищі навчальні заклади.

У дитячих будинках-інтернатах Міністерства охорони здоров'я України перебувають в основному діти з глибокими ураженнями центральної нервової системи, до них нерідко потрапляють діти зі складними порушеннями. Проте систематичної спеціалізованої психолого-педагогічної допомоги вони там не одержують. Сьогодні існують спроби групового навчання сліпих і слабозорих розумово відсталих дітей. Для цих дітей створюються окремі навчальні програми. Найчастіше діти зі складним порушенням, які приймаються в школу, навчаються вдома (це навчання є дуже обмеженим у часі) або знаходяться в звичайних класах спеціальної освітньої установи, де має застосовуватись індивідуальний підхід до дитини та бути розроблена індивідуальна програма її навчання. Деяку допомогу діти зі складними порушеннями нині можуть знайти в недержавних установах.

Громадські і приватні психолого-педагогічні, медико-соціальні та інші центри надають педагогічну підтримку дітям з складними порушеннями. Невеликі виховні установи та групи для дітей з важкими формами інвалідності можуть бути при церковних парафіях. Серед діючих установ та служб для дітей зі складними порушеннями розвитку найбільш бракує підтримки для дітей у дошкільному віці. Мало консультативних центрів, які могли б надавати педагогічну допомогу батькам, що мають дітей із складними порушеннями розвитку і здійснювати ранню діагностику. Подібні центри („сімейні центри“) є за кордоном і поступово створюються в Україні

Слід відмітити, що навчальні заклади США намагаються приймати всіх дітей з важкими порушеннями розвитку у своїх стінах за згодою батьків. Учні з важкими формами інвалідності можуть певну частину дня перебувати в окремому секторі з необхідним розвитковим обладнанням та фахівцями, а решта часу перебувати з іншими учнями в загальних приміщеннях. Таким чином, відбувається інклюзія і соціалізація, навіть, якщо дитина невербальна. Це – право людини на освіту разом з іншими, а держава, яка існує за кошти платників податків, має це право гарантувати і реалізовувати.



Питання для самоконтролю до Змістового модуля 6. Корекційно-розвиткові послуги учням з особливими освітніми потребами.

1. Яка роль інклюзивно-ресурсних центрів у забезпеченні ефективності навчання та супроводу дітей з особливими освітніми потребами?
2. Які основні завдання виконує інклюзивно-ресурсний центр?
3. Яких методичних вимог необхідно дотримуватись при складанні корекційно-розвиткової програми?
4. Які існують моделі корекційної роботи? Опишіть кожну з них.
5. На які принципи необхідно спиратися, складаючи різного роду корекційні програми?
6. Опишіть блоки психокорекційного впливу на дитину.
7. Яка структура та форми корекційної освіти в Україні?
8. Назвіть типи закладів освіти для дітей з ООП.
9. Які психолого-педагогічні основи розвитку та навчання осіб зі складним порушенням?