

Управління освіти і науки Чернігівської
обласної державної адміністрації
Чернігівський обласний інститут післядипломної
педагогічної освіти імені К. Д. Ушинського
Кафедра педагогіки, дошкільної та початкової освіти

Лавріненко Л. І.

**ШКОЛА ДЛЯ КОЖНОГО
(окремі аспекти інклюзивної освіти)**

НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИЙ ПОСІБНИК
на допомогу слухачам курсів підвищення кваліфікації,
педагогічним працівникам
закладів загальної середньої освіти

Чернігів – 2017

УДК 37.043.2-056.2(076)

ББК Ч34,7я72

Л 13

*Рекомендовано до друку вченою радою
Чернігівського обласного інституту
післядипломної педагогічної освіти імені К. Д. Ушинського
(протокол № 2 від 26 квітня 2017 р.)*

Рецензенти:

Турчин Т. М., доктор педагогічних наук, професор кафедри мистецьких дисциплін Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка

Антипець В. П., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, дошкільної та початкової освіти імені К. Д. Ушинського

Лавріненко Л. І.

Л 13 Школа для кожного (окремі аспекти інклюзивної освіти): Навчально-методичний посібник для керівників закладів освіти, учителів та вихователів ЗДО, ГПД, шкіл-інтернатів, методистів [Текст] / Лідія Іванівна Лавріненко. – Чернігів: Чернігівський національний технологічний університет (ЧНТУ), 2017. – 168 с.

ISBN 978-617-7571-04-8

У навчально-методичному посібнику висвітлюються питання щодо інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в заклади загальної середньої освіти, акцентується увага на практичній складовій упровадження інклюзивного навчання та особливостях організації й управління інклюзивною школою.

Рекомендовано директорам, заступникам директорів та педагогічним працівникам закладів загальної середньої освіти, методистам, слухачам курсів підвищення кваліфікації.

УДК 37.043.2-056.2(076)

ББК Ч34,7я72

ISBN 978-617-7571-04-8

© Лавріненко Л. І., 2017

© Чернігівський національний технологічний університет (ЧНТУ), 2017

ЗМІСТ

Передмова	4
Розділ I. Інклюзивна освіта: основні положення	5
Розділ II. Міжнародний досвід інклюзивної освіти	16
Розділ III. Нормативно-правова база в галузі інклюзивної освіти	42
Розділ IV. Становлення інклюзивної освіти в Україні: від інтеграції до інклюзії	45
Розділ V. Інклюзивна освіта в закладах загальної середньої освіти	54
5.1. Характеристика інклюзивної шкільної громади	54
5.2. Організаційно-інформаційний компонент	53
5.3. Фізична інклюзія	57
5.4. Навчальна інклюзія	63
5.5. Соціальна інклюзія	67
Розділ VI. Педагогічний супровід дітей з різними психофізичними порушеннями в умовах інклюзивного навчання	69
Розділ VII. Поради батькам, що виховують дитину з особливими освітніми потребами	106
Розділ VIII. Роль інклюзивно-ресурсного центру в інклюзивній освіті	114
Висновки	125
Корисні ресурси	127
Глосарій	160
Список використаних джерел	163

ПЕРЕДМОВА

Ратифіація Україною Конвенції ООН “Про права дитини” та Всесвітньої декларації про забезпечення виживання, захист і розвиток дітей звернули увагу до проблем дітей, які мають певні відхилення в розвитку. Це дало поштовх до розробки цілеспрямованих дій держави щодо створення найсприятливіших умов для забезпечення їхньої самореалізації, соціальної адаптації до життя в суспільстві. Одним з пріоритетних напрямів державної політики виступає гуманізація системи освіти, що забезпечує інтеграцію дітей з особливими потребами в освітній простір з акцентом на особистісно-зорієнтовану освіту, створенні рівних можливостей для дітей і молоді в здобутті якісної освіти, забезпеченні варіативності здобуття освіти відповідно до здібностей та індивідуальних можливостей тощо.

На Чернігівщині поступово накопичується досвід функціонування системи корекційно-реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров’я, що реалізується через роботу різних типів спеціальних навчальних, навчально-реабілітаційних закладів. Наявність такої бази спеціальних закладів дає можливість здійснювати інклюзивне навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Загальновідомо, що успішність упровадження інклюзивної освіти залежить від поінформованості педагогічних працівників про існуючі проблеми в освіті дітей з особливими потребами, розуміння інклюзії як цінності демократичного суспільства, розвитку толерантності, зміни ставлення до дітей з особливими освітніми потребами з боку педагогів, батьків, пересічних громадян.

У навчально-методичному посібнику висвітлюються питання щодо інтеграції дітей з особливими потребами у заклади загальної середньої освіти, акцентується увага на практичній складовій упровадження інклюзивного навчання та особливостях організації й управління інклюзивною школою.

Матеріали посібника будуть корисними директорам, заступникам директорів та педагогічним працівникам закладів загальної середньої освіти, слухачам курсів підвищення кваліфікації, методистам представникам громадських організа-

цій, які працюють у сфері захисту прав дітей з особливими освітніми потребами.

РОЗДІЛ І. ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА: ОСНОВНІ ПОЛОЖЕННЯ

*Інклюзивна освіта – перспектива нова.
Хоч різні можливості – рівні права!
Кожна дитина – це цілий світ,
освіта, повага і рівність для всіх!
Невідомий автор*

Видатний український філософ Г. Сковорода, говорячи про людей, уражених хворобою, у своєму творі “Розмова п’яти подорожніх про істинне щастя в житті”, ставить риторичне запитання: “Невже гадаєш, що премилосердна й дбала матір наша натура зачинила їм двері до щастя, ставши для них мачухою?” [54].

Це риторичне запитання нині хвилює багатьох спеціалістів, причетних до навчання, виховання, соціальної реабілітації дітей, яких природа позбавила достатньою мірою сприймати світ і відчувати свою належність до нього через хвороби, травми, патологічні стани.

Як би не називалася дитина з порушеннями психофізичного розвитку, слід сказати, що в кожному терміні єдина суть: така дитина – це не менш розвинена, а своєрідно, інакше розвинена дитина. У зв’язку з цим видатний психолог Л. С. Виготський писав, що дефективна дитина – якісно відмінний своєрідний тип розвитку. Як з кисню та водню виникає не суміш газів, а вода, так само особистість дитини з розумовими вадами є щось якісно інше, ніж звичайна сума недорозвинених функцій та властивостей. Дитина, розвиток якої ускладнений дефектом, не є просто менш розвинена, ніж її нормальні однолітки, діти, а інакше розвинена [11].

За даними Всесвітньої організації охорони здоров’я (ВООЗ) лише 20% народжених дітей умовно вважається здоровими, інші – або страждають порушеннями психофізичного розвитку, або знаходяться в стані між здоров’ям і хворобою.

Визнання прав такої дитини, її інтересів, потреб, надання допомоги у процесі соціалізації та вибору професійної діяльності є дуже важливим на сучасному етапі розвитку освіти.

Тому важливого значення набуває інклюзивне навчання, що передбачає спільне перебування дітей із порушеннями психофізичного розвитку з їх здоровими однолітками. Отже, розглянемо основні положення інклюзивної освіти.

Інклюзія (від Inclusion – включення) [27] – процес збільшення ступеня участі всіх громадян у соціальному житті. Це політика й процес, що дає можливість усім дітям брати участь у всіх програмах.

Інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права здобувати її за місцем проживання [27], що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами в умовах закладу загальної середньої освіти.

Одним із головних завдань інклюзії є відгук на широкий спектр освітніх потреб в шкільному середовищі та поза його межами.

При визначенні сутності інклюзії важливо звернути увагу на чотири елементи, які ілюструють її характерні особливості.

1. Інклюзія – це процес. Важливо зазначити, що інклюзія має розглядатись як постійний пошук ефективніших шляхів задоволення індивідуальних потреб усіх дітей. У цьому випадку відмінності розглядаються як позитивне явище, яке стимулює навчання дітей та дорослих.

2. Інклюзія пов'язана з визначенням перешкод та їх подоланням. Відповідно, вона включає проведення комплексної оцінки, збір інформації з різноманітних джерел для розробки індивідуального плану розвитку та реалізації його на практиці.

3. Інклюзія передбачає присутність, участь та досягнення. “Присутність” в цьому контексті розглядається як надання можливості навчатися в закладі загальної середньої освіти та пристосування, необхідні для цього; “участь” розглядається як позитивний досвід, який набуває учень у процесі навчання, та врахування ставлення учня до самого себе в цьому процесі; “досягнення” розглядається як комплексний результат навчання упродовж навчального року, а не лише результати тестів, державної підсумкової атестації та ЗНО.

4. Інклюзія передбачає певний наголос на ті групи учнів, які підлягають “ризиком” виключення або обмеження в навчанні. Це визначає моральну відповідальність перед такими

“групами ризику” та гарантування їм можливості участі в освітньому процесі.

В основу інклюзивної освіти покладена ідеологія, яка виключає будь-яку дискримінацію дітей, яка забезпечує однакове ставлення до всіх людей, але створює спеціальні умови для дітей з особливими освітніми потребами.

Як проміжний етап розвитку інклюзивної системи освіти можна вважати процес інтеграції. **Інтеграція** – зусилля, спрямовані на введення дітей з особливими освітніми потребами у регулярний освітній простір. Ми пристосовуємо учня до вимог школи.

Інтеграція має кілька типів:

1. Соціальна інтеграція. Діти з особливими освітніми потребами можуть брати участь разом з іншими дітьми у позакласній діяльності, такій як харчування, ігри, екскурсії тощо, як у закладах дошкільної освіти, так і в закладах загальної середньої освіти, однак, вони не навчаються разом.

2. Функціональна інтеграція. Як діти з особливими потребами, так і їхні однолітки навчаються в одному класі. Існує два типи такої інтеграції: часткова інтеграція й повна інтеграція. При частковій інтеграції діти з особливими потребами навчаються в окремому спецкласі або відділенні школи і відвідують тільки окремі загальноосвітні заходи – тоді як при повній інтеграції такі діти проводять увесь час у загальноосвітніх класах. Саме останній тип інтеграції можна розглядати як справжню освітню інтеграцію.

3. Зворотна інтеграція. Про такий тип можна говорити тоді, коли здорові діти відвідують спецшколу.

4. Спонтанна або неконтрольована інтеграція. Має місце тоді, коли діти з особливими потребами відвідують загальноосвітні класи без отримання додаткової спеціальної підтримки. Існують причини вважати, що у багатьох країнах чимала кількість таких дітей складають більшу частину тих, кого залишають навчатися на повторний рік [33].

Останнім часом поняття інтеграції замінюється терміном “інклюзія”, який має дещо розширений контекст: інтеграція відображає спробу залучити учнів з особливими потребами до загальноосвітніх шкіл, а інклюзія передбачає пристосування шкіл та їх загальної освітньої філософії та політики до потреб усіх учнів – як обдарованих дітей, так і тих, котрі мають особливі потреби.

Інклюзія потребує змін на всіх рівнях освіти, оскільки це – особлива система навчання, яка охоплює весь різноманітний контингент учнів та диференціює освітній процес, відповідаючи на потреби учнів усіх груп та категорій. Інклюзію в освіті можна розглядати як один із багатьох аспектів інклюзії в суспільстві взагалі [26].

Інклюзивне навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Інклюзивна школа – заклад освіти, який забезпечує інклюзивну освіту як систему освітніх послуг, зокрема: адаптує навчальні програми та плани, фізичне середовище, методи та форми навчання, використовує існуючі в громаді ресурси, залучає батьків, співпрацює з фахівцями для надання спеціальних послуг відповідно до різних освітніх потреб дітей, створює позитивний клімат в шкільному середовищі. Не дивлячись на те, що інклюзивні школи забезпечують сприятливі умови для досягнення рівних можливостей і повної участі, для їх ефективної діяльності необхідні спільні зусилля не лише з боку вчителів та персоналу школи, а й ровесників, батьків, членів родин [31].

Основні принципи інклюзивної школи:

✓ Усі діти мають навчатися разом у всіх випадках, коли це виявляється можливим, незважаючи на певні труднощі чи відмінності, що існують між ними.

✓ Школи мають визнавати і враховувати різноманітні потреби своїх учнів шляхом узгодження різних видів і темпів навчання.

✓ Забезпечення якісної освіти для всіх шляхом розробки відповідних навчальних планів, прийняття організаційних заходів, розробки стратегії викладання, використання ресурсів та партнерських зв'язків зі своїми громадами.

✓ Діти з особливими освітніми потребами мають отримувати будь-яку додаткову допомогу, яка може знадобитися їм для забезпечення успішності процесу навчання.

✓ Вони є найбільш ефективним засобом, який гарантує солідарність, співучасть, взаємоповагу, розуміння між дітьми з особливими потребами та їхніми ровесниками [53].

Інклюзивне навчання – система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримі-

нації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників.

Інклюзивний підхід до навчання:

✓ створення таких умов, за яких усі учні мають однаковий доступ до освіти, у тому числі діти з особливими освітніми потребами, які навчаються у загальноосвітніх школах;

✓ усі учні мають можливість отримати досвід, знання, які сприяють подоланню упереджень й дискримінації та сприяють формуванню позитивного ставлення до тих, хто "відрізняється"[58].

Завдання інклюзивної освіти.

Реалізації інклюзивної моделі освіти потребує розв'язання низки завдань:

✓ Організувати освітній процес, який би задовольняв освітні потреби всіх дітей.

✓ Розробити систему надання спеціальних освітніх і фахових послуг для дітей з особливими освітніми потребами.

✓ Створити позитивний клімат у шкільному середовищі та поза його межами.

Якість освітнього процесу значною мірою визначається тим, наскільки враховуються та реалізуються потенційні можливості навчання й розвитку кожної дитини, її індивідуальні особливості. Якими б не були фізичні чи психічні обмеження, у дитини завжди є резерви для розвитку, використання яких може суттєво поліпшити якість її життя.

Більшість дітей з особливостями психофізичного розвитку може навчатися у загальноосвітніх школах за умови реалізації моделі інклюзивної освіти.

Пріоритетними напрямками є сприяння соціальному, емоційному та когнітивному розвитку кожної дитини з тим, щоб вона відчувала себе неповторним, повноцінним учасником суспільного життя.

Як зазначалось вище, ***інклюзивна модель освіти охоплює:***

✓ систему освітніх послуг, зокрема: адаптацію навчальної програми та плану, фізичного середовища, методів і форм навчання, використання існуючих в громаді ресурсів, залучення батьків;

- ✓ співпрацю з фахівцями для надання спеціальних послуг відповідно до потреб дітей;
- ✓ створення позитивного клімату в шкільному середовищі [26, 27, 33].

Складові моделі інклюзивної освіти:

1. Командний підхід;
2. Задоволення індивідуальних потреб дітей;
3. Співпраця з батьками;
4. Створення сприятливої атмосфери в дитячому колективі.

Розглянемо окремо кожен складову.

1. Командний підхід.

Запорукою успішної реалізації моделі інклюзивної освіти є ефективна співпраця вчителів, відповідних фахівців, батьків та учнів. Усі спеціалісти з проблем розвитку дітей є важливими помічниками та партнерами вчителів.

У школі має бути створена своєрідна мережа підтримки. Усі працівники та адміністрація школи, хто працює з дитиною з особливими освітніми потребами, мають допомагати один одному, обмінюватися знаннями, намагатися максимально використовувати місцеві ресурси для досягнення головної мети – реалізації дитиною її потенційних можливостей та підготовки її до самостійного життя.

Команда – це група людей, у яких є спільна мета, які співпрацюють, щоб досягти більшого, ніж кожен із них здатен досягти самотужки.

Характерні риси командної роботи з дитиною, яка має особливі освітні потреби:

- ✓ Рішення стосовно методів роботи з дитиною приймаються колективно; члени команди несуть колективну відповідальність за результати.
- ✓ Батьки є рівноправними членами команди.
- ✓ Усі члени команди мають рівний статус і вважаються однаково важливими.
- ✓ Знання та вміння представників різних дисциплін інтегруються під час розробки та реалізації навчального плану роботи з дитиною.
- ✓ Життя в суспільстві.

2. Задоволення індивідуальних потреб дітей.

До цієї складової інклюзивної освіти входять:

✓ Розробка індивідуальних навчальних планів та реалізації завдань, визначених у них.

✓ Проведення необхідних адаптацій та модифікацій.

Індивідуальний навчальний план – документ, який містить детальну інформацію про дитину й 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.

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 кожного учня з особливими освітніми потребами.

Адаптації/модифікації.

Щоб досягти успіху та задовольнити різноманітні потреби учнів, зумовлені їхніми здібностями, рівнем розвитку, інтересами та іншими відмінностями, педагогам необхідно змінювати методи навчання, навчальне середовище, матеріали тощо. Ці зміни або пристосування до потреб учнів відбуваються через адаптації або модифікації.

Адаптація – змінює характер навчання, не змінюючи зміст або понятійну сутність навчального завдання. Це процес або результат процесу, який передбачає гармонійне з точки зору індивідуальних прагнень людини (у нашому випадку дитини) задоволення її потреб, створення умов для її здорового, щасливого життя в суспільстві [17].

Модифікації навчання – змінюють характер навчання, змінюючи зміст або понятійну складність навчального завдання.

3. Співпраця з батьками.

Для успішної реалізації інклюзивних програм надзвичайно важлива ефективна співпраця педагогів і родин дітей з особливими освітніми потребами. Сучасна освітня філософія, зорієнтована на особистість дитини, ґрунтується на положенні, що батьки є її першими й головними вчителями. Дедалі більше педагогів з повагою ставляться до освітнього процесу, який відбувається вдома і будують свою роботу з урахуванням інтересів дітей та їхніх родин. Оскільки до закладів загальної середньої освіти почали залучати дітей з особливи-

ми освітніми потребами, постійна співпраця з їхніми сім'ями має ще більше значення [21].

У процесі навчання таких учнів дуже важливо враховувати інтереси, пріоритети й турботи сімей. Батьки дітей з порушеннями психофізичного розвитку мають працювати в тісному контакті з учителями та іншими фахівцями під час розробки та реалізації навчальних планів, їх адаптації, організації освітнього середовища тощо.

Принципи педагогічної діяльності орієнтованої на інтереси сім'ї:

✓ 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 та неупередженою інформацією стосовно їхніх дітей.

✓ Запровадження в освітньому закладі політики та системи послуг, які забезпечують сім'ям необхідну емоційну та фінансову підтримку.

✓ Розуміння й урахування потреб дітей під час розробки навчальних та інших 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 [50].

4. Створення позитивної атмосфери в дитячому середовищі.

У класах (школах), де навчаються учні з різними рівнями розвитку та здібностей, педагоги мають підтримувати один одного у застосуванні найефективніших стратегій навчання. Якщо у школі створено доброзичливу, невимушену атмосферу, якщо тут визнають унікальність кожного (і педагога, і учнів) та підтримують їх, це суттєво підвищує ефективність навчання.

Школа, клас мають стати рідними для учнів та їхніх родин. Батьки почуватимуться спокійніше, якщо будуть також

залучені до освітнього процесу. Постійна соціальна взаємодія в різноманітних умовах, за різних обставин, в різних ситуаціях зближує учнів, виробляє емпатію, прихильність один до одного, усвідомлення індивідуальності кожного, відчуття захищеності [61].

Механізм забезпечення інклюзивного навчання передбачає поетапну діяльність:

1. Дитина з особливими освітніми потребами до вступу у заклад дошкільної освіти, школу проходить обстеження в інклюзивно-ресурсному центрі.

2. Батьки дитини мають право вибирати адекватно навчальний заклад, де вона буде навчатися.

3. Заклади загальної середньої та дошкільної освіти організують педагогів для здійснення корекційно-педагогічної роботи з відповідними групами дітей і кожним окремо.

Для організації інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами (дітей з порушеннями фізичного та психічного розвитку, в тому числі дітей з інвалідністю) у закладах загальної середньої освіти створюються умови для [51]:

✓ забезпечення безперешкодного доступу до будівель та приміщень такого закладу дітей з порушеннями опорно-рухового апарату, зокрема тих, що пересуваються на візках, та дітей з порушеннями зору;

✓ забезпечення необхідними навчально-методичними і навчально-дидактичними посібниками та індивідуальними технічними засобами навчання;

✓ облаштування кабінетів учителя-дефектолога, психологічного розвантаження, логопедичного для проведення корекційно-розвиткових занять;

✓ забезпечення відповідними педагогічними кадрами.

Засновник закладу загальної середньої освіти виділяє в установленому порядку кошти для забезпечення безперешкодного доступу до будівель та приміщень таких закладів дітей з особливими освітніми потребами, сприяє створенню відповідної матеріально-технічної та методичної бази, забезпечує підвищення кваліфікації педагогічних працівників з питань надання освітніх послуг дітям з особливими освітніми потребами у класах з інклюзивним навчанням, сприяє провадженню інноваційної діяльності, здійснює заходи щодо

придбання транспортних засобів для підвезення таких дітей до місця навчання та додому [32, 47].

Засновник закладу загальної середньої освіти несе відповідальність за організацію, стан та якість інклюзивного навчання.

Для забезпечення ефективності навчально-виховного процесу у класі з інклюзивним навчанням кількість учнів з особливими освітніми потребами становить:

- ✓ одна-три дитини із числа дітей з порушеннями опорно-рухового апарату, затримкою психічного розвитку, зниженим зором чи слухом, легкими інтелектуальними порушеннями тощо;

- ✓ не більш як двоє дітей із числа дітей сліпих, глухих, з тяжкими порушеннями мовлення, у тому числі з дислексією, розладами спектра аутизму, іншими складними порушеннями розвитку (порушеннями слуху, зору, опорно-рухового апарату в поєднанні з інтелектуальними порушеннями чи затримкою психічного розвитку) або тих, що пересуваються на візках [44].

Філософія інклюзивної освіти

Цінності:

- ✓ рівний доступ до навчання в закладах загальної середньої освіти та здобуття якісної освіти кожною дитиною;

- ✓ визнання спроможності до навчання кожної дитини та, відповідно, необхідність створення суспільством належних для цього умов;

- ✓ забезпечення права дітей розвиватися в родинному оточенні та мати доступ до всіх ресурсів місцевої громади;

- ✓ залучення батьків до освітнього процесу дітей як рівноправних партнерів і перших вчителів своїх дітей;

- ✓ навчальні програми, в основі яких лежить особистісно орієнтований підхід й які сприяють розвиткові навичок навчатися упродовж усього життя та повноцінній участі у житті громади, суспільства;

- ✓ визнання факту, що інклюзивна освіта потребує додаткових ресурсів, необхідних для забезпечення особливих освітніх потреб дитини;

- ✓ використання результатів сучасних досліджень і практики під час реалізації інклюзивної моделі освіти;

✓ командний підхід у навчанні та вихованні дітей, що передбачає залучення педагогів, батьків і спеціалістів.

Переваги для дітей з особливими освітніми потребами:

✓ Завдяки цілеспрямованому спілкуванню з однолітками поліпшується когнітивний, моторний, мовний, соціальний та емоційний розвиток дітей.

✓ Ровесники відіграють роль моделей для дітей з особливими освітніми потребами.

✓ Оволодіння новими вміннями та навичками відбувається функціонально.

✓ Навчання проводиться з орієнтацією на сильні якості, здібності та інтереси дітей.

✓ У дітей є можливості для налагодження дружніх стосунків зі здоровими однолітками й участі у громадському житті.

Переваги для дітей без особливих потреб:

✓ Діти вчаться природно сприймати і толерантно ставитися до людських відмінностей.

✓ Діти вчаться налагоджувати й підтримувати дружні стосунки з людьми, які відрізняються від них.

✓ Діти вчаться співробітництву.

✓ Діти вчаться поводитися нестандартним чином, бути винахідливими, а також співчувати іншим.

Переваги для родин:

✓ Батьки отримують інформацію про типовий і атиповий розвиток дітей.

✓ Родини одержують підтримку з боку інших батьків.

✓ Батьки беруть активну участь у визначенні освітніх цілей і завдань для дітей.

✓ Усі батьки стають частиною шкільної спільноти.

Переваги для вчителів та інших фахівців:

✓ Учителі інклюзивних класів краще розуміють індивідуальні особливості учнів.

✓ Учителі оволодівають різноманітними педагогічними методиками, що допомагає їм ефективно сприяти розвитку дітей з урахуванням їхньої індивідуальності.

✓ Спеціалісти (медики, педагоги спеціального профілю, інші фахівці) навчаються працювати в команді.

РОЗДІЛ II. МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Стислий історичний огляд

Зарубіжні системи загальної середньої освіти, незважаючи на різноманітність типів і рівнів освітніх закладів, які опікуються освітою, в тому числі й школярів з особливими освітніми потребами, є ключовими елементами сучасної європейської моделі соціального устрою, яка виявляється привабливою для країн, що позбулися тоталітарних режимів, наразі й для України, з огляду на завдання та перспективи розв'язання назрілих педагогічних і соціальних проблем.

До XIX ст. навчати й лікувати дітей з проблемами в розвитку практично не намагалися. Вони залишалися вдома зі своїми родинами або їх віддавали до притулків. Часто такі діти були тягарем для своїх сімей і родини зверталися за допомогою в нагляді за ними.

Першу відому нам спробу навчати дітей з проблемами в розвитку зробив 1800 р. французький лікар Жан-Марк Ітард. Він розробив унікальну методику, яку згодом запозичили педагоги й науковці зі США. Послідовники Ітарда заснували організацію, яка проводила наукові дослідження проблем розвитку.

1830 р. у Сполучених Штатах Америки створено перші школи для дітей з проблемами зору та слуху. Учні в цих школах були ізольовані та навчалися за спеціальними програмами. Так, у школах для дітей з проблемами слуху використовували альтернативні системи спілкування, мову знаків, жестів тощо. Оскільки це були великі заклади, вони часто розташовувались за сотні кілометрів від домівок учнів і діти перебували тут майже весь час.

У Росії систему формальної спеціальної освіти започатковано після революції 1917 р. (Малофєєв, 1998 р.). Дітей утримували у спеціальних закладах за державний кошт, оскільки звичайні школи не були відповідним чином обладнані й діти з особливими освітніми потребами не могли в них навчатися.

У цей час були сформульовані соціокультурні теорії Л. Виготського та інших російських науковців. На жаль, вони досягли західних країн лише через п'ятдесят років. Коли роботи Л. Виготського стали загальновідомими, то справили

величезний вплив на систему освіти дітей з проблемами в розвитку в усьому світі.

Видатний учений Л. Виготський писав про шкідливий вплив на дітей з проблемами у розвитку соціальної ізоляції. Він дійшов висновку, що, відриваючи таких дітей від сімей та друзів і створюючи для них особливе соціальне довкілля, суспільство викликає в них “вторинну інвалідність”. Такі дії дуже негативно відбиваються на дітях з проблемами в розвитку, оскільки при цьому не враховуються їхні основні соціальні потреби (Л. Виготський, 1978 р.) [9].

На початку ХХ ст. італійський педагог, лікар, учена Марія Монтесорі створила “Дитячий дім” для захисту і виховання дітей бідняків у Римі. Вона була переконана, що до дитячої індивідуальності необхідно ставитися з повагою, слід дозволити дітям робити вибір і заохочувати їх до розв’язання проблем. Марія Монтесорі намагалася розвивати в дітей уміння та навички, які давали б змогу надалі самим потурбуватися про себе. Основне гасло її діяльності – “Допоможи мені це зробити самому”. Вона була щирим захисником безнадійних, на думку багатьох, дітей.

Поступово в Європі, США, Австралії, Канаді батьки почали спонукати педагогів залучати дітей з особливими освітніми потребами до звичайних класів. Вони зрозуміли неадекватний характер спеціальних програм і були сповнені бажання зрвати тавро сегрегації із системи освіти дітей з проблемами в розвитку. Родини прагнули, щоб їхні діти залишалися в рідних домівках, де до них ставилися б як до важливих членів сімей [7].

Досвід Канади, Великобританії, США, Швеції, Норвегії, Німеччини, передбачає наявність спеціальних й інклюзивних шкіл, але там більше переходять до останніх. Вважають, що, навчаючись в інклюзивній школі, в дітей більше можливостей в майбутньому. У Америці, наприклад, 20-літній досвід показав, що потім дитина може працевлаштуватися. Там багато людей з синдромом Дауна, з іншими порушеннями в розвитку, які успішно працюють. Для здорових дітей теж це важливо, вони бачать, що є інші діти, що суспільство різне. Це важливо, щоб така дитина не вважалася хворою, а мала всі можливості для реалізації. А школа – це перший важливий етап для інтеграції, включення людини в суспільство.

У США закон про інклюзивну освіту ухвалений 30 років тому. За ці роки всі вже звиклися, що різні діти можуть учитися разом. Вирішені проблеми організації навчання: наприклад, дитина з важкими порушеннями здоров'я отримує помічника, який супроводжує її по школі. А в Данії подібний закон діє ще з 1817 року.

У передових країнах Західної Європи, починаючи з 70-х років ХХ ст. відбувалася перебудова спеціальної освіти. Зокрема, інтегроване та інклюзивне навчання дітей з особливостями розвитку визначено як основну форму здобуття освіти неповносправними [12].

Досвід США *(за матеріалами ДОІППО) [60]*

На початку 50-х рр. батьки й адвокатські спілки в Сполучених Штатах Америки виграли кілька важливих судових процесів, спираючись на статті Конституції США. Після цього діти з проблемами в розвитку почали здобувати можливість навчатися в звичайних школах на законній основі. Багато з цих дітей пристосувалися й досягли в житті набагато більшого, ніж можна було уявити.

У середині 60-х рр. у США розпочалася реалізація проекту під назвою “Головний старт”. Це була широка освітня та медична програма для дошкільнят та їхніх батьків. 1972 р. до класів, що працювали за програмою “Головний старт”, почали залучати дітей з особливими освітніми потребами. Це була перша масова спроба створення інклюзивних класів.

Соціально-педагогічний рух кінця 60-х – початку 70-х рр., що ратував за рівні освітні права всіх дітей з особливими проблемами, призвело до прийняття в США закону (1975 р.), названого пізніше “Актом про освіту осіб з особливими проблемами” (Individuals with disabilities education act). Цей закон і ряд подальших послужили юридичною базою мейнстрімінга в США. Аналогічні закони ухвалили парламенти багатьох європейських країн, Австралії й інших держав. Рух за мейнстрімінг був реакцією на політику асиміляції, расизму і геноциду “інших”, яку в першій половині ХХ ст. проводили не лише тоталітарні режими, але й інші країни, включаючи США, і яка поширювалася на “дефективних” людей. Так, до другої світової війни законами 30 штатів США передбачала-

ся примусова стерилізація аномальних (поряд з пов'язаними, моральними дегенератами й ін.) людей (Cohen, 1998 p.; Lane, 1993 p.). Відображаючи нову реальність, гуманістичні зміни суспільного менталітету в другій половині ХХ століття, державні закони про рівні освітні права всіх людей (що є важливою складовою загальнолюдських прав) і відповідні декларації ООН і ЮНЕСКО сприяли перебудові національних систем навчання дітей з особливостями в розвитку. Прапором і гаслом перебудови став мейнстрімінг – надання всім “особливим” дітям права здобуття вільної державної освіти в умовах, що “мінімально обмежують такі можливості”, “в загальному потоці” з дітьми, що нормально розвиваються, бажано в одних і тих же школах. Мейнстрімінг був зустрінутий громадськістю, особами з особливостями в розвитку, батьками “особливих” дітей як акт звільнення від освітньої сегрегації. Відзначимо, що співтовариство глухих і багато сурдопедагогів відразу не прийняли мейнстрімінг як панацею (Cohen, 1998 p.). Проте включення дітей з порушеннями слуху в масові школи в багатьох країнах стало фактом, що відбувся. Так, якщо 40 років тому в США в спеціальних школах-інтернатах вчилися більше 70% глухих і слабочуючих дітей, то в даний час там вчать 20% дітей (причому більше половини з них ночує вдома). Останні 80% займаються в масових школах, де самовключення здійснюється в різних формах, від “повного” до “часткового” (Mooges, 1998 p.).

Тепер у Сполучених Штатах Америки діти з особливими освітніми потребами можуть отримувати інклюзивну освіту, яка, разом з відповідною медичною допомогою, дає їм змогу повністю розкрити свій потенціал. Малята з проблемами в розвитку можуть відвідувати дитячі садки й початкові школи, а також брати участь у громадських заходах. Старші діти можуть навчатися у професійних училищах, школах, коледжах. Завдяки такому підходові у старшому віці діти з особливими потребами мають змогу працювати, сплачувати податки й користуватися всіма правами, які надає людям суспільство.

Досвід Канади

Тривалий час канадські школи намагались слідувати єдиним стандартам у системі загальної масової освіти, ідею яких можна висловити так: “Єдині вимоги підходять для всіх”.

Хоча учні зі складними фізичними порушеннями взагалі виключались із системи масової освіти, протягом першої половини ХХ ст., всі інші, як очікувалось, мали отримувати деякий мінімальний освітній стандарт. Оскільки в наступні десятиліття освітні системи вдосконалювались і розвивались, поступово визнавалось, що стандартний навчальний план, стандарти результатів навчання не відповідали потребам розвитку значної частини учнів, які відвідували масові школи. Через це існуючі системи були реформовані, щоб дати школам можливість “відсіяти” деяких учнів, що були, як вважалося, нездатними навчатись у школі. Починаючи з 1960 р. всі канадські школи прийняли програми та розробили стратегію підтримки спеціальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами. Були створені й розповсюджені спеціальні програми, спеціальні методики викладання та спеціальні освітні послуги, пройшли спеціальну підготовку вчителі.

Таким чином школи розвивались, враховуючи два підходи до навчання: один для учнів, що мають особливі освітні потреби, а другий – для всіх інших, “звичайних” учнів. Ці окремі підходи, здавалось, будуть належним чином задовольняти потреби учнів, доки у 80-ті роки ХХ ст. не виникли певні протиріччя. Зменшення фінансування, обмежені ресурси, зростаючі сподівання, відповідальність, що збільшувалась і заклики до рівності та високої якості навчання були чинниками в створенні наростаючого потоку незадоволення масовими школами та негативним враженням від якості освіти всіх учнів взагалі та учнів з особливими освітніми потребами зокрема.

Хоча заклики до реформування освіти для дітей з особливими освітніми потребами були, перш за все, спрямовані на поглиблення рівності та інтеграції, здавалось, що цей заклик не був добре зрозумілим у звичайній освіті. Затягування, затримка, спротив стояли на перешкоді адаптації практики справжнього інклюзивного навчання у масових школах та звичайних класах. Наявні проблеми та наслідки не обмежувались тільки тим, що відбувалось у школах. На жаль, довготривалі незручності й ризики для дітей, що мають особливі проблеми й були видалені з загальних класів та програм, збільшуються, коли особа залишає систему масового навчання і починає перехід до дорослого життя, працевлаштування та залучення до суспільних процесів.

Століття поступової інклюзії учнів з особливими освітніми потребами

У минулому столітті у Канаді відбувався стійкий прискорений перехід до інклюзії в школах, однак попередні часи були значною мірою ізоляціоністськими та принизливими для тих, кого вважали не такими, як всі. Починаючи з давніх часів, була широко розповсюджена думка про те, щоб особи, яких вважали “відмінними” від інших у суспільстві, зазнавали більших страждань і, в багатьох випадках, смерті. Люди з очевидним порушеннями підлягали остракізму або відлученню від громади, де вони народилися. Мати таке нещастя в сім’ї було справжньою чумою й серед батьків була широко розповсюджена практика евтаназії (Winzer, 1996 р.). Таким чином переважним для тих, кого вважали “винятковими або “дефектними” в ранній канадській історії, було “виключення” з суспільства (ексклюзія).

Освіта в Канаді у ХІХ ст. була вузько зорієнтована на дітей з привілейованих класів. Однак протягом двох десятиліть, що передували зміні століть, коли країна почала рости й процвітати, був зроблений значний акцент на розвиток суспільної освітньої системи. Усі зусилля та ресурси були зосереджені для забезпечення канадських дітей базовою освітою, з головним акцентом на навчання грамоти. Навіть при тому, що освіта була ще недоступною для більшості, вплив індустріалізації й нові закони про захист дітей зробили позитивний внесок у зародження думки про рушійну силу школи в процесі вдосконалення людини та суспільства, думки, що була домінантною у перші п’ятдесят років масового загальнодоступного навчання.

Для дітей з порушеннями (вадами), що навчалися в масових школах, насправді не було ніяких умов на початку ХХ ст. Діти з очевидними порушеннями, такими як відсутність слуху чи зору, були першими, хто отримували допомогу, зазвичай під наглядом лікаря, в особливих будинках з умовами для проживання. Спочатку такі заклади містились у маленьких будинках котеджного типу, подібні до європейських зразків того часу. Основна увага була зосереджена там на піклуванні та індивідуальному навчанні. Деякі канадські провінції заснували спеціальні школи-інтернати, такі як Вінні-

пезька школа для глухих та школа Фредеріка Фрезера для сліпих у Галіфаксі, побудовані в ті часи. На жаль діти з бідних родин, які мали вади та емоційні порушення, як правило були приречені плисти за течією у власній громаді. Доля цих дітей залежала від милосердя тих, хто їх знайшов та опікунської, наглядової турботи, яка була нормою, бо діти з вадами розвитку вважалися непридатними до навчання (Stainback, Stainback, & Bunch, 1989 p.). Через те, що кількість бездомних та покинутих дітей зростала, будувались притулки та заклади для інвалідів, переважно в Онтаріо та Квебеці. Серед мешканців цих закладів можна було одночасно зустріти глухих, сліпих, розумово відсталих, калік, злочинців та волоцюг – тобто ці заклади були не більше, ніж людські “склади”, в які “звалювали” дітей, від яких відмовились родини. На щастя, тогочасні реформатори освіти були здатними впливати на суспільні стосунки в достатній мірі, щоб підтримати попит на виправні заклади й ремісничі школи, в яких діти могли б навчатися професії, сподіваючись, що це їм дасть змогу стати самостійними в дорослому житті. Це відповідало задачам даного етапу – обов’язковій, безкоштовній освіті всіх дітей.

Протягом першої половини ХХ ст. учні з особливими потребами могли тільки обмежено одержувати освіту в масових школах. Виховання та навчання таких дітей як правило, лягло на плечі батьків, і часто по всій країні, за підтримки церкви, утворювались певні форми групового виховання в приватних будинках та при церквах. Дуже рідко особливим дітям дозволяли відвідувати масові школи. Вони одержували освіту в окремих закладах інтернатного типу, або в спеціальних класах звичайних шкіл. Типовою для тих часів була ситуація – якщо сім’я дитини з порушенням зору жила в Західній Канаді, то батьки були змушені віддавати дитину в спеціальну школу-інтернат, як школа Фредеріка Фразера, що знаходилась аж у Галіфаксі на далекому сході. Іншим учням з особливими потребами, наприклад, розумово відсталим, прийшлося найтяжче, бо саме в цей час переважала думка про спадковість цієї недуги й переконання в тому, що саме розумова відсталість була причиною більшості суспільних проблем, таких як злочинність, дрібні правопорушення, бідність, проституція й аморальність. У результаті, більшість провінцій санкціонували примусову сегрегацію та стерилізацію.

Дійсно, таку практику вдалося здолати тільки у 1986 р., коли Верховний Суд Канади відмінив існуючий порядок.

Саме протягом 1950–1960-х рр. батьки повели боротьбу за надання послуг, що задовольняли б потреби їхніх особливих дітей. Громадські групи захисту, подібні до Канадської асоціації для розумово відсталих (зараз Канадська асоціація для проживання в суспільстві) та Канадської асоціації для дітей і дорослих з особливими потребами мали потужний вплив на майбутній розвиток освіти й зростання спеціальної освіти в межах масової шкільної освіти. На той час у більшості провінцій освітні послуги, що надавались дітям з особливими освітніми потребами неофіційно, не входили в систему освіти й надавались батьками, добровольцями та іноді вчителями-спеціалістами, які в основному займались пошуками фінансування, розробляли методики, програми. Ці розробки стали базою освітніх методів, що більше відповідали потребам учнів, враховували їхні індивідуальні особливості. Це стало значним фактором, що вплинув на створення в масових школах спеціальних класів для учнів з особливими освітніми потребами. Найчастіше освітні послуги надавались й були організовані на основі класифікації й категоріальних розбіжностей. Відповідні школи почали використовувати системи тестування й оцінки знань учнів як головний спосіб діагностування й категоризації дітей. Саме таким був початок системи освітніх послуг для учнів з особливими освітніми потребами, визнаними сьогодні як “спеціальна освіта”.

Andrews & Lupart (2000 р.) описують традиційні підходи в процесі спеціальної освіти в 50–60-ті рр.: направлення, тестування, категоризація, розміщення, програмування, які вони назвали “методом п’яти процедур”. Важливо, що такий підхід прорізав нову нішу в тогочасних послугах масової освіти й через декілька десятиліть став конкуруючою системою освіти.

Незважаючи на те, що такий “підхід спеціальної освіти” увічнював ізоляцію та сегрегацію учнів з особливими освітніми потребами, педагоги використовували цю ситуацію для вдосконалення освітнього рівня особливих учнів. Таке досягалось зменшенням кількості учнів у класі, введенням спеціальних методів навчання, ресурсів, обладнання й програм, які ефективно враховували потреби кожної категорії учнів.

Важливо, що батьки та групи підтримки були задоволені, тим, що їм вдалося вибороти місця для особливих дітей в системі масової освіти, їх задовольняло відкриття в звичайних школах спеціальних класів. Кількість спеціальних класів та категорій дітей з особливими освітніми потребами у звичайних школах зростала по всій країні до 1980-х років. У звітах зазначалось, що в Альберті у 1950-ті р. було виявлено 256 учнів з особливими освітніми потребами й відкрито 16 класів в усій провінції, визнавалось три категорії учнів з порушеннями. Тільки за три десятиліття потому, в 1979 р., цифри зростали, як гриби після дощу: виявлено 23 701 учнів, що мають особливі потреби, відкрилось 1 720 спеціальних класів, визнано 15 категорій учнів з порушеннями. Така тенденція спостерігалась і в усіх інших провінціях і на всіх територіях, поступово збільшувалась кількість категорій, що потребували індивідуального підходу, відкривались нові спеціальні класи. На початок 1980-х років спеціальна освіта поширювалася, укомплектовувалася власним спеціалізованим бюрократичним апаратом, власними спеціальними програмами, послугами та персоналом. Рівень і діапазон освітніх послуг, що пропонувались учням з особливими освітніми потребами в загальній системі освіти включали індивідуальні навчальні програми, модифіковані навчальні плани, спеціальне обладнання, спеціально облаштовані класи й надавали консультативні послуги: логопедичні, медичні, фізіотерапевтичні та соціальні. Не викликає подиву той факт, що коли відділи шкільної освіти відчували безперервне зменшення фінансування протягом 1980-1990 рр., система спеціальної освіти прямо конкурувала за нього з загальноосвітньою системою, оскільки і там і там зменшувалось фінансування і штати.

Досить дивно, що більша увага з боку суспільства і бажання зміцнити соціальний захист і покращити життя в суспільстві осіб з порушеннями, призвела до занепаду системи спеціальної освіти в рамках загальної системи освіти (Friend, Bursuck, & Hutchinson, 1998 p; Wolfensberger, W., Nirge, B., Olshansky, S., Perske, R., & Roos, P., 1972 p). Вплив руху за громадянські права, що почався у 1970-х роках та федеральні закони США про сприяння адаптації людей з порушеннями й усуненню перешкод, що стояли на їхньому шляху, зростання соціальної активності у Канаді зумовили концептуальні зміни в масових школах. Спочатку виникло поняття “інтегра-

ції”, паралельно освітній концепції “нормалізації” в суспільстві. Як було заведено в ті часи, це просто спричинило переміщення окремих учнів з особливими освітніми потребами зі спеціальних класів до звичайних. Пройшло небагато часу, як з’явилися скарги як вчителів, так і батьків. Що можна очікувати від учнів з особливими освітніми потребами, яких перевели до тих же звичайних класів, в яких вони раніше не встигали? Намагаючись покращити навчання особливих учнів у звичайних класах, у 1980-х роках школи зобов’язали мати індивідуальні програми, розроблені й погоджені з батьками дітей і відповідний набір спеціальних послуг. Модифікації та варіанти навчальних планів повинні були бути чітко розписані й сплановані завчасно. Для багатьох учнів з особливими освітніми потребами це означало, що основний час вони будуть навчатися в звичайному класі, де є спеціально обладнане місце, або спеціальному класі за межами школи. Ці “символи” та “церемонії”, названі так Томасом (Т. Skrtic – відомий теоретик освіти) стали нормою для того, що зараз називається мейн-стрімом або інтеграцією.

Наслідуючи модель американської системи спеціальної освіти, канадських учнів з особливими освітніми потребами якомога скоріше направляли від спеціальних до звичайних закладів освіти. На жаль навіть при тому, що послуги для учнів з особливими потребами були поновлені й практикувались для більшості таких учнів, але вони відчували себе не в змозі досягти певного рівня (стандарту) тими методами навчання, що прийняті в масовій школі.

У 1990-ті роки існував освітній рух за введення інклюзивного навчання, який наголошував на єдиній системі освіти, де учні будуть забезпечені необхідним рівнем знань. Враховуючи права меншості, прибічники такої системи стверджували, що школи повинні змінювати методики викладання та зміст освітніх послуг так, щоб задовольнити різнобічні потреби всіх учнів. Якщо в класі є учень з особливими освітніми потребами, то необхідно усунути всі перешкоди або пристосувати середовище так, щоб були гарантовані успішне навчання та розвиток. На жаль цей рух вніс в освітній процес деякі непорозуміння та посіяв недовіру, що в боротьбі за фінансування призвело до паралічу шкільну систему; деякі керівники почали закривати спеціальні класи під надуманим приводом просування інклюзивного навчання. Основним па-

радоксом було те, що філософія інклюзії, яку підтримували школи та відділи освіти, знаходилася у протиріччі до реальної практики. Усе більше й більше учнів визнавалось потребує спеціального навчання, і вчителі звичайних класів ставали менш терпимими до такого різноманіття учнів. Повертаючись до освітніх звітів провінції Альберта за 1989-1992 рр., ми можемо побачити, що вони не містять даних про спеціальні класи, однак кількість учнів з особливими освітніми потребами постійно збільшується – від 23 701 учня в 1979 р. до 36 727 учнів у 1985 р., 51 711 учнів у 1992 р. і рекордна кількість – 77 700 учнів у 2003 р. Протягом цього ж періоду кількість категорій дітей з особливими освітніми потребами зростає від 15 до 20.

Широко розповсюджений підхід до спеціальної освіти був впроваджений у 1970-ті р. та існує до цього часу. Нещодавно керівників освіти звинуватили в тому, що спеціальне навчання увічнює ізоляцію та дискримінацію учнів з особливими освітніми потребами. Цей підхід на практиці дозволяв школам і вчителям звичайних класів користуватись загальноосвітніми методами. Якщо деякі учні потребували якихось спеціальних методів і підходів, то вони просто переводились зі звичайного до спеціального класу, де викладав учитель-спеціаліст. Такий порядок успішно існував у канадських школах протягом трьох десятиліть, що задовольняло масову й спеціальну освіту.

Однак зі збільшенням акценту на інклюзію і масовим поверненням учнів з особливими освітніми потребами до звичайних класів в 1990-ті р., залунали тривожні сигнали. Викладачі розгубилися й заплуталися через зміну звичних ролей та обов'язків. Учні та батьки висловлювали занепокоєння полегшеними навчальними планами та недостатнім обсягом послуг для учнів з особливими освітніми потребами.

Найбільша проблема для системи освіти полягає в тому, щоб узгодити зусилля, які б сприяли цілям реальної інклюзії. Це означає, що уряд, міністерство освіти, педагогічні вузи, відділи освіти, профспілки вчителів та правозахисні групи – всі мають переглянути свою політику й методи і, якщо вони у протиріччі з розвитком інклюзивного навчання, мають бути зроблені необхідні зміни. Більш того, в Канаді через незалежну від центрального уряду провінційну та територіальну юрисдикцію та власне законодавство в кожній провінції, стає

досить важко розповсюджувати найкращі методики та підходи до навчання та оцінювати наші успіхи, як країни. Без загальнодержавного міністерства освіти, як це є у США чи в Україні, дуже важко дізнатися про принципи роботи та керівництва в освіті й законодавства на місцях.

Парадокси й неузгодженості канадських шляхів і засобів щодо забезпечення потреб усіх учнів, які переступають поріг школи, можуть бути подолані. Для досягнення цієї мети необхідно надати перевагу цьому пріоритетному напрямку. Таким чином, треба реформувати чи змінити існуючі шкільні структури й процедури, що увічнюють уявлення про освіту як про вибірковий інструмент, та замість цього вона повинна бути визнана інструментом для всіх учнів (Marcoulides & Neck, 1990 p.).

Інтегроване та інклюзивне навчання в Італії

Серед європейських країн Італія посідає чільне місце у впровадженні ідей інтегрованого та інклюзивного навчання, оскільки однією з перших визнала інтегративне та інклюзивне навчання найприйнятнішою для неповносправних дітей формою здобуття освіти. За визначенням директора Департаменту Національних досліджень у галузі освітніх інновацій в Італії Р. Tortora, “Італія у цьому відношенні стала лабораторією для всього світу, оскільки саме латинська культура зорієнтована на визнання автономності та гідності кожної людини”. Освітню реформу в країні, яку було проведено у 1972 р., ініціював громадський рух “Демократична психіатрія”. Метою цього громадського об’єднання було досягнення прогресивних змін у психіатричних лікувальних установах, усунення відособлення та ізоляції соціально небезпечних осіб з порушеною психікою, які стали в’язнями ізольованих закладів. Учасники цього руху вважали, що виникнення психічних відхилень у багатьох випадках провокується суспільством і школою, в тому числі й спеціальними навчальними закладами. Тому варто ініціювати зміни і, насамперед, запровадити шкільну реформу, яка б надала можливість людям з психофізичними особливостями почуватися повноцінними членами суспільства. Під тиском громадськості у 1971 р. в Італії був ухвалений новий “Закон про освіту”, який законодавчо закріпив право батьків на вибір навчального закладу, визначив статус масових шкіл, де навчаються всі діти з проблемами

в розвитку, забезпечив державну підтримку щодо здобуття освіти дітям з особливостями психофізичного розвитку. Як зазначає Vanathy Bela, "...закон затвердив зміни, що наступили у житті, оскільки цього вимагав час".

У 1977 р. були розроблені додатки до "Закону про освіту", які визначали, що діти з особливостями розвитку мають ходити до школи поблизу домівки та навчатися у класах разом зі своїми однолітками; наповнюваність класів не може перевищувати 20 учнів; у такому класі можуть навчатися не більше 2 дітей з порушеннями; спеціальні класи в масових школах анулюються; школярі з особливими освітніми потребами мають бути забезпечені кваліфікованою підтримкою з боку педагогів і різнопрофільних фахівців, які працюють з ними за узгодженими програмами; у класах із сумісним навчанням мають працювати спеціальні педагоги разом з учителями.

В оновленому "Законі про освіту" 1992 р., у розділі про навчання дітей з особливими освітніми потребами, серед пріоритетів визначено: роботу щодо взаємодії шкіл з установами різного підпорядкування з метою надання всебічної допомоги школярам з особливими освітніми потребами різнопрофільними фахівцями, які мають працювати узгоджено та в тісному контакті; залучення батьків до процесу навчання дітей з особливостями розвитку тощо.

Дані, які наводить відомий італійський дослідник В. Vanathy, свідчать, що нині в країні понад 90% дітей з особливостями психофізичного розвитку здобувають освіту в закладах загального типу. В освітніх департаментах провінцій країни функціонують консультативні служби, до складу яких входять різнопрофільні фахівці, адміністратори шкіл, працівники управління освіти, представники громадських організацій, за необхідності долучаються спеціалісти служб охорони здоров'я. Співробітники цих служб організують інклюзивне навчання, діагностуючи дітей і визначаючи їхні потреби, надають консультативну та навчально-методичну допомогу педагогам і шкільній адміністрації. У масових муніципальних закладах (і в дошкільних, і в шкільних) працюють асистенти вчителів, які надають допомогу школярам з обмеженими можливостями здоров'я та разом з педагогом класу відповідають за успішність учнів з особливими освітніми потребами. Асистенти вчителів спільно з педагогом складають індивідуальні навчальні плани для кожного учня з особливостями

ми психофізичного розвитку з урахуванням його навчальних потреб, в т. ч. з корекційно-реабілітаційної допомоги, яка в окремих випадках надається поза межами школи – у центрах медико-соціальної реабілітації.

Рівноправність у здобутті освіти (досвід Австрії)

Корисним видається досвід й іншої європейської держави – Австрії. У цій країні функціонувала добре налагоджена система спеціальної освіти, до складу якої входили спеціальні школи для дітей з порушеннями зору та слуху, порушеннями опорно-рухового апарату, інтелектуальними вадами, емоційно-вольовими розладами та комплексними порушеннями розвитку. Як зазначає відомий австрійський вчений у цій галузі Х. Волкер, з кінця 40-х до початку 80-х років ця система ставала дедалі більш диференційованою та сегрегаційною. Однак, уже у 80-х роках почали організовуватися громадські співтовариства, до яких входили батьки дітей з особливостями розвитку, вчителі, працівники різних медичних та освітянських закладів, які керувалися ідеями рівноправності, в тому числі, і в здобутті освіти. Ці громадські організації виникали стихійно в різних провінціях, однак, у 1983 р. вони об'єдналися в єдину спільноту й звернулися до Міністерства освіти з пропозиціями щодо проведення експерименту з інтегрованого навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку. Міністерство освіти Австрії підтримало цю ідею, виділило кошти та створило робочу групу, яка мала проводити ці експериментальні дослідження. До складу цієї групи увійшли науковці, які працювали в галузі масової та спеціальної освіти, адміністратори та педагоги масових і спеціальних шкіл, фахівці служб допомоги дітям з порушеннями розвитку та представники громадських організацій із числа батьків. Розроблена експериментальна програма передбачала апробацію чотирьох моделей інтегрованого навчання, зокрема:

- інтегровані класи. У класі навчалось 20 учнів, четверо з яких мали особливі освітні потреби. Навчання проводили 2 педагоги, один з яких був учителем спеціальної школи. Для дітей з особливостями розвитку розроблялася індивідуальна навчальна програма, яка передбачала надання психолого-педагогічної допомоги;

- взаємодіючі класи. Ця модель передбачала, що учні зі спеціальної школи та їхні однолітки з масової школи братимуть участь у спільних заходах, спілкуватимуться під час позакласної роботи тощо, однак, весь навчальний час проводитимуть окремо;

- малокомплектні класи передбачали наявність спеціального класу в масовій школі у складі 6-11 учнів. Переважно ці класи склалися з учнів із затримкою у розвитку пізнавальних процесів. Навчання таких школярів відбувалося за програмою масової початкової чотирирічної школи, однак, термін навчання подовжувався до шести років.

- звичайні класи, в яких учні з особливими освітніми потребами, їхні батьки та вчителі отримують допомогу від спеціально підготовлених шкільних консультантів.

У 1991 р. Австрійський Центр експериментальної освіти та шкільного розвитку провів оцінювання всіх чотирьох експериментальних моделей. На думку експертів, найбільш дієвою моделлю стали інтегровані класи; модель із залученням шкільних консультантів найкраще зарекомендувала себе у сільській місцевості; не підтвердили очікувань взаємодіючі та малокомплектні класи, від організації яких згодом взагалі відмовилися. У цілому, проведений експеримент з інтегрованого навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку було оцінено як успішний, такий, що дав поштовх до функціонування в країні 290 інтегрованих класів, 24 взаємодіючих класів, а також запровадження посад спеціальних педагогів (понад 3 200 я ставок), які працюють шкільними консультантами.

Австрійський вчений Х. Волкер зазначає, що найважливішим результатом проведеного експерименту стало переконання фахівців у галузі спеціальної та масової освіти, що діти з особливими освітніми потребами можуть досягти успіхів не лише перебуваючи в системі спеціальної освіти. Успішність соціальної інтеграції дітей з порушеннями психофізичного розвитку визначається часом і тривалістю їхнього залучення у колективи здорових однолітків; батьки можуть стати партнерами та дієвими помічниками в навчанні дітей з особливостями розвитку, а педагоги спеціальних і масових шкіл, взаємодіючи, підвищують свою педагогічну майстерність.

Одним із наслідків проведення науково-пошукового експерименту державного значення стало прийняття Австрією у

1993 р. “Закону про освіту”, в якому законодавчо визнано право батьків на вибір навчального закладу для своєї дитини, регламентовано функціонування спеціальних та інклюзивних закладів. На сьогодні у спеціальних закладах країни навчаються лише діти зі значними порушеннями слуху, зору та інтелекту.

В освітній системі Австрії функціонують центри спеціальної освіти, які несуть відповідальність за навчання дітей з особливими освітніми потребами в масових загальноосвітніх закладах і координують роботу всіх фахівців, залучених до цього процесу. Спеціалісти цих центрів діагностують дітей, консультують вчителів, надають навчально-методичну допомогу спеціальним педагогам і батькам учнів з порушеннями розвитку, проводять семінари та тренінги з підвищення кваліфікації, співпрацюють з адміністративними місцевими службами, медичними центрами тощо. Психолого-педагогічну підтримку, в тому числі й певні корекційно-реабілітаційні послуги, учням з особливими освітніми потребами в школах надають спеціальні педагоги, які, переважно, є штатними працівниками цих закладів. Спеціальні педагоги мають функціональні обов'язки, які визначаються потребами школярів з обмеженими можливостями здоров'я. Ці фахівці можуть бути асистентами вчителів, зокрема учителів-предметників, консультантами педагогів і батьків. У класі на них покладається відповідальність за навчання учнів з особливостями розвитку, яка поділяється разом з учителем класу. Тимчасову підтримку учням з особливими освітніми потребами можуть надавати профільні фахівці з медичних і медико-соціальних закладів.

Психолого-медико-соціальні центри (досвід Бельгії)

Цікавий досвід навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку має Бельгія. У цій країні правовою основою освіти осіб з обмеженими можливостями здоров'я є “Закон про спеціальну освіту”, ухвалений у 1970 р. Суттєві зміни до нього було внесено Декретом Уряду від 28 липня 1978 р. Закон визначає основні положення здобуття освіти неповносправними у світлі загального реформування системи освіти, серед яких і право батьків на вибір освітнього закладу для своєї дитини. Як зазначають бельгійські вчені у галузі спеціальної освіти W. Weiss та W. Werdajk, шляхи здо-

буття освіти неповносправними визначалися у Бельгії тривалий час. Ще в 1960 р. “Законом про освіту” було визначено необхідність створення служб психолого-медико-соціального супроводу, які б вирішували проблеми вибору освітнього маршруту дітей з особливостями психофізичного розвитку. Саме ці служби визначають майбутнє перебування дитини у спеціальних установах, де здобувають освіту 4% усіх дітей шкільного віку. У Бельгії функціонують 8 типів спеціальних закладів: для дітей з легким ступенем розумової відсталості, з середнім і важким, з емоційно-вольовими порушеннями та розладами поведінки, з фізичними розладами, з порушеннями зору та слуху, із соматичними захворюваннями, з труднощами в навчанні.

Після проходження дітьми з порушеннями розвитку ретельного психолого-медико-соціально-педагогічного обстеження, яке відбувається в ПМС-центрах (психолого-медико-соціальних центрах), складається загальний висновок і надаються рекомендації стосовно майбутнього навчання дитини. Батьки (опікуни) дитини беруть активну участь в обговоренні результатів та ухваленні кінцевого рішення щодо вибору освітнього закладу – масового чи спеціального. ПМС-центри функціонують у системі масової та спеціальної освіти. Їх робота зосереджена на наданні допомоги школам, батькам і дітям з особливими освітніми потребами. Допомога спеціалістів ПМС-центрів школам полягає у визначенні освітнього маршруту дитини з особливими потребами (переведення її з одного закладу до іншого, з нижчого освітнього рівня на вищий), у складанні індивідуальних планів навчання, у проведенні корекційної роботи тощо. Фахівці ПМС-центрів вичерпно інформують батьків щодо надання освітніх, медичних і соціальних послуг дітям з особливостями розвитку в системі спеціальної та загальної освіти, допомагають у прийнятті рішень стосовно перебування їхньої дитини в тому чи іншому навчальному закладі, допомагають в одержанні різних видів медичної та соціальної допомоги. Дітей, які потребують професійної допомоги, спеціалісти ПМС-центру ретельно обстежують і вивчають, надають їм консультації, проводять розвивально-корекційні заняття тощо.

Законодавчі освітні акти Бельгії передбачають певну свободу в організації освітніх закладів: муніципальні освітні заклади, фінансове забезпечення яких відбувається за рахунок

місцевих органів самоврядування; громадські освітні заклади, які утримуються громадськими фондами; приватні заклади, фінансове утримання яких беруть на себе приватні особи та громадські організації, в тому числі й релігійні.

Бельгійський “Закон про спеціальну освіту” законодавчо затвердив усунення бар’єрів між спеціальною та загальною системами освіти, передбачивши експериментально апробовані моделі спільного навчання дітей з особливими освітніми потребами разом зі своїми однолітками:

1. школярі з порушеннями розвитку навчаються в масових школах, а психолого-медико-соціальний супровід їм забезпечують фахівці ПМС-центрів;

2. учні з порушеннями відвідують заняття із загальноосвітніх предметів у масовій школі, а спеціальні, додаткові або корекційні заняття – у спеціальній школі;

3. учні з порушеннями розвитку певний час навчального року навчаються у масовій школі.

Закон передбачає: безкоштовне обов’язкове навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку (з 6 до 18 років) терміном 12 років, хоча за певних обставин він може бути подовжений; географічну доступність та наявність в кожному районі країни всіх типів спеціальних шкіл.

При наданні дитині з порушеннями розвитку можливості навчатися інтегровано всі учасники цього процесу укладають угоду та розробляють індивідуальний навчальний план. Цей план складається з детального опису особливостей і потреб дитини, з визначення додаткової допомоги, яку вона має одержувати (в тому числі, хто її надаватиме, як часто та де саме).

У Бельгії основними службами підтримки дітей з особливими освітніми потребами в умовах сумісного навчання є психолого-медико-соціальні центри, що забезпечують надання спеціальних додаткових послуг учням, які того потребують. Залежно від кількості школярів з особливостями розвитку в певній місцевості, організуються ПМС-центри різного підпорядкування (позашкільні та шкільні). Фахівці центру надають психолого-педагогічну та медико-соціальну допомогу учням з порушеннями розвитку та їхнім сім’ям, консультують батьків, надають навчально-методичну допомогу вчителям, однак, основна спрямованість їхньої роботи – це діти з особливими освітніми потребами. У Бельгії функціонують

служби різного підпорядкування (Міністерств охорони здоров'я, соціального забезпечення), які, в разі необхідності, надають додаткові спеціальні послуги дітям з обмеженими можливостями здоров'я та сім'ям, в яких вони проживають.

У школах з інклюзивним навчанням спеціальні педагоги працюють як у штаті закладу, так і запрошуються за угодами зі спеціальних шкіл. На перших етапах навчання спеціальні педагоги проводять індивідуальні заняття з дітьми з особливостями психофізичного розвитку, надалі до обов'язків спеціального педагога входить ознайомлення вчителя з проблемами дитини, залучення його до роботи із використанням певних методів і прийомів навчання, надання консультацій. Залучення до навчального процесу педагогів зі спеціальних шкіл дає можливість використовувати відповідні досвід та знання, а також усувати бар'єри між спеціальною та загальною освітою. Діти з особливостями розвитку, які були переведені зі спеціальних шкіл, упродовж першого року навчання одержують необхідну спеціальну допомогу (далі ця допомога надається індивідуально та за потреби). Адміністративні органи несуть повну фінансову та організаційну відповідальність за кожного інтегрованого учня й сприяють задоволенню його особливих потреб.

Освітня реформа (досвід Голландії)

Свій шлях у проведенні кардинальних освітніх реформ пройшла й Голландія. Цю країну з-поміж інших європейських держав вирізняє своєрідність розвитку системи спеціальної освіти. Її поступ характеризується логікою побудови й відсутністю неапробованих варіантів навчання.

Зауважимо, що наприкінці 40-х років у Голландії спостерігалось значне зростання кількості спеціальних закладів, кількості дітей в системі спеціальної освіти та збільшення типів спеціальних шкіл. Дані, що наводить відомий голландський фахівець у галузі спеціальної освіти К. Raijswaik, свідчать, що у 1948 р. існувало 7 типів спеціальних шкіл; у 1948 р. їх кількість подвоїлася. Кількість учнів, які потребували додаткових освітніх послуг і мали особливі навчальні потреби, в період з 1948 по 1997 рр. збільшилася вп'ятеро (з 24 000 у 1948 р. – до 120 000 – у 1997 р.). Серед них виокремилася чисельна група дітей, які не мали значних порушень розвитку й

за умови надання відповідної допомоги могли здобувати освіту в масових навчальних закладах.

Дослідження голландських учених свідчать, що до 60-х років ХХ ст. освітня політика країни була спрямована на підтримку дітей з особливостями психофізичного розвитку лише у спеціальних школах. Ця одностороння орієнтація підтримувала розподіл освітньої системи: масові школи з відсутністю адекватної допомоги дітям з порушеним розвитком, з одного боку, спеціальні школи для цих дітей – з другого. Вчені зазначають, що цей поділ призвів до виникнення низки проблем:

- масові школи певною мірою знімали з себе відповідальність за дітей з особливими освітніми потребами, наполягаючи на їхньому навчанні у спеціальних закладах;
- певна частина учнів масових шкіл, у яких не визначалися помітні психофізичні порушення, теж потребували спеціальних умов і допомоги;
- існування спеціальних шкіл для дітей з проблемами в розвитку провокувало негативну тенденцію у суспільстві щодо ізоляції осіб з девіантною поведінкою;
- функціонування закладів сегрегативного типу не відповідало ідеям рівноправності між людьми;
- спеціальна освіта могла стати інструментом, який сприяє сегрегативним суспільним установкам.

Зважаючи на визначені проблеми й намагаючись їх вирішити шляхом розробки інноваційних моделей навчання, було розпочато проведення експерименту щодо залучення дітей із порушеннями розвитку в масовій школі м. Амстердама. Окрім здорових дітей з мікрорайону, в якому знаходилася школа, 35% контингенту закладу склали учні з особливими освітніми потребами, які направлялися упродовж року з інших шкіл міста. Цю школу визначили як альтернативу спеціальному закладові. Школа мала 12 класів по 40 учнів, не одержувала ніякої додаткової (фінансової, навчально-методичної чи кадрової) підтримки. Педагогічний колектив поділяв ідею, що за рахунок самовідданої праці та ентузіазму вчителів, батьків можливо досягти певних успіхів у сумісному навчанні, керуючись принципами рівноправності та безбар'єрності. Однак, проведене через певний час оцінювання навчальних знань, умінь і навичок продемонструвало невідповідність одержаних знань потенційним можливостям як

учнів з особливостями психофізичного розвитку, так і здорових школярів.

Оцінюючи проведений експеримент з точки зору сучасного бачення шляхів вирішення проблем сумісного навчання, – це був класичний приклад так званої механічної інтеграції, коли деюре реалізовувалося право на здобуття освіти, а дефакто – воно порушувалося.

Варто зауважити, що паралельно з реалізацією цього експерименту в Голландії проводилися наукові дослідження, які виявили: 20% учнів масових шкіл потребують додаткової спеціальної допомоги, оскільки, хоч і не мають визначених психофізичних порушень, вирізняються з-поміж однолітків певними особливостями. Саме для цих дітей, були створені “служби шкільного консультування”, до складу яких входили психологи, спеціальні педагоги, соціальні працівники, шкільні методисти. Спеціалісти цих служб проводили обстеження дітей, корекційну роботу в позаурочний час, просвітницьку роботу серед батьків, надавали консультаційні послуги. Так почала функціонувати система внутрішньої підтримки дітей з особливими потребами в масових навчальних закладах. У 1991 р. голландським урядом було схвалено освітній проект “Внутрішня підтримка” щодо створення і функціонування відповідних шкільних служб. Цей проект спрямовувався на вирішення проблем дітей з особливостями розвитку, які перебували у масових навчальних закладах. У ньому зазначалося, що школа має чітко визначити, яким дітям необхідна психолого-педагогічна підтримка, як вона забезпечуватиметься, хто нестиме відповідальність за її здійснення, як будуть залучені батьки, як плануватиметься й здійснюватиметься корекційна робота, як буде проводитися оцінювання навчальних досягнень учнів, визначення рівня їхніх життєвих компетенцій тощо. Перший чотирирічний досвід роботи засвідчив, що 93% вчителів масових шкіл підтримали функціонування служб внутрішньої допомоги і вказали на необхідність введення посади координатора корекційної роботи.

Активно досліджуючи проблеми загальної й спеціальної освіти, голландські вчені визначили основні з них:

- система загальної освіти в цілому має обмежені знання про методики та методи, які використовуються в спеціальній освіті. Водночас, у спеціальній освіті недостатньо інформації про інновації, які запроваджуються в загальноосвітній школі;

- одноаспектність взаємодії, контакти між масовими й спеціальними закладами обмежуються переведенням учнів з одного закладу до іншого;

- тенденції, які виникають у масових школах, – позбутися учнів з проблемами, переводячи їх у спеціальні заклади;

- відчуття певної переваги, яке мають фахівці спеціальної освіти щодо навчання в масових закладах, оскільки вважають, що спеціальна освіта зі своїми методами та атмосферою в цілому є більш прийнятна для дітей з особливостями розвитку;

- фінансування додаткових витрат, що потребує навчання учнів з проблемами в розвитку відбувається лише в системі спеціальної освіти.

Проведені дослідження дали підстави Міністерству освіти Голландії для започаткування національного проекту “Крок за кроком до школи” (“Weer Samen Naar School”). Стратегічні плани полягали в зближенні систем загальної та спеціальної освіти, яке мало пройти кілька етапів. На першому етапі, зважаючи на те, що найбільша кількість учнів з особливими освітніми потребами перебуває в спеціальних закладах для дітей з труднощами у навчанні та легкою розумовою відсталістю, було запропоновано масовим і спеціальним школам знайти собі партнерів для взаємодії та вироблення загальної стратегії навчання учнів з проблемами. Одержання від уряду країни 15 доларів на рік за кожного учня з обмеженими можливостями в масовій школі та 3 000 тисяч доларів на рік спеціальною школою сприяло цим ініціативам. Досить успішні результати проведення цього проекту зумовили ухвалення у 1994 р. Закону “Крок за кроком до школи”, який засвідчив, що всі масові та спеціальні школи для дітей з легкою розумовою відсталістю та труднощами в навчанні мають взаємодіяти в наданні якісної освіти учням з особливими освітніми потребами, використовуючи спільні кадрові, навчально-методичні та інші ресурсні можливості. Прийнятий закон забезпечив покращення умов для одержання освіти учнями з порушеннями розвитку в масових школах на основі внесення змін у систему фінансування їхнього навчання.

Наразі в Голландії в системі спеціальної освіти функціонують спеціальні заклади для глухих і слабочуючих дітей, для

дітей з важкими порушеннями мовлення, зору, порушеннями опорно-рухового апарату, хронічними захворюваннями, легкою та тяжкою розумовою відсталістю, порушеннями поведінки, з проблемами в навчанні, з комплексними дефектами. 70% від загальної кількості школярів, які перебувають в системі спеціальної освіти – це діти з розумовою відсталістю та труднощами в навчанні.

Нині ситуація в системі освіти Голландії характеризується регіональною різноваріантністю надання освітніх послуг дітям з особливостями психофізичного розвитку. Батькам надається право вибору освітнього закладу для своєї дитини, однак, відбувається це після ретельного обстеження дитини спеціалістами та визначення її соціальних і навчальних потреб. Голландська система освіти зазнала докорінного реформування, що привело до паралельного та повноправного функціонування різних типів навчальних закладів (спеціальних і масових) в єдиній системі. Відповідно, основною моделлю надання психолого-педагогічної допомоги дітям з особливими освітніми потребами є підтримка з боку функціонуючих спеціальних закладів. Саме фахівці спеціальних навчальних закладів виступають основними консультантами-помічниками в наданні спеціальної допомоги як учням з особливими освітніми потребами, так і вчителям масових шкіл, котрі їх навчають. За наявності в масовій школі значної кількості дітей, які потребують особливої уваги, у штат навчального закладу зараховується спеціальний педагог, який опікується учнями з особливими освітніми потребами, надає консультативну допомогу їхнім батькам і вчителям.

Шведська модель інклюзивної освіти

Заслуговує на увагу й досвід інклюзивного навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в Швеції. Так, зокрема, у цій країні з демократичним устроєм, що ратифікувала всі міжнародні угоди щодо здобуття освіти неповносправними, Міністерством освіти у 1980 р. було затверджено нормативно-правовий документ під назвою Навчальний План, який означив новий стратегічний напрям освітньої політики держави. Учні з особливостями психофізичного розвитку надали можливість навчатися в масових закладах, створивши для цього відповідні умови. Так, з 1986 р. у країні розформовані спеціальні школи для дітей з порушеннями зо-

ру. Усі діти з ослабленим зором навчаються у школах за місцем проживання, а необхідну допомогу отримують у Національному медичному центрі та його філіях.

У 1989 р. було ухвалено новий “Закон про середню освіту”, в якому інклюзивне навчання визначено основною формою здобуття освіти неповносправними. Значно збільшивши фінансування масових шкіл, де навчалися учні з особливостями розвитку, уряд підтримав законодавчі ініціативи. У цей період був затверджений новий освітній стандарт, який визначав обов’язковий обсяг знань для учнів, котрі закінчили 5 та 9 класи. Це дало педагогам змогу працювати зі школярами з особливими освітніми потребами за індивідуальними навчальними планами, розробленими з урахуванням їхніх можливостей і потреб.

Принагідно зазначити, що з 1995 р. у країні функціонує лише чотири типи спеціальних шкіл: для дітей з помірною розумовою відсталістю, з легкою розумовою відсталістю, з труднощами в навчанні та для дітей з комплексними порушеннями. Сучасні тенденції в шведській освіті визначають курс на повне розформування спеціальних шкіл і створення на їх базі ресурсних центрів.

Шведська модель психолого-педагогічного та медико-соціального супроводу дітей з особливими освітніми потребами передбачає використання спеціальної допомоги як позашкільних служб, так і фахівців, які працюють за угодами в навчальних закладах, зокрема, асистентів педагога. В усіх територіальних округах країни функціонують Центри дитячої реабілітації, співробітники яких надають необхідну допомогу дітям з обмеженими можливостями. Саме ці фахівці входять до основного складу групи спеціалістів, які визначають освітній маршрут дитини з особливими потребами, розробляючи індивідуальні навчальні програми з наданням відповідних реабілітаційно-корекційних послуг, хоча основне навантаження, як і відповідальність за навчання, покладена на вчителя-класовода.

Шведське Агентство Спеціальної Освіти, підпорядковане Міністерству освіти країни, відповідальне за надання підтримки сім’ям дітей з особливостями розвитку та освітнім закладам, де вони навчаються. Радники цих агентств опікуються дітьми з особливими освітніми потребами, допомагаючи муніципальним органам влади забезпечити всі умови для на-

вчання таких школярів, враховуючи проведення курсів підвищення кваліфікації педагогів та асистентів педагогів, батьків та всіх фахівців, які залучені до цього процесу.

Варіативність психолого-педагогічного супроводу (досвід Німеччини)

Слід зазначити, що подібне реформування освітньої галузі відбулося в Німеччині, де на початку 70-х років, завдяки діяльності громадської батьківської організації “Життєва допомога”, Міністерством у справах освіти, релігії й культури були ухвалені нормативно-правові акти, які засвідчили, що кожна дитина з обмеженими можливостями має право на вибір навчального закладу, має бути забезпечена психолого-педагогічним супроводом, залучена до педагогічного процесу, незалежно від ступеня складності захворювання.

Основоположним освітнім документом з організації спільного навчання дітей з порушеннями розвитку та їхніх здорових однолітків для всіх регіонів країни (Земель) стали ухвалені у 1972 р. “Рекомендації з організації спеціального навчання”. Цей документ уможливив розвиток “кооперативних” форм організації освітньої діяльності масових і спеціальних шкіл, що передбачають спільне проведення масових заходів, окремих навчальних занять, відвідування учнями з порушеннями розвитком масової школи та надання їм корекційно-реабілітаційних послуг у спеціальному закладі тощо.

У вирішенні питань психолого-педагогічного супроводу учнів з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання Німеччину з-поміж інших європейських країн вирізняє варіативність його організації, що зумовлена відмінностями в законодавстві Земель. В окремих Землях освітні нормативно-правові акти передбачають, що школи можуть мати в своєму штаті спеціальних педагогів і фахівців, які надають допомогу дітям з особливими освітніми потребами. В окремих випадках спеціальні педагоги виконують функції асистента вчителя, співпрацюючи з педагогами класу.

Психолого-педагогічний супровід забезпечується педагогічними центрами, які функціонують у кожному регіоні, хоча форми організації роботи можуть бути різні. Центри надають різнопланову допомогу школярам з особливими освітніми потребами, проводять з ними профорієнтаційну роботу, ко-

ординують діяльність різнопрофільних фахівців, консультують батьків і вчителів масових та спеціальних шкіл тощо.

Окрім центрів підтримку учням з особливими освітніми потребами надають служби, що функціонують поза межами шкіл і фінансуються органами місцевого самоврядування. Це – медико-соціальні служби, ресурсні центри, реабілітаційні заклади тощо. Нині в Німеччині, паралельно із системою спеціальних освітніх установ, де перебувають діти, переважно, зі складними порушеннями, функціонують заклади інклюзивного навчання [60].

Як бачимо, аналіз досвіду навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку у країнах Європи свідчить, що у переважній більшості з них інклюзивне навчання є основною формою здобуття освіти людьми з обмеженими можливостями. Однак, варто зазначити, що діти з особливими освітніми потребами мають змогу здобувати освіту і в спеціальних навчальних закладах, і в закладах масового типу.

У європейських країнах спеціальні заклади функціонують і надають допомогу дітям з обмеженими можливостями здоров'я, однак, вони не є сегрегативними осередками. “Кордони” між спеціальною та загальною освітою прозорі, оскільки країни з демократичним устроєм пропагують цінності громадянського суспільства, яке базується на ідеях рівноправності, толерантності та інклюзії.

РОЗДІЛ III. НОРМАТИВНО-ПРАВОВА БАЗА В ГАЛУЗІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

1. У міжнародних документах:

- ✓ Всесвітня Декларація прав людини, 1948 р.
- ✓ Декларація прав дитини, 1959 р.
- ✓ Конвенція ООН “Про права дитини”, 1989 р.
- ✓ Стандартні правила ООН щодо зрівняння можливостей інвалідів, 1993 р.
- ✓ Саламанкська Декларація (Іспанія), 1994р.
- ✓ Конвенція ООН щодо осіб з особливими потребами, 2005 р.

У міжнародних правових документах, державних законодавчо-нормативних актах соціального спрямування у багатьох країнах існує загальнозживаний термін “діти з особливими потребами”. Це термінологічне означення передбачає зміщення акцентів з недоліків і відхилень від норми до фіксації їхніх особливих потреб. До дітей з особливими потребами спеціалісти в даній галузі відносять дітей з інвалідністю, дітей з незначними порушеннями здоров’я, соціальними потребами, обдарованих дітей. Конвенція ООН про права дитини як документ міжнародного рівня автоматично висуває вимоги до кожної держави щодо приведення національного законодавства у відповідності із цією “всесвітньою Конституцією прав дитини” [35, 53, 59].

2. В українському законодавстві:

2.1. Закони

- ✓ “Про освіту” (2017 р.);
- ✓ “Про загальну середню освіту” (1999 р., зі змінами);
- ✓ “Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні” (1991 р., зі змінами);
- ✓ “Про державні соціальні стандарти та державні соціальні гарантії” (2000 р., зі змінами);
- ✓ “Про охорону дитинства” (2001 р., зі змінами);
- ✓ “Про соціальні послуги” (2003 р., зі змінами);
- ✓ “Про реабілітацію інвалідів в Україні” (2005 р., зі змінами).

2.2. Акти та документи, що регламентують надання освітніх послуг особам (дітям) з обмеженими можливостями здоров'я

✓ Указ Президента України від 30.09.2010 № 926/2010 “Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні”;

✓ Постанова Кабінету Міністрів України від 15.08.2011 № 872 “Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах”;

✓ Постанова Кабінету Міністрів України від 27.08.10 № 778 “Про затвердження Положення про загальноосвітній навчальний заклад” (зі змінами);

✓ Постанова Кабінету Міністрів України від 18 липня 2012 р. № 635 “Про внесення змін до Постанов КМУ від 14 квітня 1997р. № 346 і від 14 червня 2000 р. № 963”;

✓ Постанова Кабінету Міністрів України від 26 жовтня 2016 р. № 753 “Про внесення змін до постанови Кабінету Міністрів України від 23 квітня 2003 р. № 585”;

✓ Постанова Кабінету Міністрів України від 9 серпня 2017 р. № 588 “Про внесення змін до Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах”.

2.3. Розпорядження Кабінету Міністрів України:

✓ “Про затвердження плану заходів щодо запровадження інклюзивного та інтегрованого навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2012 року” від 03.12.2009 № 1482-р;

✓ “Про затвердження плану додаткових заходів щодо створення сприятливих умов життєдіяльності осіб з обмеженими фізичними можливостями” від 03.09.2005 № 444-р;

✓ “Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку “ від 5 липня 2004 р. № 848.

2.4. Накази Міністерства освіти і науки України:

✓ “Про затвердження Плану дій щодо запровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на 2009-2012 роки” від 11.09.2009 № 855;

✓ “Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання” від 01.10.2010 № 912;

✓ “Про затвердження Положення про спеціальні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами у загально-освітніх навчальних закладах” від 09.12.2010 № 1224;

✓ “Про внесення змін до Положення про центральну та республіканську (Автономна Республіка Крим), обласні, Київську та Севастопольську міські, районні (міські) психолого-медико-педагогічні консультації” від 23.06.2011 № 623/61.

2.5. Листи МОНмолодьспорту та МОН України:

✓ “Щодо одержання документа про освіту учнями з особливими потребами у загальноосвітніх навчальних закладах” від 02.04.2012 № 1/9-245;

✓ “Про організацію інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах” від 18.05.2012 № 1/9-384;

✓ “Про організацію психологічного і соціального супроводу в умовах інклюзивного навчання” від 26.07.12 № 1/9-529;

✓ “Щодо введення посади вихователя (асистента вчителя) у загальноосвітніх навчальних закладах з інклюзивним навчанням” від 28.09.12 № 1/9-694;

✓ “Щодо посадових обов’язків асистента вчителя” від 25.09.12 № 1/9-675;

✓ “Про організаційно-методичні засади забезпечення навчально-виховного процесу для учнів з особливими освітніми потребами загальноосвітніх навчальних закладів у 2016/2017 навчальному році” від 12.07.2016 № 1/9-364.

У законах та нормативно-правових документах України раніше використовувались визначення: “діти-інваліди” та “діти з вадами розумового або фізичного розвитку”, “діти, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку”, “діти з обмеженими можливостями здоров’я”, “діти з особливостями психофізичного розвитку”, “діти з особливими потребами”, “діти з особливими освітніми потребами” [42, 43, 46, 22, 38, 39]. На сучасному етапі розвитку інклюзивної освіти Постановою Кабінету Міністрів України від 9 серпня 2017 р. № 588 “Про внесення змін до Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах” термін “вади” замінено терміном “порушення”, а термін “діти-інваліди” вилучено.

РОЗДІЛ ІV. СТАНОВЛЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ: ВІД ІНТЕГРАЦІЇ ДО ІНКЛЮЗІЇ

Докорінні зміни у законодавстві, розумінні та забезпеченні якісної освіти для дітей з особливими освітніми потребами відбуваються останніми десятиліттями у більшості країн Західної, а тепер і Центральної Європи.

Актуальність правового регулювання прав дітей з особливими потребами на міжнародному рівні зумовлена низкою взаємопов'язаних соціальних та правових чинників, перш за все гострою соціальною проблемою інвалідності. У всіх країнах світу і в будь-якій групі суспільства існують люди з особливими потребами. Кількість їх становить від 600 до 700 млн. чоловік, 150 млн. з яких складають діти. У рамках ООН 1975 р. було прийнято перший міжнародний акт рекомендаційного характеру – Декларацію про права інвалідів [2], а в 2006 р. – міжнародно-правові акти обов'язкового характеру: Конвенцію про права інвалідів та Факультативний протокол до неї.

Разом з вибором Україною незалежного та демократичного напрямку розвитку суспільства, ратифікацією нашою державою у 1991 році Конвенції ООН “Про права дитини”, посилилася увага до якості й доступності освіти для дітей з особливими освітніми потребами. Так, Конвенція ООН “Про права дитини” зазначає, що “...усі діти мають право на освіту, і, як наслідок цього, право на прогрес” [35].

Характерно, що з розвитком демократичного суспільства, яке гарантує право кожного громадянина на активну участь у житті цього суспільства, приходять нове розуміння понять “інвалідність”, “вади розвитку”, “інтеграція” тощо. Нині усі вищезгадані терміни щодо дітей поступаються новому – “діти з особливими освітніми потребами”, “діти з особливими потребами”, “особливі діти”, що однаковою мірою стосується як інвалідності у важкій формі, так і середніх за ступенем порушень.

Такий підхід пояснюється тим, що явище “недостатності” або “інвалідності” передбачає втрату або дефіцит фізичної та розумової спроможності – але ж спроможність вчитися безпосередньо залежить не від стану окремих органів або ж їх

фізіологічної функціональності, а, радше, від психологічної функціональності.

Таким чином, акцент зсувається від внутрішніх проблем дитини до системи освіти, яка надає підтримку дитині у навчанні, визнає її сильні якості та задовольняє всі її індивідуальні потреби [41].

У законі України “Про освіту” спостерігаємо певні зміни: термін “діти, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку” та “особи, які мають вади у фізичному чи розумовому розвитку і не можуть навчатися в масових навчальних закладах” замінено терміном “діти з особливими освітніми потребами”. Проте, наприклад, один із нормативних документів – наказ Міністерства освіти і науки України “Про створення умов щодо забезпечення права на освіту осіб з інвалідністю” – використовує низку термінів: “молодь з інвалідністю”, “діти з тяжкими порушеннями розвитку”, а також “діти з особливими освітніми потребами”.

Зазначені терміни відображають медичну модель, яка розглядає ваду здоров’я як характеристику особи, що може бути спричинена хворобою, травмою чи станом здоров’я і, відповідно, потребує медичного чи іншого втручання з метою “корекції” відповідної проблеми особи.

Природно, що реакцією суспільства в контексті медичної моделі є забезпечення лікування, реабілітації та соціальної допомоги – такої, як спеціальна освіта й пенсія. Іншими словами – ставиться за мету зробити життя людини з особливими потребами до певної міри “нормальним” шляхом забезпечення їй, зокрема, економічних та освітніх можливостей [48].

На сьогодні спеціальна освіта в Україні представлена системою диференційованого навчання, яке здійснюється у навчальних закладах, а також установах інноваційного типу (реабілітаційних, оздоровчих, соціально-педагогічних, психолого-медико-педагогічних центрах тощо).

Спеціальні заклади для дітей-інвалідів, дітей з порушеннями та особливостями психофізичного розвитку в нашій країні мають різну відомчу підпорядкованість:

➤ Міністерству освіти і науки підпорядковуються спеціальні дошкільні та шкільні заклади, психолого-медико-педагогічні та навчально-реабілітаційні центри;

➤ Міністерству охорони здоров’я – оздоровчі центри, центри раннього втручання, будинки дитини;

➤ Міністерству соціальної політики – дитячі будинки-інтернати, центри соціально-педагогічної реабілітації, спеціальні дитячі будинки і т. ін.

Така міжвідомча розпорошеність спеціальних установ для дітей з особливостями психофізичного розвитку створює цілу низку труднощів, оскільки міжвідомчі бар'єри стають на заваді проведенню повного обліку таких дітей, розбудови єдиної системи соціально-педагогічної допомоги та підтримки [24].

Щоб виокремити хоча б основні проблеми інтегрування дітей з особливостями психофізичного розвитку в загально-освітню систему України та означити шляхи їх вирішення, розглянемо структуру спеціальної освіти в країні.

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

Вертикальна структура визначається віковими періодами:

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

У період від 0 (народження) до 3 років (раннє дитинство) діти перебувають на домашньому утриманні, у дитячих дошкільних закладах, діти-сироти – у будинках дитини. Спеціальну допомогу діти з порушеннями психофізичного розвитку можуть одержувати в центрах раннього втручання, центрах реабілітації, психолого-медико-педагогічних центрах та спеціальних дошкільних закладах. Для дітей дошкільного віку з особливостями психофізичного розвитку функціонують: спеціальні заклади дошкільної освіти, дитячі навчальні заклади компенсуючого типу, спеціальні групи при закладах дошкільної освіти комбінованого типу, дошкільні групи при спеціальних школах, реабілітаційні центри [25].

Основними державними освітніми закладами для дітей з особливостями психофізичного розвитку шкільного віку є: спеціальні загальноосвітні школи-інтернати, навчально-реабілітаційні центри та спеціальні класи при цих закладах [55].

Спеціальні навчальні заклади для дітей з особливостями психофізичного розвитку реалізують програми початкової, основної та середньої (повної) загальної освіти, складені на основі Державного стандарту спеціальної освіти.

Горизонтальна структура спеціальної освіти в Україні представлена такими типами спеціальних закладів:

- для дітей з порушеннями слуху;
- слабочуючих;
- з порушеннями зору;
- слабозорих;
- з важкими порушеннями мовлення;
- з порушеннями опорно-рухового апарату;
- для розумово відсталих;
- затримкою психічного розвитку.

Досвід функціонування спеціальних закладів в Україні дозволяє констатувати значні досягнення, що мають ці освітні осередки. До безперечних досягнень можна віднести: створення в спеціальних навчальних закладах достатньої матеріальної бази, забезпечення відповідних умов для надання корекційної допомоги, організацію професійно-трудової підготовки, навчання та відпочинку. У спеціальних закладах діти з порушеннями розвитку здобувають освіту, яка спрямована на одержання знань з основ наук, розвиток особистісних якостей, корекцію порушень розвитку й подальшу соціалізацію. Корекційні заняття забезпечують не лише виправлення порушень психофізичного розвитку, а й забезпечують вплив на особистість в цілому з метою досягнення позитивних результатів в її навчанні, вихованні та інтеграції у суспільство [28].

Спеціальні школи в основному забезпечені сучасними навчально-методичними матеріалами, які розроблені у відповідності до вимог сьогодення.

Варто відмітити у роботі спеціальних закладів такий важливий напрям як художньо-естетичне виховання, що є важливою складовою освітнього процесу. Досягнення вихованців з особливостями розвитку у сфері прикладної творчості та художньої самодіяльності є значущими й неодноразово відмічалися винагородами на форумах різного рівня [28, 52].

Втім, поряд з незаперечними позитивами, А. Колупаєва [34] виокремлює суттєві недоліки сучасної системи спеціальної освіти, перш за все:

✓ її уніфікованість, що унеможлиблює забезпечення освітніх потреб всіх учнів, що мають особливості психофізичного розвитку, утруднює впровадження різноваріантних навчальних програм та внесення необхідних змін та додатків до навчальних планів;

✓ ізолюваність дітей з психофізичними 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 тощо;

✓ недостатня соціально-практична спрямованість освітнього процесу, наслідками якої є: низький рівень сформованості соціально-побутової компетентності учнів, незадовільна орієнтація в системі соціальних норм і правил та відсутність навичок самостійної життєдіяльності;

✓ недостатня індивідуалізованість та особистісна зорієнтованість освітнього 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, ізолюваності;

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

✓ недостатнє науково-методичне та навчальне забезпечення освітнього процесу дітей з важкими патологіями, атиповими порушеннями, що потребують додаткових освітніх та корекційно-реабілітаційних послуг.

Досить розгалужена та розвинена система спеціальної освіти в Україні не забезпечує значну частину дітей з особливими освітніми потребами щодо отримання спеціальної допомоги і не дає змоги їм задовольнити свої особливі освітні потреби. Вочевидь, не останню роль у цьому відіграло й те, що в недавньому радянському минулому соціально-політичне спрямування педагогіки тривалий час не сприяло адекватній допомозі учням, що мають труднощі в навчанні, в тому числі й школярам з порушеннями психофізичного розвитку,

в умовах масових навчальних закладів. Масова й спеціальна школа поділили сфери своєї компетенції. У цій ситуації діти з незначними порушеннями, вчасно не виявлені й не маючи реальної можливості одержати спеціальну педагогічну допомогу, змушені були навчатися в умовах масової школи, не маючи при цьому адекватного психолого-педагогічного супроводу. Ця, за словами В. Лубовського, “вимушена інтеграція”, повною мірою характеризує й сьогодення сучасної школи [29].

Низка законодавчо-нормативних актів, прийнятих за роки незалежності України дає можливість розвитку інклюзивної освіти. Так, у Законі України “Про освіту” (стаття 19) визначено, що “Органи державної влади та органи місцевого самоврядування створюють умови для забезпечення прав і можливостей осіб з особливими освітніми потребами для здобуття ними освіти на всіх рівнях освіти з урахуванням їхніх індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів”; Законі України “Про загальну середню освіту” (стаття 29) зазначається, що “Батьки або особи, які їх замінюють, мають право: вибирати навчальні заклади та форми навчання для неповнолітніх дітей”; Законі України “Про охорону дитинства”, вказується, що “Дискримінація дітей-інвалідів та дітей з вадами розумового або фізичного розвитку забороняється...”. Ці та інші нормативно-правові документи засвідчили право батьків на вибір навчального закладу для своєї дитини. Значна частина батьків цим правом скористалася, вочевидь, не бажаючи, аби їхні діти перебували в цілодобових інтернатах, які часто віддалені від місць проживання, а іноді, в інших областях [2]. Економічна криза 90-х років теж не сприяла вирішенню питань розміщення дітей з особливостями розвитку в спеціальних закладах, оскільки на місцях певна частина їх перепрофілювалася та скорочувалася, останні ж фінансувалися недостатньо. І, як наслідок, значно зросла кількість дітей з особливостями розвитку, що перебувають в закладах загальної середньої освіти, в умовах, так званого, стихійного інтегрування. Втім, варто зважати й на те, що не всі діти з інвалідністю потребують спеціального навчання в умовах спеціальних навчальних закладів, “близько 25% дітей-інвалідів можуть навчатися в масових школах” [2].

Проте, на сьогодні в Україні в умовах, так званої, “вимушеної” та “стихійної” інтеграції в закладах загальної серед-

ньої освіти перебуває значна кількість дітей з особливостями психофізичного розвитку. Відтак, проблеми їхнього навчання, виховання, надання необхідної спеціальної допомоги потребують нагального вирішення.

Варто наголосити, що інтегрування дітей з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітній простір України, як один з напрямів гуманізації всієї системи освіти, відповідає пріоритетам державної політики, що окреслені в “Національній доктрині розвитку освіти в Україні у 21 столітті”, які визначені у: “особистісній орієнтації освіти; створенні рівних можливостей для дітей та молоді у здобутті якісної освіти; забезпеченні варіативності здобуття базової або повної загальної середньої освіти відповідно до здібностей та індивідуальних можливостей” тощо [8].

В Україні реалізація інклюзивного підходу до навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку розглядається вченими в контексті перспектив і можливостей подальшого розвитку системи спеціальної освіти.

А. Колупаєва вважає провідними напрямками нової парадигми спеціальної педагогіки гуманізацію, фундаменталізацію та інтеграцію. Науковець наголошує, що у гуманістичній інтерпретації мета спеціальної освіти полягає у включенні людини в широкі соціальні стосунки з урахуванням її особистісного розвитку та індивідуальних потреб. Досягнення цієї мети неможливе без підтримки становлення її індивідуальності. В основу гуманістичного підходу покладено ідею цілісності людської життєдіяльності, тому одним із конкретних “втілень” цього підходу вважається концепція освіти упродовж усього життя.

У модернізації освітньої системи важливу роль відіграють інтеграційні процеси, які протікають на різних її рівнях. У спеціальній освіті на сучасному етапі інтеграція виявляється в різних формах спільного навчання дітей з порушеннями розвитку та їхніх здорових однолітків. Реорганізація й оновлення національної системи педагогічної освіти на основі принципів демократизації, гуманізації та модернізації, визнання права кожної дитини на одержання освіти, адекватної її пізнавальним можливостям і вимогам часу спонукають до пошуку оптимальних шляхів її реформування, соціалізації дітей з порушеннями психофізичного розвитку, їх інтеграції в суспільство.

Інтеграція розглядається як кінцева мета навчання: випускник з особливостями психофізичного розвитку має інтегруватися у суспільстві як повноправний громадянин, готовий до самостійного життя й продуктивної діяльності, взаємодії з оточуючими людьми [4, 34].

Важливість освітніх інтеграційних процесів підкреслював Л. Виготський, який вказував на необхідність створення такої системи навчання, яка б органічно пов'язувала спеціальне навчання з навчанням дітей з нормальним розвитком. Вчений наголошував: “При всіх перевагах наша спеціальна школа відрізняється тим основним недоліком, що вона замикає свого вихованця... у вузьке коло шкільного колективу, створює відрізаний і замкнутий світ, в якому все прилаштовано і пристосовано до дефекту дитини, фіксує її увагу на тілесному недоліку і не вводить її у справжнє життя. Наша спеціальна школа натомість, щоб виводити дитину з ізольованого світу, як правило, розвиває в ній навички, які призводять до ще більшої ізольованості і посилюють її сегрегацію. Через ці недоліки не лише паралізується загальне виховання дитини, а й спеціальна виучка зводиться майже нанівець” [9]. На думку Л. Виготського, основним завданням виховання дитини з порушеннями розвитку є її включення в життя і здійснення компенсацій порушень шляхом активізації діяльності збережених аналізаторів, оскільки “дитяча дефективність” пов'язана не стільки з біологічними факторами, скільки з соціальними наслідками [10].

У запобіганні цих “соціальних наслідків” інтеграційні процеси в освіті мають першочергове значення, оскільки, “проблема інтеграції в спеціальній освіті не вичерпується тільки включенням дитини з особливими освітніми потребами до колективів здорових дітей. Інтеграційні тенденції спостерігаються у змісті спеціальної освіти, в системі навчальних закладів для дітей з відхиленнями в розвитку. Ці тенденції перспективні, оскільки пов'язані із загальними процесами розвитку науки і цивілізації” [1].

В Україні інтеграційні процеси в освітній системі розпочалися з 90-х років у зв'язку з розпадом СРСР і кардинальною перебудовою державного устрою, зумовлені прийняттям національних антидискримінаційних законодавчих актів, що

були ухвалені з урахуванням основних положень Декларацій ООН [20, 33].

Реорганізація й оновлення національної системи педагогічної освіти відбувається на основі принципів демократизації, гуманізації та модернізації, визнання права кожної дитини на одержання освіти, адекватної її пізнавальним можливостям. Це спонукає до пошуку оптимальних шляхів її реформування з метою повної соціалізації дітей з порушеннями психофізичного розвитку, їх інтеграції у суспільство через впровадження інклюзивної освіти [5]. У цьому питанні необхідна підтримка педагогічної громадськості, фахівців, урядовців, батьків, громадських організацій тощо.

РОЗДІЛ V. ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

5.1. Характеристика інклюзивної шкільної громади

Важливими й життєво необхідними характеристиками інклюзивних шкільних громад є навчальна, соціальна та фізична інклюзія. Для успішного та значимого втілення цієї освітньої моделі всі три складові мають бути гармонізовані. Розглянемо кожну з них окремо.

Навчальна інклюзія.

Діти мають змогу опанувати нові знання, вміння й навички, демонструвати досягнення встановлених освітніми стандартами вимог у різний спосіб. Це означає, що навчальні плани складаються та реалізуються з урахуванням розмаїття дитячого контингенту. Використовуються методи диференціації освітнього процесу, наприклад: різнорівневе навчання (синонім диференційованого), кооперативне навчання тощо. Такі педагогічні практики орієнтовані на різноманітні освітні потреби дітей і є ефективними для всіх учнів. Політика й практика на національному та місцевому рівнях спонукає встановлювати високі очікування щодо рівня академічних досягнень. Від усвідомлення педагогами ступеня підготовленості вихованців, надання позитивних прикладів і раціонального використання ресурсів та підтримки виграють усі діти в інклюзивному класі.

Соціальна інклюзія.

Школа радо вітає всіх дітей, і кожен відчуває себе частиною загального учнівського колективу. Учні грають цінні соціальні ролі, що дає їм змогу виявити свої кращі сторони та виробити лідерські риси й навички. У створенні сприятливого середовища для забезпечення соціальної інклюзії велике значення мають такі соціальні чинники: прийняття розмаїття в межах школи, доброзичлива атмосфера й введення до учнівського колективу, принципи й практика, які заохочують до налагодження дружніх стосунків, турбота. Крім того, вони запобігають появі негативних ставлень, дражнінню й ізоляції учнів.

Фізична інклюзія.

В інклюзивному освітньому закладі створено безбар'єрне середовище та здійснюються адаптації з урахуванням освітніх потреб усіх дітей. Зокрема, безбар'єрна фізична інклюзія передбачає: легкий доступ до шкільної будівлі та вільне пересування нею, розташування меблів, у тому числі спеціально пристосованих, у навчальних аудиторіях так, аби розмаїтий дитячий колектив зручно почувався на уроці й діти мали змогу долучатися до навчального процесу та нарівні зі своїми ровесниками брати участь у всіх видах діяльності [49].

5.2. Організаційно-інформаційний компонент

Для успішної інтеграції дитини з обмеженими можливостями здоров'я в систему загальноосвітньої школи педагогам та керівникам цих закладів необхідно провести підготовку за такими напрямками:

1. Організувати інформаційно-роз'яснювальну роботу та медико-психологічну, соціально-психологічну і психолого-педагогічну просвіту населення району (міста), особливо того населеного пункту, де орієнтовно буде функціонувати інклюзивна школа:

а) висвітлення у місцевих ЗМІ мети, змісту та шляхів реалізації інклюзивної освіти, орієнтуючись на існуючі нормативно-правові документи з цього питання;

б) проведення системної роботи з батьками здорових дітей та педагогічним персоналом закладів загальної середньої освіти, спрямованої на зміну у всіх учасників освітнього процесу негативних соціальних установок та стереотипів щодо дітей з проблемами здоров'я та розвитку, формування толерантного ставлення до таких дітей і гармонізацію стосунків в учнівському колективі за такими (рекомендованими) формами:

- круглі столи: “Що таке освітня інклюзія?”, “Інклюзивна освіта – очікування, реалії, можливості”, “Основні підходи до роботи з дітьми з природженими та набутими розладами здоров'я”, “Створення умов для успішної соціальної та психофізичної адаптації дітей з особливими освітніми потребами” та ін. за участю медичних працівників, психологів, соці-

альних працівників, учителів, батьків дітей з обмеженими фізичними можливостями;

- батьківські збори за тематикою: “Суспільство – для всіх!”, “Рівні можливості для кожного” та ін.;

в) проведення системної роботи в учнівських, педагогічних колективах стосовно толерантного ставлення до особливої категорії учнів;

- бесіди, тренінги для учнів та педагогів інклюзивної школи: “Я такий, як всі”, “Допомогти, підтримати, проявити доброзичливість і милосердя – моральна сутність учнівського та педагогічного колективів в інклюзивному класі” “Допоможи мені зробити це самому” та ін.;

- години спілкування на тему: “У кожній людині є сонце, треба тільки дати йому можливість світити (Сократ)”, “Мистецтво побудови гармонійних, гуманних взаємин”;

- тематичні виступи (презентації) логопеда, ортопеда, офтальмолога, педіатра та інших медичних працівників з питань особливостей захворювань опорно-рухового апарату, зору, слуху, порушення мовлення дітей тощо.

2. Створити банк даних про дітей з особливостями психофізичного розвитку у своєму районі (місті).

3. Вивчити потреби та бажання батьків учнів з особливими освітніми потребами щодо здобуття освіти їхніми дітьми за інклюзивною формою навчання.

4. Забезпечити готовність базових закладів загальної середньої освіти для прийняття дітей з інвалідністю, а саме – безперешкодний доступ до навчальних приміщень (наявність пандуса) та формування інклюзивного освітнього середовища.

Вимоги до організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти з метою реалізації права дітей з особливими освітніми потребами на освіту за місцем проживання, їх соціалізації та інтеграції в суспільство, залучення батьків до участі в освітньому процесі визначають Постанови Кабінету Міністрів України “Порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах” від 15 серпня 2011 року № 872 та “Про внесення змін до Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах” від 9 серпня 2017 р. № 588.

З огляду на те, що інклюзивна школа має забезпечувати нові умови для розвитку учнів з порушеннями психофізично-

го розвитку, її керівники повинні опанувати не лише нові знання та вміння у галузі сучасної педагогіки (в тому числі інклюзивної освіти, педагогічної інноватики, педагогічної аксіології тощо), а й у галузі сучасного управління (зокрема, менеджменту освіти і менеджменту освітніх інновацій) [18]. Для організації інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами у закладах загальної середньої освіти необхідно створити відповідні умови:

- безперешкодний доступ до території та приміщень навчального закладу, зокрема, для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату, в тому числі для дітей, які пересуваються на візку, та дітей з порушеннями зору;
- забезпечення навчального закладу необхідними навчально-методичними посібниками, наочно-дидактичними та індивідуальними технічними засобами навчання;
- облаштування кабінетів учителя-дефектолога, психологічного розвантаження, логопедичного з відповідним корекційно-розвитковим обладнанням;
- забезпечення педагогічними кадрами, які володіють методиками роботи з дітьми з особливими освітніми потребами (зокрема, учителями-дефектологами, учителями інклюзивного навчання (асистентами учителя).

5.3. Фізична інклюзія

Однією із важливих умов організації діяльності інклюзивної школи є формування інклюзивного освітнього середовища [49] у закладах загальної середньої освіти – зокрема забезпечення безперешкодного доступу до шкільних приміщень та пристосування їх до потреб дітей з особливостями психофізичного розвитку.

Вхід до школи

Вхід до будь-якої школи, зазвичай, починається зі сходів, що є суттєвою або навіть нездоланою перешкодою для дітей з порушенням опорно-рухового апарату, які використовують під час пересування інвалідний візок, паличку, милиці чи інші засоби. Для того, щоб ці діти змогли потрапити до школи, необхідно продублювати сходи пандусом.

Пандус має бути пологим (10-12 градусів), щоб дитина на візку могла самостійно підніматися й спускатися по ньому. Щоб цього досягти, необхідно враховувати наступні вимоги: нахил пандуса (співвідношення висоти підйому (Н) до

довжини проекції похилої ділянки (L) не має перевищувати 12 градусів).

Будова пандуса

Пандус складається з трьох частин:

горизонтальної площини на початку пандуса;

похилої поверхні пандуса;

горизонтальної площини в кінці пандуса.

Ширина пандуса має бути не меншою 90 см. Необхідними атрибутами пандуса є бортик, що його огорожує, та бильця. Бортик запобігає скочуванню візка. Його висота має бути не меншою, ніж 5 см.

Бильця встановлюються по обидва боки пандуса на висоті 70 і 90 см. Для дітей молодших класів – 50 см. Найзручнішими є бильця круглого перерізу (з діаметром не менше 3 і не більше 5 см). Довжина бильця має бути більшою за довжину пандуса на 30 см з кожної сторони.

Якщо архітектура будівлі не дає змоги побудувати правильний пандус (наприклад, вузькі сходи), то можна зробити відкидний пандус. У цьому випадку дітям з особливими потребами знадобиться стороння допомога. Ще одна важлива деталь – двері повинні відчинятися у протилежний від пандуса бік, щоб дитина на візку не скотилася вниз. Можна обладнати вхід до школи дзвоником (кнопкою виклику), щоб попередити про прихід охорону.

Внутрішній простір школи

Уздовж коридорів (по всьому периметру) бажано зробити бильця, щоб дитина, якій важко ходити, могла пересуватися школою, тримаючись за них.

Ширина дверей має бути не менше 90-95 см, інакше людина на візку не проїде. Для того, щоб дитина на візочку змогла піднятися на верхні поверхи, у шкільній будівлі має бути передбачений хоча б один ліфт (можливо, доступ до нього доведеться обмежити для інших учнів), однак, не у всіх школах це можливо зробити. Тому, по можливості, слід переносити заняття для класів, у яких навчаються діти з особливими освітніми потребами, на перший поверх.

Ще один засіб – встановлення на сходах підйомників. Однак, і ліфти, і підйомники – дороге обладнання, і поки не кожна школа може собі це дозволити. Ще одним вирішенням проблеми пересування сходами дитини з особливими освітніми потребами може бути організація чергування старшоклас-

ників, які по черзі допомагатимуть учневі на сходах. Якщо в коридорі є телефон-автомат, його слід повісити нижче, щоб дитина, яка користується інвалідним візочком, могла ним скористатися.

Шкільна роздягальня

У роздягальнях дітям з особливими освітніми потребами потрібно виділити зону, відокремлену від проходів, і обладнати її бильцями, лавочками й гачками для сумок, одягу тощо. Або ж можна відвести для цього невелику окрему кімнату.

Шкільна їдальня

У їдальні варто передбачити прохідну зону для учнів-інвалідів. Ширину проходів між столами для вільного пересування на інвалідному візку рекомендується збільшити до 1,1 м. Також бажано, щоб столи у їдальні знаходилися недалеко від буфетної стійки. Водночас не варто розміщати дітей з особливими освітніми потребами окремо від решти однокласників.

Бажано, щоб дітям з особливими освітніми потребами допомагали співробітники їдальні, чергові старшокласники.

В окремих школах, де навчаються діти з особливими освітніми потребами, побутує практика приносити сніданки всьому класу безпосередньо у класні кімнати. Це, звісно, не відповідає санітарно-гігієнічним нормам, проте сприяє зближенню дітей.

Шкільний туалет

У шкільних туалетах варто передбачити одну спеціалізовану туалетну кабінку для дітей з особливими освітніми потребами, які мають порушення опорно-рухового апарату, в тому числі й тих, які користуються інвалідними візками. Розміри спеціалізованої кабінки: ширина – не менше 1,65 м; глибина – 1,8 м; ширина дверей – не менше 90 см. У кабіні з одного боку унітазу має бути передбачена вільна площа для розміщення крісла-візка (для забезпечення можливості пересадки з крісла на унітаз). Кабіна має бути оснащена бильцями, підвісними трапеціями тощо. Усі ці елементи мають міцно кріпитися.

У туалеті варто хоча б одну раковину встановити на висоті 0,8 м від підлоги. Нижній край дзеркала та електричного забору для сушіння рук, рушник і туалетний папір розміщуються на такій же висоті.

Спортивний зал

Діти з особливими освітніми потребами можуть бути залучені й на уроки фізкультури. Вони можуть виконувати сильні вправи й брати участь у різних іграх разом з однокласниками. Це допоможе їм не відокремлюватися від однолітків і виконувати шкільну програму у більш повному обсязі.

Роздягальню, душову й туалет при фізкультурному залі для дітей, які користуються інвалідними візками, необхідно переобладнати. У душовій кабіні, так само, як і в туалеті, одну кабінку необхідно обладнати так, щоб дитина з особливими освітніми потребами могла нею користуватися (ширина дверей має бути не меншою, ніж 90 см; візок має входити у кабінку повністю). Бажано, щоб у роздягальні усі проходи були не вужчі, ніж 90 см.

Шкільна бібліотека

Читальний зал шкільної бібліотеки також бажано обладнати для вільного доступу школярів з особливими потребами: частину стійки для видачі книг рекомендується переобладнати до рівня не вище 0,7 м.

Книги, що знаходяться у відкритому доступі, картотеку бажано розмістити у межах зони досяжності (протягнутої руки) людини на візку, тобто не вище 1,2 м при ширині проходу біля стелажів чи картотеки не менше 1,1 м.

Класні кімнати

Важливо врахувати, що дитині з особливими освітніми потребами був необхідний додатковий простір для вільного пересування. Мінімальний розмір зони учнівського місця для дитини на візку (з урахуванням розвороту візка) – 150x150 см. Біля парти варто передбачити додатковий простір для зберігання інвалідного візка (якщо дитина пересідає з нього за стіл), милиць, палички тощо.

Ширина проходу між рядами столів у класі має бути не менше 90 см. Такої ж ширини мають бути вхідні двері без порогу. Бажано залишити вільним прохід біля дошки, щоб дитина на інвалідному візку або на милицях могла вільно пересуватися вздовж неї. Дошку слід повісити нижче.

Якщо заняття відбуваються у класі, де дошка або якість обладнання знаходяться на підвищенні, його необхідно обладнати з'їздом (наприклад, покласти й закріпити похилу дош-

ку). Це обладнання можуть зробити й однокласники на уроках праці.

Адаптації для дитини з порушеннями зору

Коли до школи приходять діти зі зниженим зором, варто пам'ятати, що вона відчуватиме труднощі в орієнтації у просторі. Тому, для комфортного перебування в школі їй необхідна відповідна допомога.

На початку навчального року з дитиною потрібно обійти приміщенням школи (влаштувати екскурсію) для того, щоб вона запам'ятала місцезнаходження кабінетів і приміщень, якими вона користуватиметься (класів, роздягалень, їдальні тощо). Якщо призначення цих приміщень зміниться, потрібно ще кілька разів пройти за новим маршрутом.

Вхід до школи

Крайні сходинки при вході до школи необхідно пофарбувати у контрастні кольори, щоб дитина зі зниженим зором мала змогу орієнтуватися на них. Обов'язково потрібні бильця по обидва боки сходів на висоті 70 і 90 см (для дітей молодших класів – 50 см). Найзручнішими є бильця круглого перерізу з діаметром не менше 3-5 см. Довжина бильця має бути більшою за довжину сходів на 30 см з кожної сторони. Двері також краще зробити контрастного кольору. Якщо двері скляні, то на них яскравою фарбою потрібно позначити частини, які відчиняються.

Внутрішній простір школи

Уздовж коридорів (по всьому периметру) можна зробити бильця, щоб дитина з порушеннями зору могла переміщатися приміщенням школи, тримаючись за них. Ще один спосіб полегшити орієнтацію у приміщенні школи – використати різноманітне рельєфне покриття підлоги – зі зміною напрямку змінюється і рельєф підлоги. Це може бути кахель для підлоги чи килимові доріжки різної текстури.

Сходи всередині школи, як і при вході, потрібно пофарбувати у яскраві контрастні кольори й обладнати бильцями.

Окрім цього можна організувати чергування старшокласників, які по черзі супроводжуватимуть дитину сходами. Бажано, щоб таблички на кабінетах були написані крупним шрифтом контрастних кольорів (або шрифтом Брайля).

Шкільна роздягальня

У роздягальнях для школярів з порушеним зором потрібно виокремити зону поодаль від проходів і обладнати її бильця-

ми, лавками, полицками і гачками для сумок, одягу тощо. Бажано, щоб цією зоною користувалися лише ці діти. Необхідно кілька разів провести дитину до цього місця, щоб вона його запам'ятала.

Шкільна їдальня

У їдальні для дитини з порушенням зору має бути своє постійне місце, яким користуватиметься лише вона. Також, бажано, щоб це місце знаходилося близько до буфетної стійки. Водночас не варто, щоб діти з особливими освітніми потребами сиділи в їдальні окремо від решти однокласників. Бажано також, щоб таким учням допомагали працівники їдальні або чергові.

Класні кімнати

Для створення доступного й комфортного середовища у класі рекомендується обладнати індивідуальні учнівські місця та виділити їх рельєфною фактурою поверхні підлоги або килимовим покриттям.

Необхідно звернути увагу на освітлення робочого місця дитини. Написане на дошці слід завжди озвучувати для того, щоб учень міг отримати повну інформацію. Місце розміщення парти для дитини зі зниженим зором має визначити офтальмолог (це не завжди перший ряд). Коли використовується лекційна форма занять, такому учневі доцільно дозволити користуватися диктофоном – це його спосіб конспектувати.

Бажано, щоб посібники, які використовуються на різних уроках, були не лише наочними, а й рельєфними чи зі збільшеним шрифтом.

Адаптації для дитини з порушенням слуху

Головна проблема для таких дітей – отримання інформації в тому ж обсязі, що й решта учнів. Найкраще, аби дітям цієї категорії у звичайній школі допомагали навчатися сурдопедагоги чи сурдоперакадачі. Але, ймовірно, до звичайної школи прийде дитина, яка вже володіє навичками спілкування: може говорити, трохи чути й читати по губах. Перед тим, як почати її навчати, з'ясуйте, якими навичками вона володіє, як краще організувати навчальний процес та її спілкування з однолітками.

Спілкуючись із дітьми, в яких є порушення слуху, потрібно говорити дуже чітко (однак, не потрібно кричати), не забувати дублювати сказане (письмово чи перефразовуючи ін-

формацію), особливо якщо це стосується термінів, правил, інструкцій тощо. Навчальні фільми, по можливості, мають супроводжуватися субтитрами.

Для того, щоб діти з порушеннями слуху краще орієнтувалися, у класі варто встановити сигнальні лампочки, що сповіщатимуть про початок і кінець уроку. Дитину із порушенням слуху краще посадити за першу парту. Місця для тих, чий слух знижений значною мірою, можуть бути обладнані електроакустичними приладами та індивідуальними навушниками.

Загальні рекомендації щодо облаштування території школи

Для безпеки дітей з особливими освітніми потребами й можливості рухатися без перешкод шкільною територією передусім варто облаштувати рівне, асфальтоване покриття пішохідних доріжок. Невеликі перепади рівнів та заглиблення слід вирівняти.

Ребра решіток на пішохідних доріжках мають розміщуватися перпендикулярно напрямку руху й на відстані один від одного не більше 1,3 см. У кількох місцях з бордюру тротуару має бути спеціальний з'їзд з нахилом (як у пандуса, не більш 1:10, ширина – не менш 90 см).

Дітей із повною або частковою втратою зору необхідно провести територією, щоб вони запам'ятали маршрут і перешкоди.

Про перешкоду, перехід тощо можуть попереджати різноманітні фактури поверхневого шару покриття доріжок і тротуарів, рельєфні смуги, яскраві контрастні кольори. Оптимальними для маркування вважаються яскраво-жовтий, яскраво-помаранчевий та яскраво-червоний кольори.

5.4. Навчальна інклюзія

Інклюзивне навчання організовується у закладах загальної середньої освіти, незалежно від типу, форми власності та підпорядкування, шляхом комплектування класів учнями з типовим розвитком та учнями з особливими освітніми потребами.

Органи управління освітою визначають базові заклади загальної середньої освіти для організації інклюзивного навчання; прогнозують витрати для створення безперешкодного

доступу, відповідної навчально-матеріальної бази, придбання транспортних засобів для підвезення учнів до місця навчання та додому, забезпечують підвищення кваліфікаційного рівня педагогічних працівників для роботи з дітьми в умовах інклюзивного навчання, сприяють провадженню інноваційної діяльності.

Рішення про створення класів з інклюзивним навчанням приймається керівником закладу загальної середньої освіти з урахуванням освітніх запитів населення за умови наявності необхідної матеріально-технічної та методичної бази, відповідних педагогічних кадрів і приміщень, що відповідають санітарно-гігієнічним нормам, за погодженням з місцевими органами управління освітою, згідно з Положенням про загальноосвітній навчальний заклад (пункт 12), затвердженим Постановою Кабінету Міністрів України від 27 серпня 2010 р. №778 [42].

Засновник закладу загальної середньої освіти

➤ виділяє в установленому порядку кошти для забезпечення безперешкодного доступу дітей з особливими освітніми потребами до будівель та приміщень таких закладів, для створення відповідної матеріально-технічної та методичної бази;

➤ забезпечує підвищення кваліфікації педагогічних працівників з питань надання освітніх послуг дітям з особливими освітніми потребами у класах з інклюзивним навчанням;

➤ сприяє впровадженню інноваційної діяльності;

➤ здійснює заходи щодо придбання транспортних засобів для підвезення таких дітей до місця навчання та додому.

Засновник та керівник закладу загальної середньої освіти несуть відповідальність за організацію, стан та якість інклюзивного навчання.

Зарахування учнів з особливими освітніми потребами до класів з інклюзивним навчанням здійснюється за бажанням батьків або осіб, які їх замінюють, на підставі письмової заяви батьків, відповідно до порядку, встановленого для закладів загальної середньої освіти та висновку інклюзивно-ресурсного центру.

Для забезпечення ефективності навчально-виховного процесу у класі з інклюзивним навчанням кількість учнів з особливими освітніми потребами становить:

одна-три дитини із числа дітей з порушеннями опорно-рухового апарату, затримкою психічного розвитку, зниженим зором чи слухом, легкими інтелектуальними порушеннями тощо;

не більш як двоє дітей із числа дітей сліпих, глухих, з тяжкими порушеннями мовлення, у тому числі з дислексією, розладами спектра аутизму, іншими складними порушеннями розвитку (порушеннями слуху, зору, опорно-рухового апарату в поєднанні з інтелектуальними порушеннями чи затримкою психічного розвитку) або тих, що пересуваються на візках.

Парадигма розвивальної моделі навчання передбачає його здійснення з урахування “зони найближчого розвитку” дитини. Це означає, що освітній процес має бути максимально ідеалізований. Звичайно, забезпечити індивідуальний підхід до кожного учня у межах традиційного “давання уроків” надзвичайно складно [15]. Тож мова має йти про індивідуальний навчальний план.

Навчання у класах з інклюзивним навчанням здійснюється за типовими навчальними планами, програмами, підручниками та посібниками, рекомендованими МОН України для закладів загальної середньої освіти, у тому числі спеціальними підручниками. Освітній процес в класах з інклюзивним навчанням у закладах загальної середньої освіти здійснюється відповідно до робочого навчального плану школи, складеного на основі Типових навчальних планів загальноосвітніх навчальних закладів, затверджених Міністерством освіти і науки України, та з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами [6].

На основі зазначеного робочого навчального плану розробляється індивідуальний навчальний план для дітей з особливими освітніми потребами (далі – індивідуальний навчальний план) з урахуванням висновку інклюзивно-ресурсного центру. Індивідуальний навчальний план визначає перелік навчальних предметів, послідовність їх вивчення, кількість годин, що відводяться на вивчення кожного предмета за роками навчання, та тижневу кількість годин. У плані врахову-

ються додаткові години на індивідуальні та групові заняття, курси за вибором, факультативи тощо.

Особливістю освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами є його корекційна спрямованість. Для проведення корекційно-розвиткових занять в індивідуальному навчальному плані передбачається від трьох до восьми годин на тиждень [6] (кількість годин визначають відповідні інклюзивно-ресурсні центри). Такі години враховуються під час визначення гранично допустимого тижневого навчального навантаження дітей з особливими освітніми потребами.

Корекційно-розвиткові заняття проводяться відповідними вчителями-дефектологами та практичними психологами.

Індивідуальна навчальна програма [37] дитини з особливими освітніми потребами у класі з інклюзивним навчанням розробляється на основі типових навчальних програм закладів загальної середньої освіти, у тому числі спеціальних, з відповідною їх адаптацією.

Індивідуальний навчальний план та індивідуальна навчальна програма розробляються педагогічними працівниками, у тому числі з дефектологічною освітою, які беруть участь в освітньому процесі, за участю батьків дитини або осіб, які їх замінюють. Індивідуальний навчальний план та індивідуальна навчальна програма затверджуються керівником навчального закладу. Індивідуальне планування освітнього процесу має на меті розроблення індивідуальної програми розвитку дитини з особливими освітніми потребами, що допоможе педагогічному колективу закладу пристосувати середовище до потреб дитини, надати додаткові послуги та підтримку в процесі навчання, організувати спостереження за динамікою розвитку учня. Індивідуальна програма розвитку розробляється групою фахівців (заступник директора з навчально-виховної роботи, вчителі, асистент вчителя, психолог, вчитель-дефектолог та інші) із обов'язковим залученням батьків, або осіб, які їх замінюють, з метою визначення конкретних навчальних стратегій і підходів до навчання дитини з особливими освітніми потребами. Вона містить загальну інформацію про учня, систему додаткових послуг, види необхідної адаптації та модифікації навчальних матеріалів, індивідуальну навчальну програму та за потреби індивідуальний навчальний план.

Передумовою в забезпеченні успішності навчання дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої освіти є індивідуалізація освітнього процесу. Особистісно-орієнтоване спрямування освітнього процесу забезпечує асистент учителя, посаду якого передбачено Типовими штатними нормативами загальноосвітніх навчальних закладів, затвердженими наказом Міністерства освіти і науки від 06.12.2010 р. № 1205 та введено Постановою Кабінету Міністрів України від 18 липня 2012 р. № 635 “Про внесення змін до Постанов КМУ від 14 квітня 1997 р. № 346 і від 14 червня 2000 р. № 963”. Роз’яснення щодо введення посади вихователя (асистента вчителя) та його кваліфікаційна характеристика (посадові обов’язки) подано у листах МОНмолодьспорту України від 28.09.12 № 1/9-694 “Щодо введення посади вихователя (асистента вчителя) у загальноосвітніх навчальних закладах з інклюзивним навчанням” та від 25.09.12 № 1/9-675 “Щодо посадових обов’язків асистента вчителя”. Крім організаційної, навчально-розвиткової, діагностичної, прогностичної та консультативної функцій на асистента вчителя покладається оформлення та ведення відповідної документації щодо учнів з особливими освітніми потребами (індивідуального навчального плану, індивідуальної навчальної програми, індивідуальної програми розвитку тощо). (Див. додаток № 9 “Посадова інструкція асистента вчителя”; додаток № 10 “Таблиця обов’язків учителя, асистента вчителя, діяльності, яку вони виконують спільно”).

Оцінювання навчальних досягнень дітей з особливими освітніми потребами здійснюється згідно з критеріями оцінювання навчальних досягнень учнів та обсягом матеріалу, визначеним індивідуальною навчальною програмою. Система оцінювання навчальних досягнень дітей з особливими освітніми потребами повинна бути стимулюючою.

Державна підсумкова атестація дітей з особливими освітніми потребами здійснюється відповідно до Положення про державну підсумкову атестацію.

5.5. Соціальна інклюзія

Позакласна та позашкільна робота

Діти з особливими освітніми потребами залучаються до позакласної та позашкільної роботи з урахуванням їх інтересу

сів, нахилів, здібностей, побажань, віку, індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності та стану здоров'я.

Позашкільна робота з дітьми з особливими освітніми потребами проводиться відповідно до Положення про порядок організації індивідуальної та групової роботи в позашкільних навчальних закладах.

Як виховувати толерантність?

На Генеральній конференції ЮНЕСКО, що відбулася 16 листопада 1995 року, було прийнято Декларацію принципів толерантності, в якій визначено поняття толерантності, як поваги, прийняття та розуміння багатого різнобіжжя культур нашого світу, форм самовираження та способів проявлення людської індивідуальності (стаття 1). З одного боку, розглянуто уміння, які має створити держава для досягнення толерантності на державному рівні (стаття 2), з іншого, – репрезентовано соціальні аспекти, підкреслено необхідність толерантності як між окремими людьми, так і на рівні родини (стаття 3), підкреслено роль виховання як найбільш ефективного способу попередження агресії та нетерпимості (стаття 4).

На сьогоднішній день найефективнішим засобом формування толерантності науковцями визнано мистецтво слова, а виховання толерантної особистості має здійснюватися за формулою “батьки + діти + вчитель”.

В умовах інклюзивного навчання (включення дітей особливими освітніми потребами в загальноосвітній простір) виховання толерантності набуває особливого значення. Одним із заходів на цьому шляху можуть бути загальношкільні акції, години спілкування, вечори відпочинку, різноманітні змагання, конкурси тощо [49].

РОЗДІЛ VI. ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ З РІЗНИМИ ПСИХОФІЗИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Принципи корекційно-педагогічної роботи в інклюзивному закладі освіти

Треба пам'ятати, що інклюзивне освітнє середовище формується вчителем, до того ж не одним вчителем, а цілою командою педагогів і фахівців – колективом, який працює в міждисциплінарній співпраці. У розвитку інклюзивного освітнього простору беруть участь учителі початкових класів, учителі-предметники, учителі-логопеди, практичні психологи, учителі-дефектологи, інструктор з ЛФК, педагоги додаткового навчання й асистенти.

Діти з особливими освітніми потребами мають відхилення від нормального фізичного чи психічного розвитку, зумовлені вродженими чи набутими розладами.

Залежно від типу порушення, виокремлюють такі категорії дітей:

- ✓ з порушенням слуху (глухі, оглухлі, зі зниженим слухом);
- ✓ з порушенням зору (сліпі, осліплі, зі зниженим зором);
- ✓ з порушеннями інтелекту (розумово відсталі, із затримкою психічного розвитку);
- ✓ з мовленнєвими порушеннями;
- ✓ з порушеннями опорно-рухового апарату;
- ✓ з емоційно-вольовими порушеннями та аутизмом.

Навчання та виховання цих дітей здійснюється з урахуванням особливостей їхнього розвитку, використанням специфічної освітньої роботи.

Сьогодні заклад загальної середньої освіти має бути готовим для спільного навчання здорових дітей та їхніх однолітків з різними типами дизонтогенезу.

Особливої актуальності набуває організація сучасного системного психолого-педагогічного супроводу учнів з порушеннями розвитку.

Для цього в освітньому середовищі необхідно створити не тільки спеціальні умови, а й організувати відповідну корекційну роботу.

Основні принципи корекційно-педагогічної роботи:

- ✓ системності корекційних, профілактичних та розвиваючих задач;
- ✓ єдності діагностики та корекції розвитку;
- ✓ взаємозв'язку та компенсації;
- ✓ комплексності методів клініко-психолого-педагогічного впливу;
- ✓ урахування вікових та індивідуальних особливостей розвитку;
- ✓ особистісно-орієнтованого та діяльнісного підходу в системі корекційно-педагогічної роботи;
- ✓ оптимістичного підходу в корекційній роботі з дитиною, яка має особливості психофізичного розвитку;
- ✓ активного залучення найближчого соціального оточення в системі корекційного впливу;
- ✓ індивідуального та диференційного підходу в умовах колективного навчання [16].

Рекомендації вчителям закладів загальної середньої освіти для успішної роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби

Учитель повинен оволодіти необхідними знаннями та навичками:

- ✓ ознайомитися з анамнезом, мати уяву про основні види порушень психофізичного розвитку дитини;
- ✓ вивчити стан уваги, стомлюваності, темп роботи кожної дитини;
- ✓ урахувати стан слуху, зору, особливості моторики та загального фізичного розвитку учня;
- ✓ бути добре ознайомленим з приладами, які використовують його учні з порушеннями зору й слуху, перевіряти придатність слухових апаратів, стежити за чистотою окулярів;
- ✓ навчитися визначати, оцінювати й створювати навчальне середовище для дітей з різними потребами;
- ✓ зрозуміти важливість цілеспрямованого залучення до роботи з дітьми членів родини, встановлення з ними партнерських стосунків;
- ✓ вивчати головні принципи й стратегії колективної командної роботи;

- ✓ навчитися спостерігати за дітьми та оцінювати їх розвиток під час занять;
- ✓ закінчувати заняття, коли діти втомилися чи неуважні;
- ✓ навчитися адаптувати навчальні плани, методики, матеріали та середовище до специфічних потреб дітей;
- ✓ створювати оптимальні умови для спілкування, сприяти налагодженню дружніх стосунків між дітьми й формуванню колективу;
- ✓ формувати в дітей досвід стосунків у соціумі, навички адаптації до соціального середовища, повагу до дітей та батьків [58].

**Види адаптації і пристосувань
для дітей з особливими освітніми потребами**

Види адаптації	Характеристика	Приклади
Пристосування середовища	Модифікація фізичного оточення	Обладнання кімнати похилими пандусами, якщо в класі є діти, що пересуваються на інвалідних візках або за допомогою милиць. Збільшення або зменшення інтенсивності освітлення, якщо в класі є діти з порушеннями зору. Зменшення рівня шуму, якщо в класі є діти з порушенням слуху.
Адаптація навчальних підходів	Модифікація навчальних підходів і методик	Застосування методу поширення (того, що знає дитина). Епізодичне навчання в принагідних ситуаціях. Зміна темпу занять.
Адаптація матеріалів	Модифікація навчальних посібників, іграшок та інших матеріалів	Використання книжок, надрукованих великим шрифтом, якщо в класі є діти з порушеннями зору. Обладнання іграшок та іншого приладдя великими держакками, якщо в класі є діти з порушеннями моторних функцій.
Адаптація навчального плану	Модифікація навчального плану або завдань, визначених для дитини	Зміна тривалості або послідовності занять. Корекція завдань (приміром, якщо дитина ще не готова розпізнавати текст, завдання може бути модифіковане таким чином: “Дитина розпізнаватиме своїх однокласників на фотографіях, тоді як інші діти розпізнаватимуть свої написані імена”).

Успішна інклюзія неможлива також без спеціального дефектологічного супроводу [57].

Роль учителя-дефектолога (корекційного педагога) в закладі загальної середньої освіти

Допомогти вчителю загальноосвітньої школи:

- надати об'єктивну психолого-педагогічну характеристику дитини з особливими освітніми потребами, ознайомити з її особовою справою, медичними та психолого-педагогічними картами;
- спільно скласти календарно-тематичний та індивідуальний плани роботи;
- внести зміни до програми загальноосвітніх предметів та провести їх коригування, а саме:
- ввести пропедевтичні розділи з метою підготовки дітей для сприйняття матеріалу;
- передбачити корекційну складову в навчальному плані (специфічні навчальні предмети – заняття з орієнтування в просторі та розвитку мобільності *(для дітей із порушеннями зору)*; заняття з розвитку залишкового слуху та усного мовлення *(для дітей із порушеннями слуху)*; заняття з соціально-побутової орієнтації *(для дітей із розумовою відсталістю)*, заняття з розвитку мови та мовлення *(для дітей з тяжкими порушеннями мовлення)* тощо;
- бути (тимчасово) присутнім на уроках з метою кращого задоволення специфічних потреб дітей;
- надати методичні рекомендації з виготовлення та використання наочності й дидактичного матеріалу з метою активізації збережених аналізаторів;
- навчити використовувати спеціальні технічні засоби навчання для корекції й компенсації недоліків розвитку дітей:
- звукопідсилювальну апаратуру індивідуального та колективного використання (під час навчання дітей із порушеннями слуху);
- лупи, окуляри, монокуляри, біокуляри (для дітей із порушеннями зору);
- статистичні екранні посібники (схеми, малюнки, креслення) з метою активізації сприйняття дітьми навчального матеріалу;

- комп'ютерні технології для ефективного розвитку мовлення, навичок читання, письма, математики, психолого-педагогічного тестування дитини на початку та на кінець навчального року тощо;

- створити систему "гнучких" класів і активно в них працювати;

- проводити моніторинг розвитку дитини;

- співпрацювати з батьками, вчителями, фахівцями під час оцінювання навчальних досягнень дитини;

- приймати активну участь у прогнозуванні подальшого шляху навчання учня;

- організувати короточасні курси (спецсеминар) в закладі освіти з метою ознайомлення всіх педагогів зі спеціальними формами та методами спеціальної освіти, компенсації і корекції [60].

Поради вчителям закладів загальної середньої освіти, які навчають у своїх класах дітей із порушенням інтелекту

(із легкою розумовою відсталістю)

1. Підготувати дітей класу до того, що поряд з ними навчатиметься учень із особливими освітніми потребами:

- створити в класі демократичне середовище, налагоджувати між учнями дружні стосунки, щоб розумово відсталі діти відчували себе членами колективу;

- привчати здорових дітей допомагати (за потреби), опікуватися розумово відсталими однолітками;

- не припускати зневажливого ставлення до дітей з обмеженими можливостями здоров'я.

2. Перед тим, як прийняти до класу дитину з легкою розумовою відсталістю, детально ознайомитися з її анамнестичними даними. З цією метою поспілкуватися з батьками дитини; вивчити медичні довідки; усвідомити, у чому першопричина (пологова чи післяпологова травма, хвороба в ранній період, вплив медикаментів тощо) хвороби.

3. Вивчити спеціальну медичну та педагогічну (дефектологічну) літературу з метою з'ясування впливу різних видів ушкоджень (пологові травми, хвороби, психічні захворювання тощо) на процеси навчання і розвитку.

4. Ознайомитися з сучасними педагогічними підходами і методиками, які застосовують у спеціальних школах під час

навчання дітей з легкою розумовою відсталістю. Необхідно мати в школі навчальні програми спеціальних шкіл (відповідного класу), щоб мати уявлення, якими знаннями, уміннями та навичками повинні оволодіти розумово відсталі діти на кінець навчального року.

5. На кожну дитину з обмеженими можливостями необхідно скласти індивідуальний навчальний план (враховуючи тяжкість порушення). До процесу складання плану бажано залучити практичного психолога.

6. Знаючи специфічні особливості психічних процесів розумово відсталих дітей, коригувати їх під час навчання; враховувати в плануванні діяльності:

➤ Розумово відсталі діти мають (як правило) слабку, короткочасну пам'ять, тому матеріал треба подавати невеликими "дозами" й звертати увагу на багаторазове повторення вивченого матеріалу. З цією метою урізноманітнювати прийоми й види робіт на закріплення вивченого матеріалу, застосовувати дидактичні ігри. І лише після засвоєння цього матеріалу надавати більш складний новий матеріал.

➤ У розумово відсталих дітей порушена активна увага. Треба застосовувати наочний матеріал для її активізації; чергувати види діяльності (більш складні завдання чергувати з більш легкими).

➤ У цієї групи дітей переважає конкретно-наочне мислення. На нього й треба спиратись у викладанні навчального матеріалу. Для цього застосовувати зрозумілу яскраву наочність (предметні картинки, рахунковий матеріал, малюнок-схему до задачі тощо).

➤ Діти з легкою розумовою відсталістю мають знижений темп роботи та працездатність. Значить, для них необхідно зменшити об'єм завдань та їх кількість, а складність повинна бути доступною. Для цього дітям можна давати індивідуальні картки із завданнями відповідної складності та перфокарти, у які треба лише вставити відповідну орфограму чи числову відповідь (і зовсім немає потреби переписувати це завдання в зошит, якщо дитина має слабкі чи недостатні навички письма).

➤ Учні цієї категорії, як правило, не мають достатніх навичок самостійної роботи; потрібен постійний контроль за виконанням ними завдання (щоб вони не відволікалися та не втрачали напряму діяльності).

➤ Діти з обмеженими розумовими можливостями потребують неодноразового повторення вчителем інструкції щодо виконання того чи іншого завдання. Тому вчитель має переконатись, як і наскільки точно учень зрозумів, що від нього вимагають, і лише після цього дозволяти виконати завдання. У разі потреби необхідно надати учневі додаткові роз'яснення щодо виконання завдання.

➤ Уміти підтримувати в дитини впевненість у своїх силах, прагнення до пізнавальної діяльності; запобігати й адекватно реагувати на зміни в психічній діяльності, поведінці та загальному стані дитини [3, 24].

Якщо в класі дитина з порушенням слуху

У загальноосвітній школі дитина з порушенням слуху може навчатися за умов [30]:

- ранньої діагностики;
- своєчасного слухопротезування (бінаурального);
- нормального розвитку дитини (розумового, мовленнєвого);
- готовності закладу загальної середньої освіти до прийому таких дітей;
- активної допомоги з боку батьків;
- ґрунтового ознайомлення учителів з проблемою ураження слуху.

Зниження слуху негативно позначається на освітній діяльності дітей. Діти з порушенням слуху, навчаючись у загально-освітній школі, з труднощами розуміють пояснення вчителя на уроці не тому, що матеріал для них важкий, а тому, що вони не чують або чують не все з того, про що говориться. Недочуваючи пояснення вчителя, учні отримують неповну, а інколи й спотворену інформацію, тому знання їх характеризуються недостатньою точністю, поверховістю, прогалинами. Поступово це призводить до невстигання в навчанні. Адже зниження слуху може бути різним. У деяких випадках діти не сприймають шепітної мови, а інколи погано чують навіть голосну, сприймають її лише біля вушної раковини.

Зниження слуху негативно впливає, насамперед, на розвиток мовлення дітей, яке залежить від ступеня зниження слуху, віку дитини, в якому виникає це порушення та умов розвитку дитини.

Голос дитини глухий, інтонація мало розвинута й невиразна. Недостатність свого мовлення вона доповнює жестикуляцією.

Мовлення в більшості дітей з порушеннями слуху має низку особливостей, що іноді набувають характеру стійких відхилень від норми і зберігаються тривалий час.

Педагогам, які будуть працювати з такою дитиною важливо знати про особливості та своєрідність розвитку їхнього мовлення, усвідомлювати труднощі, з якими вони стикаються, навчитись допомагати в їх подоланні.

У дітей з порушеним слухом в мові можуть бути виявлені:

- недоліки вимови;
- обмежений запас слів;
- недостатнє засвоєння звукового складу слів;
- помилкове написання слів;
- нерозуміння сенсу та змісту слова;
- неправильна побудова речення;
- неправильне вживання слів;
- недоліки граматичної будови мовлення;
- труднощі в розумінні прочитаного тексту.

Отже, глухі й слабочуючі діти (навіть з високим рівнем мовленнєвого розвитку) мають значні труднощі в опануванні мовлення, засвоєнні програмового матеріалу, з якими неспроможні впоратися самостійно, без спеціальних корекційних занять і відповідного супроводу.

В умовах інклюзивного навчання фахівці (учителі-дефектологи, сурдопедагоги) повинні постійно надавати корекційну допомогу таким дітям. Заняття сурдопедагога з дитиною можуть проводитися систематично (один-два рази на тиждень) або епізодично (у канікулярний час упродовж одного-двох тижнів). Важливо, щоб учитель-дефектолог постійно контактував із закладом загальної середньої освіти, відвідував уроки в школі, знав труднощі педагогічного колективу під час навчання дитини й допомагав їх подолати.

Поради вчителям, що працюють з нечуючими дітьми:

- садіть дитину за першу парту, щоб вона добре бачила обличчя вчителя, інших дітей біля дошки;
- визначте, на якій відстані учень сприймає мову розмовної гучності; яке вухо краще чує; вимагайте постійного носіння дитиною двох слухових апаратів (бажано, щоб дитина була слухо-протезована бінаурально);

- розмовляйте з нормальною швидкістю, не підвищуючи голос і без надмірного артикулювання;
- не розмовляйте з учнем, стоячи до нього спиною чи навпроти джерела яскравого світла; вуса й борода можуть заважати дитині бачити рухи губ; губна помада може зробити губи виразнішими;
- використовуйте ширококовзані слова та речення; за потреби повторюйте й перефразуйте їх або демонструйте дитині, що від неї вимагають;
- учіть дитину стежити за вашим обличчям; звертайтеся до неї на ім'я; перед тим, як що-небудь говорити дитині, впевніться, що її увага сконцентрована на вас;
- не гнівайтесь на дитину, якщо вона неправильно вимовляє слова; доброзичливо, спокійно виправте її;
- якщо дитина не знає, як сказати те чи інше слово, підкажіть їй, вимагайте повторити вірно;
- домагайтесь правильної вимови дитиною слів, фраз, жодне порушення вимови не залишайте невиправленим;
- спочатку дайте зразок правильної вимови слова; якщо дитина зробила помилку, починайте зі складу, потім підключайте його до слова, а слово – до речення;
- підтримуйте намагання дитини до спілкування з чуючими.

Учитель повинен:

- застосовувати індивідуальний план навчання щодо засвоєння тих тем, які викликають утруднення в оволодінні навчальним матеріалом;
- залучати батьків до закріплення нового матеріалу в домашніх умовах;
- у корекційній роботі максимально використовувати випереджувальний метод навчання;
- частіше заохочувати дитину за позитивні відповіді;
- не оцінювати незадовільно самостійні усні й письмові відповіді.

Для того, щоб діти з порушеннями слуху краще орієнтувалися, у класі варто встановити сигнальні лампочки, що сповіщатимуть про початок і кінець уроку. Місця для тих, чий слух знижений значною мірою, можуть бути обладнані електроакустичними приладами та індивідуальними навушниками. Вчитель повинен навчитися перевіряти справність

слухового апарату дитини, ознайомитися зі спеціальними технічними засобами, які сприятимуть ефективності навчального процесу. Класи повинні мати такі акустичні умови, які б забезпечили дитині якісне користування слуховим апаратом, FM системою або кохлеарним імплантом.

Найважливіше – створити загальну позитивну атмосферу. Якщо до дитини з особливими освітніми потребами ставитися як до звичайного школяра, то таке ставлення передається й іншим учителям та однокласникам дитини. Діти надаватимуть посильну допомогу й учень з особливими освітніми потребами почуватиметься вільно.

Необхідно залучати таку дитину до всіх видів діяльності (освітньої та позакласної). При цьому необхідно сформулювати в однокласників ставлення до неї як до рівної ї, водночас, як до людини, якій буває потрібна допомога та підтримка.

Характеристика мовлення дитини з порушенням слуху

Словниковий запас у дитини з порушенням слуху дуже обмежений. За обсягом словника така дитина поступається дитині з нормальним слухом. Насамперед, це стосується пасивного словника (розуміння слів), який за нормою перевищує активний (вживання слів). У дитини ж з порушенням слуху це співвідношення інше: її пасивний та активний словники за обсягом практично однакові. Вона добре розуміє ті слова, які вживає у власному мовленні. Діти з порушеннями слуху не чують ненаголошених складів, тому неправильно розуміють значення окремих слів і неправильно їх застосовують.

У словнику дітей з порушеннями слуху часто немає слів з абстрактним значенням, які рідко вживаються в розмовно-побутовому мовленні, але відомі чуючій дитині такого самого віку. Вони іноді не знають слів, що позначають подібні об'єкти або синоніми до добре відомого слова. У словнику таких дітей може не вистачати багатьох слів. Учитель часто виявлятиме це в усних і письмових їх висловлюваннях, під час переказу прочитаного.

Мовлення дітей з порушеннями слуху має й якісну своєрідність. Характерними для них є порушення звуко-буквеної будови слів. Такі помилки найбільш типові для слабочуючих дітей, здатних частково сприймати на слух розмовне мовлен-

ня. Одні звуки дитина не чує зовсім, інші сприймає неправильно. Вона чітко чує лише наголошені частини слова, тому префікси, закінчення, які в українській мові зазвичай ненаголошені, розрізняє на слух нечітко. Дитина чує слово в спотвореній формі, таким його запам'ятовує й тому так само неправильно вимовляє й пише. Це спостерігається навіть тоді, коли діти вміють правильно вимовляти звуки. Якщо в усному мовленні такі помилки можуть залишитися непоміченими, то на письмі вони обов'язково фіксуються. Це змішування звуків; пропуск їх внаслідок збігу кількох приголосних; перестановка й додавання окремих звуків; пропуск ненаголошених частин слова.

Характер звуковимови слабчуючих дітей буде наступним:

- а) змішування дзвінких і глухих приголосних;
- б) сигматизми (в основному призубний і боковий), що довгостроково утримуються; заміни шиплячих звуків свистячими звуками і змішування свистячих і шиплячих звуків;
- в) неправильна вимова сонорних “р”, “л”;
- г) пізніше формування африкатів;
- д) випадання при поєднанні приголосних однієї з них.

Перекручування слів, характерні для слабчуючих дітей, не спостерігаються у глухих, які не можуть самостійно опанувати мовлення на слуховій основі. Кожне нове слово вперше повідомляється глухій дитині одночасно з його написанням. Письмовий образ слова, що є більш сталим, виявляється і більш стійким. Якщо глухому учневі вдалося добре засвоїти буквений та артикуляційний склад слова, то він його пише правильно.

Серед найбільш типових особливостей мовленнєвого розвитку дітей з порушеннями слуху – труднощі в опануванні лексичного значення слів, особливо рідковживаних. В одних випадках слову надається надто широке значення, в інших, навпаки, занадто вузьке. А тому слова можуть використовуватися не в тому значенні, у якому їх вживають чуочі. Діти замінюють слова за певними ознаками: за зовнішньою або функціональною подібністю об'єктів, за приналежністю до однієї ситуації тощо. Ці заміни пояснюються відсутністю в лексиці дитини відповідного слова.

Ще одну групу помилок становлять заміни, за звуковою подібністю слів. Дитина нечітко розрізняє на слух близькі за акустикою звукові комплекси і це стає причиною змішування лексичних значень подібних за звучанням слів. Якщо такі помилки трапляються в глухих, то вони мають не слухову природу, а візуальну (нове для себе слово дитина за подібністю графічного образу, за артикуляційною близькістю може помилково сприйняти за відоме).

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

Працюючи з дитиною, яка має розлади слуху, педагог зустрічається з такими специфічними граматичними порушеннями, які ніколи не спостерігаються в дітей з нормальним слухом. Ці помилки є наслідком недостатнього засвоєння граматичних правил, що зумовлено збідненим мовленнєвим досвідом, обмеженим словниковим запасом, тим, що дитина недочуває початкову й кінцеву частини слів, які виражають граматичні характеристики. Подібні помилки називаються аграматизмами.

До найбільш типових граматичних помилок належить і порушення синтаксичних зв'язків, тобто помилки в узгодженні й відмінюванні. Найчастіше це трапляється під час відмінювання дієслів. Діти обирають не ту відмінкову форму іменника, яку потребує дієслово. Вживання прийменників викликає в дітей особливі труднощі: замінюють прийменники, пропускають, вживають зайві, невідповідні. Помилки морфологічного характеру: неправильне вживання частин мови або їх форм.

Знаючи синтаксис простого речення, більшість дітей з порушеннями слуху використовує дещо обмежений набір синтаксичних конструкцій (підмет + присудок + доповнення або обставина). Спостерігаються й відступи від мовної норми: пропускаються члени речення. Трапляються помилки в побудові питальних речень. Дитина може скласти запитання таким чином, що в ньому міститься й відповідь.

Поширеними є помилки, що спотворюють писемне мовлення – це порушення структури речення (від неправильного порядку слів до неправомірного поділу одного речення на

два). Часто спостерігається невідповідне використання сполучників і сполучних слів. Перелічені помилки не трапляються в чуючих дітей.

Розглянемо особливості розуміння мовлення дітьми з порушеннями слуху. Сприймаючи усне мовлення на слухо-зоровій основі, дитина може неадекватно зрозуміти зміст через поганий слух, неточне зчитування з губ, слабке володіння мовою. Проте в спілкуванні дитині допомагають і життєва ситуація, в якій відбувається розмова, і природні жести співрозмовника, і його емоційні прояви.

Під час читання тексту дитина позбавлена такої підтримки, тому його розуміння ускладнюється. Вона погано розуміє слова, оскільки стикається з ними вперше, знає їх значення приблизно, змішує їх з подібними за звуко-буквеним складом, не розпізнає їх граматичних форм. Дитині можуть трапитися в тексті стійкі фразеологічні словосполучення з невідомим їй змістом, а вона обізнана лише із значенням кожного слова окремо. Правильно сприймаючи лексичне значення кожного слова в реченні, дитина, водночас, може неправильно розуміти граматичні зв'язки між ними, і тому зміст речення залишається в цілому для неї незрозумілим [13, 14].

Дитина з порушеннями опорно-рухового апарату в інклюзивному класі

Одним з важких порушень психофізичного розвитку дітей є дитячий церебральний параліч (ДЦП). Він виявляється, насамперед, у порушеннях рухових функцій, які часто поєднуються з розладами мовлення, сенсорної та особистісної сфери, нерідко супроводжується зниженням інтелекту. ДЦП найчастіше зумовлює дитячу інвалідність. Тому ця категорія дітей потребує спеціальних підходів щодо фізичного середовища та організації освітнього процесу в умовах інклюзивного навчання.

Порушення опорно-рухового апарату виникають внаслідок певного захворювання, що призводить до розладу рухових функцій (наприклад, дитячий церебральний параліч, розсіяний склероз, захворювання кісток), внаслідок травми хребта або ампутації. Діти з порушеннями опорно-рухового апарату мають труднощі в пересуванні, користуються різноманітними допоміжними засобами: інвалідними візками, милицями, палицями чи “ходунками”.

Загальні рекомендації

для роботи з дітьми, хворими на ДЦП [30]:

- ✓ Уведення в штатний розпис школи посади “асистент учителя”.
- ✓ Командний підхід до організації освітнього процесу дітей з ДЦП (ефективна співпраця учителів, батьків, фахівців).
- ✓ Уведення вправ для розвитку великої та дрібної моторики у виконанні письмових робіт.
- ✓ Чергування виконання письмових завдань із завданнями з розвитку усного зв’язного мовлення дитини.
- ✓ Зменшення обсягу письмових завдань та збільшення часу на їх виконання.
- ✓ Коригування навчального плану (за рахунок годин фізичної культури проводити реабілітаційні програми).
- ✓ Відведення достатнього проміжку часу на виконання різних видів навчальної діяльності.
- ✓ Використання під час уроків широкого спектра матеріалів з метою стимулювання розвитку сенсорних систем дітей.
- ✓ Чітка організація інструкцій, повторення.
- ✓ Створення ситуацій для максимального виявлення активності дитини.
- ✓ Планування успіху.
- ✓ Організація освітнього процесу з орієнтацією на яскраві риси дитини.
- ✓ Зменшення обсягу математичних завдань через інертність психічних процесів.
- ✓ Передбачення короткочасних і тривалих перерв у роботі.

Розглянемо окремі випадки виявлення ДЦП та назвемо рекомендації щодо конкретних діагнозів.

ДЦП. Спастична диплегія.

Основні характеристики: рухи рук збережені; рухи ніг ускладнені або повністю спастичні; пересувається за допомогою допоміжних пристроїв; інтелект переважно збережений; спостерігаються незначні мовленнєві порушення.

Рекомендації:

- Надати можливість учителю вносити зміни до окремих розділів навчальних програм відповідно до фізичних можливостей дитини (образотворче мистецтво, трудове навчання).

- Максимально зменшувати кількість факторів відволікання.
- Використовувати допоміжні технологічні пристрої.
- Формувати функціональну спроможність дитини (до руху, самообслуговування; комунікації, інтелектуального розвитку).

ДЦП. Геміпаретична форма.

Основні характеристики: одностороннє ураження верхньої та нижньої кінцівок; пересувається самостійно; інтелект переважно збережений; мовлення не порушене.

Рекомендації:

- Залежно від ураження відповідних відділів головного мозку добирати навчальні завдання для розвитку логічного мислення та розумових здібностей дитини.
- Створювати умови у класному середовищі для забезпечення максимально можливої працездатності дитини (з урахуванням ушкодженої сторони тіла).

ДЦП. Гіперкінетична форма.

Основні характеристики: спостерігається підвищений чи знижений м'язовий тонус в кінцівках, що призводить до хаотичності рухів; рухи голови не керовані; частіше самостійно не пересуваються; наявні зниження рівня інтелекту та мовленнєві розлади.

Рекомендації:

- Використання елементів холдінг-терапії.
- Забезпечення спеціальним учнівським приладдям (зошити з широкими лініями, ручки з допоміжними пристроями).
- Використання відповідного дидактичного матеріалу для формування властивостей уваги.

ДЦП. Подвійна геміплегія.

Основні характеристики: дитина самостійно не утримує голову, не сидить; самостійно не виконує жодних рухів, не пересувається; тяжкий інтелектуальне порушення; наявні судомні приступи. Навчання таких дітей в умовах інтеграції неможливе.

ДЦП. Атонічно-астатична форма.

Основні характеристики: тонус м'язів нижніх кінцівок низький; самостійно пересувається на широко розставлених

ногах; порушена координація рухів; інтелект нижчий за вікову норму; незначні порушення мовлення.

Рекомендації:

- Терпима позиція вчителя, чітке дотримання правил класу щодо слухання, надання достатнього часу для відповіді.
- Поділ навчального завдання на кілька етапів.

ДЦП. Спастичний тетрапарез.

Основні характеристики: уражені верхні та нижні кінцівки (рухова функція ніг практично неможлива); пересувається за допомогою візка; порушення інтелекту від мінімального до максимального, відповідно спостерігаються й мовленнєві розлади.

Рекомендації:

- Використання альтернативних форм комунікації.
- Забезпечення спеціальною комп'ютерною клавіатурою.
- Організація вправ, що потребують зворотного зв'язку для забезпечення повноцінної участі в освітньому процесі.

Для учнів з церебральним паралічем з метою корекції первинних і вторинних порушень, розширення досвіду соціально-психологічної адаптації та трудової реабілітації необхідно передбачити корекційно-відновлювальні заняття з лікувальної фізкультури, ритміки, формування навичок просторового, соціально-побутового орієнтування, корекції пізнавальної діяльності, розвитку слухового, зорового, дотикового сприймання та мовленнєвої діяльності, а також психокорекцію.

Ці заняття з дітьми проводять дефектолог, психолог, учитель класу індивідуально або в групах залежно від особливостей розвитку учнів та труднощів у навчанні.

Учитель інклюзивного класу має оволодіти вмінням обирати для дитини з ДЦП на кожен урок певну систему корекційних завдань, що зумовлені дидактичною метою уроку й характером навчального матеріалу.

Дитина з особливими освітніми потребами не повинна займати особливого становища в класі, вона має почуватися природно, досягти самостійності, наскільки це можливо. Дуже важливо в інклюзивному класі створити таку атмосферу взаєморозуміння та взаємодопомоги між учнями, щоб забезпечити дитині з особливостями психофізичного розвитку можливість самоствердитися, подолати неадекватні установ-

ки та стереотипи, набути певних навичок соціальної поведінки.

Результативність навчально-виховної, корекційно-реабілітаційної й лікувально-профілактичної роботи в інклюзивному класі значною мірою залежить від скоординованості впливів усіх членів команди (керівника закладу, педагогів, лікарів, психолога, дефектолога, реабілітолога, батьків) на дітей з особливими освітніми потребами (ДЦП), комплексного підходу до планування й реалізації корекційно-розвивальних заходів. Важливо заохочувати організацію неформальних груп підтримки серед учнів школи з метою створення простору для соціальної реабілітації дітей з особливими освітніми потребами (ДЦП) [30, 41].

**Якщо в класі дитина з порушеннями зору
(поради та рекомендації вчителю інклюзивного класу)**

Особливості зорового сприймання дітей

За допомогою очей людина сприймає освітленість, колір, величину, форму предметів, визначає рух і напрямок руху предметів, орієнтується в просторі.

При порушенні зору відбувається скорочення й ослаблення функцій зорового сприймання в слабозорих та дітей які, частково бачать, або повне припинення сприймання в осіб з повною втратою зорових відчуттів.

У слабозорих дітей спостерігаються труднощі при впізнаванні та розгляданні малюнків і предметів. Виявлено наступні порушення сприймання малюнків: уповільненість огляду, неточність, пропуск деталей зображення. Внаслідок неясного сприймання окремих елементів і неточності представлень, нерідко формуються помилкові версії щодо зображеного на малюнку. Розглядання слабозорими малюнка предмета по частинах, ускладнює розуміння його змісту, порушує сприймання просторових відносин між зображеними на ньому предметами. Різке зниження швидкості зорового сприймання геометричних фігур, цифр, буквосполучень встановлено при частковій атрофії зорових нервів, дегенерації жовтої плями, афакії, вторинній катаракті, глаукомі. Сповільненість, фрагментарність, нечіткість, перекручування сприймання відмічаються у слабозорих при читанні та на письмі. Знижений зір негативно впливає на формування графічних навичок письма. Діти часто не розрізняють ліній у зошиті й тому пишуть косо. Спостерігаються перекручування елементів букв, їх не-

правильне розташування відносно один одного в словах і рядках, заміни букв.

Найбільш значне порушення зорового сприймання спостерігається при гостроті зору 0,2 і нижче. Однак участь залишкового зору в формуванні зорового образу продовжує залишатися ведучою в деяких видах діяльності та орієнтуванні в просторі [30].

На превеликий жаль, зір наших дітей з кожним роком стає не кращим. Хвороби очей молодшають, кількість дітей зі зниженим зором збільшується.

Згадаємо деякі очні хвороби, особливості зорового сприймання при цих захворюваннях та пропонуємо рекомендації, які допоможуть навчати цих дітей (див. додаток 12 “Особливості зорового сприймання”) [19, 60].

1. Міопія (короткозорість) – характеризує сильну рефракцію ока, коли промені від предметів з’єднуються (перехрещуються) перед сітківкою (дивись додаток).

2. Афакія – відсутність кришталика. Афакія може бути й вроджена й післяоперована. При афакії – низький зір (дивись додаток).

3. Астигматизм. Атрофія зорових нервів. Дегенерація жовтої плями.

Астигматизм характеризуються тим, що зображення не зберігається в одному фокусі на сітківці, як при нормальному зорі, а виникає в кількох фокусах, розташованих на різній відстані від сітківки, внаслідок чого зображення предметів сприймається викривлено, спотворено. Ці види порушень зору, зумовлені аномалією рефракції, як правило, переважно компенсуються окулярами, що дає дітям змогу навчатися в загальноосвітній школі, але для того, щоб ці порушення зору не прогресували й не заважали дітям навчатися, дуже важливо вчасно їх виявити й компенсувати (дивись додаток).

Атрофія зорового нерва – захворювання, при якому має місце: набряк, запалення, здавлювання, ушкодження, дегенерація волокон зорового нерва або судин, які живлять його (дивись додаток).

4. Вузьке поле зору (трубчатий зір, випадіння частин поля зору (дивись додаток).

5. Гіперметропія. Амбліопія.

Гіперметропія – (далекозорість) характеризує слабку рефракцію ока, при якій паралельні промені, що ідуть від відда-

лених предметів, з'єднуються за сітківкою. Далекозорість зустрічається у дітей рідше, ніж короткозорість.

Амбліопія – зниження зору, без видимих причин, яке виражається в зниженні гостроти центрального зору. Часто виникає внаслідок бездіяльності ока при косоокості та порушенні бінокулярного зору. Інколи є наслідком гострих аффіктивних переживань (істерична амбліопія) (дивись додаток).

6. Порушення окорухових функцій (косоокість, ністагм).

Косоокість – дефект зорового аналізатора, який характеризується порушенням бінокулярного зору внаслідок відхилення одного ока від суміщеної крапки фіксації. Часто на оці яке косить спостерігається зниження гостроти зору.

Ністагм – ритмічні рухи очних яблук у одну чи у другу сторону. Ністагм може бути горизонтальним, вертикальним. Найбільш чітко ністагм буває помітним при погляді в бік (дивись додаток).

7. Кольороаномалія – неможливість сприймати та узнати схожість і відмінність між кольорами, відтінками й іншими властивостями одного й того ж кольору, визначати конкретні кольори, точно підбирати кольори (дивись додаток).

8. Катаракта – помутніння кришталика ока, яке веде до різкого зниження зору (дивись додаток).

9. Глаукома – хронічне захворювання очей, яке характеризується високим внутрішньоочним тиском, зниженням зорових функцій, особливою формою атрофії зорового нерва (дивись додаток).

10. Альбінізм – вроджена відсутність пігментації райдужної оболонки ока. Райдужна оболонка ока червоно-сіра. Найбільш часті порушення у альбіносів – зниження зору, в деяких випадках доходить до слабозорості (дивись додаток).

11. Захворювання сітківки і зорового нерва (дивись додаток).

Знання особливостей зорового сприймання дітей, які мають захворювання очей та виконання рекомендацій веде до успішного навчання дітей зі зниженим зором.

Якщо в класі є

дитина з порушеннями спектру аутизму

Ранній дитячий аутизм [62] – один із найпоширеніших видів розладів психологічного розвитку в дітей, який характеризується порушеннями в сферах соціального розвитку дитини, розвитку мови, здатності спілкуватися та стереотипною обмеженою поведінкою.

Учитель інклюзивного класу, в якому навчається дитина з розладами спектру аутизму, повинен:

на першому етапі – основні завдання – встановлення емоційного контакту, подолання її негативізму до спілкування з дорослими, пом'якшення емоційного дискомфорту, нейтралізація страхів. Необхідно при цьому пам'ятати про п'ять “ні”:

- не говорити голосно;
- не робити різких рухів;
- не дивитись в очі дитині;
- не звертатись прямо до дитини;
- не бути занадто активним і нав'язливим.

Для здійснення контакту необхідно знайти підхід, викликати бажання співпрацювати з дорослим на доступному на даний момент рівні.

Завдання **другого етапу** – подолання труднощів цілеспрямованої діяльності дитини, навчання нормам поведінки, розвиток її здібностей.

У тому випадку, коли прояви аутизму виражені не грубо, можна скористатися рекомендаціями (див. додаток 13 “Класифікація дитячого аутизму”):

1) навчання аутичної дитини повинне починатися з оволодіння навичками самообслуговування, побутовими навичками, з організації поведінки, розуміння інструкцій;

2) важливим фактором є встановлення емоційного контакту з аутичною дитиною, це обов'язкова умова всього подальшого навчання;

3) необхідно знайти мотивацію до того виду діяльності, що пропонується дитині, зацікавити її результатами цієї діяльності;

4) початкові етапи навчання будь-яким навичкам й умінь повинні проходити в емоційно комфортній обстановці, в умовах позитивних, приємних для дитини мотиваційних

впливів, а діяльність, що їй пропонується, необхідно насичувати доступним змістом й уникати формального механічного навчання;

5) розробляючи програму з того або іншого виду навчальної діяльності, украй важливо пам'ятати про стереотипність у цих дітей і навчати їх тільки тому, що буде постійно необхідно в навчальній діяльності (наприклад, не слід учити писати друкованими літерами, тому що потім вони з великими труднощами переучуються писати прописними буквами і разом);

б) украй важлива організація процесу навчання: необхідно проводити навчання у визначеному й постійному місці, де не повинно бути ніяких зайвих предметів, крім необхідних для занять, де немає відволікаючих моментів;

7) спочатку потрібно домогтися того, щоб дитина зрозуміла, чого від неї хочуть, пізніше – щоб вона була включена в спільну діяльність, а надалі виконувала необхідне завдання самостійно;

8) необхідно пам'ятати про нерівномірний розвиток інтелекту аутичних дітей, тому програму з навчання варто будувати з опорою на ті види діяльності, у яких дитина успішна;

9) у роботі з аутичними дітьми не завжди потрібно дотримуватися принципу “від простого до складного”: іноді для дитини емоційно значима така діяльність, що як би вище рівня її розвитку. Таку діяльність варто не відкидати, а використовувати з метою мотивації;

10) правильне виконання завдання, навіть дуже скромні, незначні успіхи повинні заохочуватися; конкретна форма нагород і заохочень може бути всілякою в залежності від віку, рівня інтелектуального й емоційного розвитку, схильностей і прихильностей, потрібно намагатися внести в заохочення емоційний зміст;

11) не слід очікувати негайних результатів навчального процесу, так само як не завжди потрібно чекати від дитини негайної реакції під час занять, особливо на початковому етапі навчання.

Правила роботи вчителя з аутичними дітьми

1. Приймати дитину такою, якою вона є.
2. Дотримуватися визначеного режиму й ритму життя дитини.

3. Дотримуватися щоденних ритуалів (вони забезпечують відчуття безпеки дитини).

4. Навчатися уловлювати найменші вербальні й не вербальні сигнали дитини, що свідчать про її дискомфорт.

5. Терпляче пояснювати дитині зміст її діяльності, використовуючи чітку наочну інформацію (схеми, карти тощо).

6. Уникати перевтоми.

Як працювати в інклюзивному класі

з дитиною із затримкою психічного розвитку (ЗПР)

Потрібно посилити контакти дитини з людьми. Це досягається через уважне, доброзичливе ставлення, організацію спільної діяльності з іншими дітьми, створення ситуацій успіху.

Підвищити самооцінку дитини можна [36]:

✓ допомігши дитині усвідомити й відчутти, що вона може щось робити краще за своїх однолітків;

✓ переконавши її в можливості самостійно долати труднощі.

Слід формувати працездатність (уміння й бажання працювати) через надання дитині різноманітних доручень, які б “мобілізували” її активність. Необхідно ліквідувати прогалини у знаннях. Це досягається через індивідуальні та додаткові завдання, самопідготовку, спеціальні корекційні заняття.

Корекція повинна бути спрямована на формування почуття реального, адаптації до життєвих ситуацій; самостійності, подоланні труднощів при переході від ігор до навчання, створення пізнавальних інтересів і стереотипів діяльності;

Заняття мають стимулювати у дітей інтерес до навчання, виробити позитивне ставлення до виконання завдань.

На початку занять потрібно використовувати наочний матеріал, що відповідає умовам створеної ситуації, насиченої елементами гри.

Слід формувати мотивацію до навчання через стимулювання бажання отримати позитивну оцінку, заслужити схвалення [24].

Якщо в класі дитина з діагнозом “Епілепсія”

Епілепсія – це фізичний стан, коли через певні проміжки часу, раптово, відбувається зміна у роботі нейронів мозку. Під час нападів спостерігається втрата свідомості, конвуль-

сивні рухи рук, ніг. Таки зміни фізичного стану називають епілептичними нападами.

Деякі люди можуть потерпати від нападів, але не хворіти на епілепсію. Наприклад, іноді малюки страждають на конвульсії під час високої температури. Такі конвульсії – лише один вид нападів. Інші типи, які не класифікуються як епілепсія, трапляються внаслідок дисбалансу рідини або певних речовин в організмі, внаслідок вживання алкоголю або наркотиків. Поодинокий напад не означає, що людина страждає на епілепсію.

Симптоми

Незважаючи на те, що описане нижче не є безпосередніми симптомами епілепсії, варто проконсультуватися у лікаря, якщо ви, або хтось із членів вашої родини відчуває наступне:

- ✓ провали в пам'яті або періоди погіршення пам'яті;
- ✓ випадки заціпеніння, відсутність реакції на зовнішні подразники;
- ✓ неконтрольовані рухи кінцівок;
- ✓ бурмотіння, за яким слідує або непритомність, або відчуття втоми;
- ✓ дивні звуки, розлад сприйняття, раптовий напад страху, який не можна пояснити.

Напади можна умовно розподілити на великі епілептичні напади, коли спостерігаються конвульсії з цілковитою втраченою свідомістю, та малі напади, які характеризуються короткотривалим завмиранням, зміною свідомості.

Останній тип спостерігається у випадках, коли вражаються нейрони мозку тільки в одній ділянці. Такі напади можуть спричинювати періоди “автоматичної поведінки” та зміну свідомості. Це може виглядати як природна поведінка, наприклад, людина застібає та розстібає гудзики на сорочці. Проте такі дії несвідомі, вони можуть повторюватися і, здебільшого, не запам'ятовуються.

Навчання

Учні, які страждають на епілепсію або інші напади, як особи з особливими потребами, мають право на спеціальне навчання та супутні послуги.

Епілепсія класифікується як порушення здоров'я, а це передбачає вироблення індивідуальної навчальної програми, за якою надаватимуться відповідні послуги. Напади можуть ус-

кладнювати навчання дитини. Якщо учень страждає на короткотривалі напади (періоди завмирання), він може пропустити частину навчального матеріалу, який пояснює вчитель. Важливо, щоб учитель звертав увагу та фіксував документально такі випадки, інформував про це батьків та шкільний медперсонал.

Залежно від типу нападів або їх частоти, деяким дітям потрібна додаткова допомога в спілкуванні з ровесниками. Така допомога може полягати в адаптуванні класних інструкцій, порад учителям стосовно швидкої допомоги у випадках нападів, консультаціях. Все це має бути відображене в індивідуальній навчальній програмі.

Важливо, щоб учителі та інші працівники школи були поінформовані про стан дитини, можливі засоби медичної допомоги та як саме потрібно діяти, коли випадок трапився в школі. Багато батьків вважають, що відверта розмова з учителем/вчителями на початку шкільного року може бути найкращим засобом вирішення проблеми. Навіть якщо дитина страждає на напади, які контролюються виключно медикаментами, про це варто знати персоналу школи.

Персонал школи та родина мають співпрацювати стосовно того, яким є вплив ліків на стан дитини, а також звертати увагу на побічні ефекти. У випадку, коли фізичні або інтелектуальні здібності дитини змінюються, важливо поінформувати лікаря. Можливо, що разом зі змінами в мозку додадуться проблеми зі слухом або сприйняттям. Письмові спостереження, зроблені як родиною, так і персоналом школи, будуть корисними під час бесіди з лікарем дитини.

Діти та підлітки, які страждають на епілепсію, також мають долати проблеми, пов'язані з психологічними та соціальними аспектами свого стану. Це стосується громадського неприйняття та страху перед нападами, невпевненості, втрати самоконтролю під час нападів та залежності від медикаментів. Щоб допомогти дитині почуватися впевненіше, школа може запровадити освітні програми для персоналу та учнів, які презентуватимуть інформацію про те, як розпізнати епілепсію та першу допомогу людям, які на неї страждають.

Учні отримуватимуть більше допомоги, коли родина й школа працюватимуть спільно. Для батьків і вчителів існує багато доступних матеріалів, з яких можна дізнатися, як ефективно працювати у складі команди [41].

Навчально-корекційна робота з дитиною що має “синдром Дауна”

Синдром Дауна [3, 40] – один з найпоширеніших хромосомних розладів, що легко розпізнається й який характеризується порушеннями розумового розвитку. Синдром спричинюється хромосомними розладами: внаслідок порушення в розвитку клітини (в ній нараховується 47 хромосом замість 46, як це потрібно при нормальному розвитку). Ця додаткова хромосома змінює перебіг розвитку організму і, зокрема, мозку. У більшості випадків синдром Дауна діагностують під час хромосомного аналізу, одразу після народження.

Симптоми

Існує понад 50 клінічних ознак синдрому Дауна, проте дуже рідко можна зустріти в однієї особи всі або більшість з них. Найхарактерніші риси такі:

- ✓ ослаблений м'язовий тонус;
- ✓ очі скошені та мають з внутрішньої сторони складки шкіри (епікантальні складки);
- ✓ плоске перенісся;
- ✓ плоске обличчя;
- ✓ короткі, широкі кисті руки з однією складкою через долоню на одній або обох руках;
- ✓ широкі ступні ніг та короткі пальці;
- ✓ маленькі, низько посаджені вуха;
- ✓ коротка шия зі складками;
- ✓ невелика голова;
- ✓ маленький рот і великий язик.

Діти з синдромом Дауна менші за розмірами тіла за своїх здорових однолітків, їхній фізичний та розумовий розвиток відбувається повільніше. Зазвичай, дитина, яка страждає на синдром Дауна, окрім очевидних фізичних особливостей, часто має специфічні проблеми зі здоров'ям. Низька опірність інфекціям робить таких дітей більш схильним до респіраторних захворювань. У таких дітей часто спостерігаються порушення зору: косоокість, далеко- або короткозорість; зниження слуху та розлади мовлення.

Близько третини дітей із синдромом Дауна мають пороки серця, більшість яких зараз успішно лікується. Деякі діти народжуються з порушеннями шлунково-кишкового тракту, які можуть лікуватися шляхом хірургічного втручання. У де-

яких людей із синдромом Дауна може спостерігатися так званий стан атлантаксіальної нестабільності – розбалансованість двох верхніх вертебральних нервів шиї. Такий стан виявляється, коли люди роблять вправи, під час яких треба витягувати або повертати шию. Батьків слід попередити про необхідність медичного огляду дитини, аби з'ясувати, чи потрібні обмеження (заборона) фізичних вправ, які можуть зашкодити дитині. Незважаючи на те, що така розбалансованість потенційно небезпечна, відповідна діагностика може запобігти ушкодженням.

Діти із синдромом Дауна схильні до повноти. Окрім негативних соціальних наслідків, зайва вага може зумовити проблеми із здоров'ям та скорочувати тривалість життя. Саме тому таким дітям варто дотримуватися спеціальної дієти та виконувати фізичні вправи.

Навчання та праця

Одразу після того, як підтверджено діагноз – синдром Дауна, батьків варто заохотити до того, щоб включити дитину до програми раннього втручання/розвитку немовляти. Такі програми пропонують батькам спеціальні інструкції: як навчати дитину мовлення, допомагати пізнавати світ, самообслуговування, виробляти соціальні навички та робити особливі вправи для розвитку моторики. Дослідження підтвердили, що правильна стимуляція на початковому етапі розвитку підвищує шанси дитини розкрити свій потенціал. Як свідчать дослідження, постійне навчання, позитивне ставлення оточуючих, стимуляція в домашніх умовах можуть сприяти загальному розвитку дитини.

У людей із синдромом Дауна порушення розумового розвитку можуть бути виражені різною мірою, власне, як і поведінка, психічний розвиток, а також перебіг самої хвороби. Рівень затримки може коливатися в межах від незначної до значної. Зважаючи на індивідуальні особливості неможливо передбачити подальший розвиток усіх дітей, які страждають на синдром Дауна, загалом. Ураховуючи певний діапазон можливостей дітей із синдромом Дауна, родинам і всім педагогам школи дуже важливо визначити невелику кількість обмежень щодо розвитку потенційних здібностей. Доцільніше та ефективніше зосереджуватися на конкретних досягненнях дитини, а не обмеженнях її можливостей. Завдан-

ня, які вчитель пропонує дитині (крок за кроком, від простого до складнішого), з частим нагадуванням та постійним зворотнім зв'язком виконуються успішно. Толерантніше ставлення з боку громадськості до людей з особливими потребами разом із широкими можливостями жити і працювати без постійної опіки, розширили можливості осіб із синдромом Дауна [24].

Позитивним прикладом роботи з дитиною, що страждає на таке захворювання є робота вчителя початкових класів Новгород-Сіверського НВК “Дзвіночок” на Чернігівщині Товстиженко Т. М. Досвідчений педагог змогла організувати освітній процес так, що дитина з синдромом Дауна швидко адаптувалась до шкільного середовища, із задоволенням відвідує школу згідно свого розкладу (дивись додаток 7), є активною учасницею всіх шкільних і позашкільних заходів, має багато друзів. Саме маленька Софійка спонукала свого вчителя написати такі зворушливі віршовані рядки:

Мій маленький Вчитель

Вона навчила мене всьому,
що до того я не вміла.
А спитаєте ви – чому?
Іншою стати я захотіла.

Вона навчила мене говорити
На своїй загадковій мові.
Мові посмішки і любові,
Що для звичних людей невідома.

Вона навчила мене бачити світ
В шумі вітру і співі пташок,
У яскравих веселках, в росі,
У розмові далеких зірок.

Вона навчила мене просто радіти
Дню, що світло й надію несе.
Світ навколишній просто любити,
Не роздумуючи про це?

Вона навчила любити людей,
Яких варто лише сторонитися.
Вона не бачить погане в житті –
за таких нам потрібно молитися.

Вона навчила мене не боятися
Всіх життєвих змін на шляху
І якщо знадобиться мінятися –
Ставати іншою без страху.
Ви запитаєте, як це можливо,
Як цьому можна навчитися?
А виявилось зовсім не складно –
Нам потрібно **любов'ю** ділитися.

Корекція поведінки та успішності гіперактивної дитини в закладі освіти

Напевне, в кожній групі дитячого садка, в кожному класі школи зустрічаються діти, яким важко довго сидіти на одному місці, мовчати, підкорятися інструкціям. Вони створюють додаткові труднощі в роботі вихователям і вчителям, тому що дуже рухливі, запальні, дратівливі та безвідповідальні. Гіперактивні діти часто зачіпають і впускають різні предмети, штовхають однолітків, створюючи конфліктні ситуації. Вони часто ображаються, але про свої образи швидко забувають. Такі діти, як правило, не можуть зосередитися на одному предметі більш-менш тривалий час, не здатні завершити виконання поставленого завдання, недбалі в його виконанні. Продуктивність роботи, звичайно, низька. Часто спостерігається підвищена стомлюваність. Розумова діяльність дітей з синдромом дефіциту уваги, гіперактивністю (СДУГ) характеризуються циклічністю: вони можуть продуктивно працювати протягом 5-15 хвилин, після чого їх мозок “відпочиває” 3-7 хвилин, накопичуючи необхідну енергію для подальшої роботи. Стан стомлення супроводжується безпричинним роздратуванням, плаксивістю, істериками. Можуть спостерігатися порушення просторової координації, що виявляються в руховій незручності, незграбності.

Відомий американський психолог В. Оклендер так характеризує цих дітей: “гіперактивній дитині важко сидіти, вона метушлива, багато рухається, вертиться на місці, іноді надмірно говірка, може дратувати манерою своєї поведінки. Часто в неї погана координація або недостатній м'язовий контроль. Вона незграбна, упускає або ламає речі, розливає молоко. Такій дитині важко контролювати свою увагу, вона легко відволікається, часто задає безліч питань, але рідко очікує на відповіді” [56].

Гіперактивна дитина постійно імпульсивна, постійно активна (і вдома, і в школі, на дитячому майданчику, серед незнайомих людей тощо), характер рухів у неї гарячковий, безладний. Така дитина часто є джерелом різноманітних конфліктів, бійок і просто непорозумінь.

Гіперактивні діти звертають на себе увагу з перших днів життя. Вони погано сплять, надмірно чутливі до зовнішніх подразників (світла, шуму, температури, запахів), мають підвищений м'язовий тонус. У середньому дошкільному віці вони неспроможні дослухати казку, довести справу до кінця. Їх інтереси поверхневі й нетривалі, їх не цікавить суть будь-якого явища, їхні дії спонтанні, безладні, а ігри галасливі. Такі діти ніколи не замислюються над наслідками своїх учинків, не звертають уваги на стан рідних людей. Вони часто егоїстичні, демонстративні й вимогливі, що призводить до постійних конфліктів і розвитку в них агресивності. Такі діти легко йдуть на контакт, іноді зловживаючи терплячістю оточуючих, дуже балакучі.

Найпоширеніші міфи про СДУГ [23]:

- СДУГ є штучно створеною проблемою, яка не вимагає жодних терапевтичних втручань;
- СДУГ є наслідком поганого виховання з боку батьків;
- СДУГ є проявом вродженої поганої вдачі дитини, яку неможливо змінити;
- діти із СДУГ виростають “психопатами” й злочинцями;
- СДУГ є виключно дитячим розладом, дитина його “переростає”;
- СДУГ зустрічається виключно в хлопців.

Підхід до лікування гіперактивної дитини та її адаптації в колективі повинен бути комплексним. Ось тут і приходять на допомогу вихователь, психолог, учитель, які, працюючи в тісному контакті з батьками, можуть навчити дитину ефективних способів спілкування з однолітками та дорослими.

Особливості прояву СДУГ у молодших школярів

Поведінкові проблеми гіперактивної дитини проявляються з перших років життя, але в більшості випадків до досягнення старшого дошкільного або молодшого шкільного віку їх списують на особливості темпераменту або неналежне виховання дитини. Під час навчання ж розлади розвитку цієї категорії дітей дедалі важче ігнорувати.

Три основні проблеми при СДУГ – це:

- дефіцит уваги;
- імпульсивність;
- надмірна моторна активність, рухливість.

Імпульсивність і гіперактивність дітей із СДУГ проявляються в безперервній надмірній руховій активності, неспроможності довго всидіти на одному місці, коли від них цього вимагають. Такі діти багато говорять, переривають розмову інших, недоречно втручаються у діалог оточуючих, проявляють нетерпіння, коли треба чогось чекати (наприклад, своєї черги у грі), діють, не замислюючись про наслідки та незважаючи на правила. Імпульсивність і надмірна активність не сприяють продуктивній успішності учня, але найбільші академічні труднощі спричинені саме неухважністю, яка проявляється таким чином.

При читанні:

- втрачає місце в тексті під час читання;
- не може залишатися сфокусованим на тому, що читає (особливо, коли текст важкий, довгий або нудний); як наслідок, пропускає слова, деталі, розуміння прочитаного епізодичне;
- забуває прочитане та потребує перечитувати текст знову й знову.

Під час виконання письмових завдань:

- труднощі з плануванням й організацією письмового завдання;
- відсутність систематичного виконання письмових вправ;
- мінімальна продуктивність під час виконання письмових завдань;
- повільніша у два-три рази швидкість виконання письмових завдань;
- велика кількість механічних помилок під час написання (як результат неухважності до деталей).

У математиці:

- велика кількість помилок при обчислюванні через неухважність до математичних знаків: “+”, “-“;
- низька продуктивність при вирішенні задач та прикладів через неспроможність сконцентруватися та розглянути всі аспекти задачі або зробити всі кроки послідовно під час розв’язування математичного прикладу.

Навчання дітей зі СДУГ: основні труднощі та шляхи їх подолання

Стратегії діяльності вчителя, скеровані на покращення успішності дитини з ГРДУ, пов'язані з використанням усього спектра засобів корекції уваги та поведінки учня.

Читання

Приблизно 25-60% дітей із СДУГ мають розлад навичок читання, відомий як *дислексія*. В учнів із дислексією можуть спостерігатися порушення інших структурних компонентів мовлення – письма, усного мовлення.

Як покращити результати читання (практичні поради)

- Близько 50% труднощів у читанні можна уникнути, якщо діти проходять належну підготовку в дошкільному закладі освіти та відвідують підготовче навчання в школі.
- Багато дітей мають труднощі з ідентифікацією звуків, тому необхідно використовувати фонетичні вправи.
- Для молодших школярів доцільно використовувати великі яскраві букви, багато наочності.
- У деяких випадках, особливо при підготовці до школи, корисною може також бути методика глобального читання, коли діти запам'ятовують цілі слова. Для деяких дітей, особливо з мозаїчним (нерівномірним) типом розвитку, вона є дуже дієвою, але це все індивідуально.
- Під час читання, як і під час іншої діяльності, дитину зі СДУГ краще посадити серед успішних спокійних учнів.
- Використовуйте кількаразове повторення прочитаних слів.
 - Ефективним є хорове відпрацювання нових слів.
 - Під час опанування навичок читання поступово на перший план виходить розуміння прочитаного та швидкість читання; на цьому етапі добре давати дитині перечитувати невеличкі відрізки тексту та пропонувати запитання за змістом.
 - Краще використовувати тексти, поділені на окремі частини; доцільно повертатися до змісту тексту протягом кількох уроків.
 - На всіх етапах навчання корисним є використання текстів для читання, у яких наявний попередньо вивчений лексичний та змістовий матеріал.

- Заохочуйте учнів використовувати свою уяву: запропонуйте їм уявити те, що вони читають.

- Задайте ключове запитання, відповідь на яке вони мають знайти протягом читання.

- Напишіть план, основні ідеї тексту на дошці, попросіть учнів знайти в тексті та зачитати речення, які ілюструють ці ідеї.

- Можна поділити текст на частинки й розподілити їх між групою учнів. Дайте час на вивчення тексту та попросіть прокоментувати в групі події за заздалегідь складеним планом. Це мотивує учнів до запам'ятовування й ретельної роботи, оскільки вони несуть відповідальність не лише за себе, а за всю групу.

- Використовуйте техніки кооперативного навчання, дайте дитині напарника для читання; попросіть учнів прочитати текст, потім задати одне одному питання щодо прочитаного.

- Використовуйте інтерактивні технології, рольові ігри за мотивами прочитаного тощо.

- Дозвольте дитині, яка має труднощі, прочитати текст пошепки – це підвищить якість засвоєння матеріалу.

- Учіль розрізняти головну ідею та другорядні деталі тексту.

- Після читання проведіть детальний аналіз тексту й обов'язково попросіть учнів зробити висновки.

Це лише частина засобів, які можуть бути використані для покращення навичок читання. Кожен учитель, що стикається з проблемою навчання та розвитку продуктивного читання, має безліч своїх маленьких “хитрощів”, власних напрацювань, унікальних ідей.

Писемне мовлення

У дітей із СДУГ дуже часто діагностують *дисграфію* (порушення писемного мовлення) або труднощі в оволодінні навичками письма. Почерк у таких дітей часто буває нерозбірливий, виконання завдань неакуратне. Через неспроможність концентруватися довший час діти зі СДУГ також часто не в змозі вкластися в часові рамки під час виконання завдання. Вони також мають проблеми з правописом – роблять безліч помилок через неухважність, виконують завдання несистематично, часто не доводять роботу до кінця.

Як покращити письмові навички (практичні поради)

- Організуйте робоче місце дитини (письмові вправи повинні виконуватися в тихому, затишному приміщенні).
- Установіть часові рамки виконання завдання, активно використовуйте систему заохочень для досягнення продуктивності при виконанні письмового завдання.
- Виконуйте цікаві вправи, які пов'язані з написанням складних слів. Наприклад, поділіть слово на склади, щоб діти вимовляли їх по черзі. Учень сам визначає наступного учасника. Це лише один із прийомів.
- Складіть словничок складних слів, щоб діти переглядали та прописували деякі з цих слів регулярно.
- Повторюйте написання найважчих для засвоєння слів і виразів. Доцільно виділити місце на дошці з цими словами, записаними великими кольоровими буквами, та залишити їх на певний період, поки діти не засвоять правопис.
- Організуйте чітку діяльність учнів; вони повинні знати, коли протягом уроку виконуватимуть письмові вправи (доцільніше в середині уроку).
- Зменшуйте обсяг завдання для гіперактивної дитини (за потреби).
- Корегуйте кількість письмового домашнього завдання для гіперактивної дитини відповідно до її можливостей.

Математика

Математика – наука точна, отже, помилки помітні одразу. Діти зі СДУГ часто при обчислюванні математичних прикладів помиляються в знаках і тому отримують неправильний результат. При розв'язуванні задач гіперактивним дітям важко сконцентруватися та довести справу до кінця; вони дуже швидко забувають умову завдання, тому в них часто бувають труднощі з математикою. Скоро пробіли в навчанні стають все більш помітними і діти зі СДУГ зараховуються до категорії неуспішних учнів із математики.

Як покращити успішність із математики (практичні поради)

- Використовуйте наочні матеріали, палички, кубики, рахівниці, елементи матеріалів за методикою Марії Монтесорі (яка, до речі, дуже дієва саме для навчання математики).
- Подавайте навчальний матеріал та завдання, використовуючи приклади й ситуації з реального життя (наприклад:

розділити пакунок, у якому 42 печива на 8 дітей, дорівнює по 5 кожному та 2 залишаться).

- Проводьте аналогії з якимись сталими величинами, наприклад, чотири чверті (по 25 коп.) складають гривню.
- Учть дітей робити записи в процесі виконання роботи, малювати графіки, діаграми тощо; це допомагає зафіксувати проміжний результат у виконанні завдання.
- Використання калькуляторів для перевірки також може бути корисним.
- Використовуйте уяву та асоціації дитини для запам'ятовування фактів, кроків у вирішенні завдань і математичної лексики.
- Можна використовувати маленькі віршички, пісеньки для запам'ятовування (наприклад, таблички множення).
- Попросіть дітей носити з собою таблички з математичними правилами та прикладами до них.
- Практикуйте постійне коротке повторення вже вивчених правил.
- Давайте можливість учневі змагатися з самим собою, а не з іншими у виконанні завдань; заведіть картку, на якій будете фіксувати прогрес учня; не показуйте її класу. Ця техніка може бути доволі мотивуючою.
- Повертайтеся до основних моментів уже вивченого матеріалу знову й знову.

Універсальні поради педагогам, які працюють з гіперактивною дитиною

1. Співпрацюйте з батьками дитини. Якщо ви бачите труднощі дитини, не шукайте винних. Намагайтеся налагодити контакт із батьками дитини. Спробуйте переконати їх у тому, що дитина повинна бути обстежена. Скеруйте до відповідних фахівців, адже вчитель може тільки запідозрити розлад, але не поставити діагноз.

2. Співпрацюйте з командою шкільних фахівців, зверніться до психолога та соціального педагога. Вимагайте сприяння адміністрації навчального закладу в справі допомоги та реабілітації дитини. Ви не повинні боятися просити допомоги. Важливо розуміти свої межі й не покладати всю роботу тільки на себе. А якщо у вашому класі декілька дітей зі СДУГ, ви навряд чи дасте їм раду самотужки.

3. Намагайтеся сприймати дитину такою, якою вона є. Зрозумійте, що не можна повністю змінити когось, що вчи-

тель повинен сприймати всіх дітей, незалежно від їх порушень чи чеснот; будьте гнучкими. Пам'ятайте, що саме ви формуєте дитячий колектив і саме від вас залежатиме, яким він буде.

4. Усвідомте, що СДУГ не є синонімом порушення інтелектуального розвитку. Діти зі СДУГ можуть мати будь-який рівень інтелекту. Серед них багато обдарованих. Звичайно, розлад обмежує навчальні досягнення, але деколи ці діти є більш творчими, здатними подивитися на оточуючу дійсність під нестандартним кутом. Їм також притаманна наполегливість у досягненні своїх цілей, отже, за відповідної допомоги вони можуть досягти в житті дуже багато.

5. Психологи помітили: чим більше драматичним, експресивним, театральним є педагог, тим легше він справляється з проблемами гіперактивної дитини, яку цікавить усе несподіване, нове. Незвичайність поведінки педагога змінює психологічний настрій дитини, допомагає переключити її увагу на потрібний предмет.

6. Пам'ятайте: немає холоднокривості – немає переваги! Оскільки гіперактивна дитина дуже імпульсивна, її несподівана дія, яка іноді має навіть провокаційний характер, може викликати занадто емоційну реакцію дорослого. **У будь-якій ситуації залишайтеся спокійними.** Перш ніж реагувати на неприємну ситуацію, зупиніться на кілька секунд (наприклад, порахуйте до десяти). І тоді, уникнувши емоційного спалаху, ви уникнете й почуття провини за прояв своєї слабкості, зможете краще зрозуміти дитину, яка так потребує вашої підтримки.

7. Розвивайте творчі здібності дитини. Заохочуйте дитину бути творчою, давайте їй роботу, яка відповідає її смакам і бажанням. За необхідності зменшуйте навантаження нецікавою для дитини діяльністю.

8. Піклуйтеся про здорову самооцінку учня зі СДУГ. Здорова самооцінка необхідна будь-якій людині. Гіперактивні діти, як ніхто, прагнуть миттєвих заохочень, тому частіше хваліть їх, але заслужено. Стимулюйте бажання працювати навіть у випадках, коли результат не відповідає вашим очікуванням.

9. Забезпечте зворотний зв'язок у навчанні дитини. Діти зі СДУГ потребують постійної уваги та зворотного зв'язку з боку вчителя. Покажіть, що ви цікавитесь діяльністю дити-

ни. Постійно давайте оцінку діям дитини, це буде мотивувати її до послідовної діяльності.

10. Організуйте навколишнє середовище відповідним чином. Середовище в класі повинно бути організоване таким чином, щоб дитині було комфортно, затишно, безпечно. Мінімізуйте сторонні подразники, посадіть дитину, по можливості, ближче до себе, щоб краще контролювати її поведінку.

11. Забезпечте візуальні нагадування. Оскільки гіперактивним дітям буває важко зосередитися та втримувати увагу, облаштуйте середовище таким чином, щоби скрізь були підказки та нагадування (починаючи від правил поведінки в класі, закінчуючи наклейками на парті та записами в щоденнику про те, що й коли слід зробити).

12. Будьте послідовними та гнучкими у своїх вимогах. Щоб досягти успіхів у роботі з дітьми, необхідна послідовність. Гіперактивна дитина потребує її особливо, оскільки вона має схильність до неорганізованої поведінки сама по собі. Але важливою є також і гнучкість, деколи доцільно зменшити навантаження та навіть проігнорувати не зовсім прийнятну поведінку в окремих випадках.

13. Забезпечте постійний зв'язок “школа – дім”. Педагогічні втручання будуть повноцінними й ефективними, коли є постійний зв'язок із батьками дитини. Батьки допомагають контролювати поведінку й успішність. Також домашні програми з корекції поведінки є більш дієвими, коли шкільні досягнення та невдачі отримують оцінку вдома.

14. Використовуйте творчий підхід до планування та проведення уроків. Утримати увагу гіперактивних дітей набагато легше, коли діяльність є цікавою для них. Тому намагайтеся протягом уроку часто змінювати види навчальної діяльності, готуйтеся ретельно. Уникайте нудних довгих завдань, намагайтеся здивувати, зацікавити дітей.

15. Шукайте шляхи підвищення навчальної мотивації. Використовуйте інтерактивні методики, оскільки це наближує вчителя до учня; будьте артистичні, оскільки вчитель, як актор, повинен бути популярним, улюбленим. Намагайтеся знайти індивідуальні заохочення, які будуть вагомими для кожної конкретної дитини.

16. Зробіть освітній процес структурованим і передбачуваним. Сталий режим і чітка структура занять є необхідними при навчанні всіх, особливо дітей молодшого віку. Гі-

перактивні діти потребують цього обов'язково. Тому плануйте заняття й діяльність на уроці таким чином, щоб у дітей виробилися звички, щоб вони знали, що за чим іде. Це організовує дітей.

17. Не ображайте дітей, не наголошуйте на їх відмінностях. Не показуйте, особливо при інших дітях, що та чи інша дитина має якісь обмеження, ніколи не згадуйте, що дитина страждає на поведінковий розлад. Будьте коректними й стриманими у власній поведінці, намагайтеся не підвищувати на дітей голос.

18. Дбайте про соціалізацію дитини. При навчанні та вихованні дітей з ГРДУ беззаперечним пріоритетом повинна бути їх соціалізація, інтеграція, інклюзія до середовища однокласників. Тому вчитель повинен у першу чергу дбати про побудову гармонійних стосунків усередині дитячого колективу, тренувати відповідні соціальні навички дитини.

19. Виробляйте авторитетний стиль викладання. Авторитетний стиль викладання є найбільш дієвим при навчанні всіх дітей, тому намагайтеся бути авторитетним учителем, тобто справедливим при заохоченні та покаранні дитини. Будьте у ставленні до дитини привітними, але водночас стриманими, спокійними та послідовними.

20. Проводьте регулярні консультації зі спеціалістами, які задіяні в лікуванні та реабілітації дитини. Будьте в курсі лікування та поведінкової корекції дитини зі СДУГ, співпрацюйте зі шкільними й іншими фахівцями, які працюють із дитиною. Регулярно відвідуйте й організовуйте спільні заходи, метою яких є поглиблення співпраці, обмін досвідом і вироблення спільних стратегій допомоги гіперактивній дитині.

21. Займайтеся самоосвітою. Намагайтеся бути в курсі останніх новинок у галузі допомоги дітям із поведінковими розладами, слідкуйте за публікаціями. Не бійтеся випробовувати нові методи при навчанні дітей зі СДУГ.

22. Не чекайте миттєвих змін, радійте кожному досягненню дитини. Будьте готові до того, що змінити неприйнятну поведінку досить складно. Тому сплануйте чітко свою діяльність, не фіксуйтеся на невдачах дитини, радійте кожному у найменшому успіху. Будьте позитивно налаштовані [47].

РОЗДІЛ VII. ПОРАДИ БАТЬКАМ, ЩО ВИХОВУЮТЬ ДИТИНУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

У Концепції сімейного й родинного виховання наголошується на тому, що “сучасна сім’я має стати головною ланкою у вихованні дитини, забезпечити їй належні матеріальні та педагогічні умови для фізичного, морального і духовного розвитку”. І це закономірно, адже побудувати повноцінну Нову українську школу без активної участі й підтримки сім’ї неможливо.

В останні роки в різних областях дефектологічної науки з’явилися роботи про необхідність активного вивчення сім’ї, яка виховує дитину з особливими освітніми потребами. Фахівців цікавлять питання не лише формування у дітей нових умінь та навичок, вони розглядають сім’ю як основний стабілізуючий фактор адаптації дитини. Тому психологічна зрілість батьків, їхні ідеали, досвід соціального спілкування найчастіше мають вирішальне значення в розвитку дитини.

Сім’я – це мікросоціум, в якому формуються моральні якості дитини, її відношення до людей, уявлення про характер міжособистісних взаємин. І цей факт не можна не враховувати як в діагностичній, так і в подальшій корекційній роботі з дитиною з проблемами в розвитку.

Не завжди умови виховання в сучасній сім’ї, на жаль, є сприятливими для розвитку й виховання особливих дітей. Крім того, виховання такої дитини надто складне й відповідальне. Цю відповідальність батьки зобов’язані нести перед своєю дитиною та суспільством. Якщо дитина з особливими потребами позбавлена правильного виховання, то її особистісний недорозвиток поглиблюється, а самі діти можуть стати тягарем для родини й суспільства.

Сім’я дитини з відхиленнями в розвитку є її першим соціалізуючим інститутом. Процес дорослішання дітей такої категорії проходить з великими труднощами та у дещо сповільненому темпі, його також можна розділити на етапи [47]:

І етап соціалізації – входження дитини в соціум. Першою сходинкою є адаптація її в сім’ї. Успішність цього процесу залежить від того, наскільки адекватно члени родини реагу-

ють на проблеми дитини й допомагають у їх подоланні. Виникаючі труднощі – результат неправильної позиції батьків та інших членів сім'ї.

II етап соціалізації – це перебування дитини у спеціальному закладі. Важливу роль має відіграти такт педагогів, повага до дитини з особливими освітніми потребами. Налаштування дитини на перебування у закладі, на важливість нових змін у її житті виконують члени родини.

III етап соціалізації – адаптація дитини та її сім'ї власне у суспільстві, (пошук інших сімей з подібними проблемами, встановлення контактів, пошук своєї “соціальної ніші”).

Всі ці процеси неможливі без активної діяльності соціальних та психологічних служб (районних, міських, шкільних).

Однак роботу з сім'ями дітей з особливими освітніми потребами неможливо чітко організувати без всебічного вивчення проблем сім'ї, родинно-дитячих відносин.

Гармонійна внутрісімейна атмосфера розцінюється як корекційне середовище для дитини. Сім'ї, в яких виховуються діти з відхиленнями в розвитку, живуть під вантажем багаточисельних проблем, не кожен батько чи мати виявляються здатними прийняти недугу дитини, адекватно реагувати на постійно виникаючі проблеми. Відомо, що пролонгована психотравмуюча ситуація здійснює негативний вплив на психіку батьків ускладнює їхнє відношення до дитини. Декого з батьків трагічність ситуації ламає. А власне особистісні якості батьків визначають можливості соціалізації дітей та адаптації до життя, тобто їхнє майбутнє. Важливою є наявність у батьків такої важливої якості як стресостійкість, саме вона необхідна для підтримки дитини. Відсутність же цієї якості вказує на нездатність батьків здійснювати виховання та соціальний супровід власної дитини протягом усього життя, взаємодіяти з фахівцями різного рівня чи навпаки, свідчить про схильність до аутизації щодо відношення до дитини чи соціуму [50].

Вплив сім'ї на успішне виховання та навчання дитини з особливостями психофізичного розвитку

Дитина з особливостями психофізичного розвитку – не пасивний член суспільства, а особистість, яка має право на задоволення власних соціальних потреб: на повноцінну освіту, відпочинок, працю, створення сім'ї, пенсійне забезпечення,

доступ до культурних цінностей. Тому питання особистісного розвитку дитини з особливостями психофізичного розвитку привертає велику увагу батьків, педагогів, психологів, дефектологів.

З огляду на це ведуться пошуки чинників, що сприяють успішному вихованню та навчанню маленької особистості та запобіганню невстигання дитини в колективі, труднощів її адаптації.

З цього можна зробити висновок, що основну роль у вихованні дітей з особливими освітніми потребами відіграють саме батьки, що важливою функцією сімейного виховання є пробудження та підтримка в дітях прагнення навчатися.

У чому ж полягає вплив сім'ї й школи на успішне навчання особливої дитини?

Сучасна школа дає дитині наукові знання й виховує свідоме ставлення до дійсності, а родина забезпечує практичний життєвий досвід, виховує вміння налагоджувати дружні стосунки з ровесниками, дотримуватися позитивної соціальної поведінки, справедливості. Важливим є рівень психологічної зрілості дитини, що характеризується високим ступенем розвитку таких якостей і процесів, як:

- ✓ сформованість прийомів ігрової діяльності;
- ✓ розвиток соціальних емоцій і достатній рівень морального розвитку;
- ✓ розвиток уваги;
- ✓ достатній рівень наочно-образного мислення, пам'яті, мовлення, уваги, спостережливості;
- ✓ адекватна самооцінка.

Для гармонійного розвитку особистості необхідно те й інше. Тому шкільна успішність є важливим критерієм оцінки дитини з особливими освітніми потребами як особистості з боку дорослих та однолітків. Ставлення до себе як до учня значною мірою визначається сімейними цінностями. У дитини на перший план виходять ті її якості, які найбільше турбують батьків – підтримка власного авторитету. Важливо й те, щоб педагоги й родина виховували в особливого вихованця навички:

- ✓ сприймати й оцінювати себе як повноцінну особистість;
- ✓ усвідомлювати й відображати особисті почуття та бажання;
- ✓ визначати своє місце в колективі;

- ✓ адекватно реагувати на помилки та невдачі;
- ✓ приймати рішення;
- ✓ розв'язувати конфлікти позитивним шляхом;
- ✓ позитивно сприймати інших дітей та спілкуватися з ними [47].

Особистісною особливістю в особливих дітей може стати тривожність. Висока тривожність набуває стійкості при постійному незадоволенні з боку батьків. Якщо тимчасові труднощі, які переживає дитина, роздратовують дорослих, виникає тривожність, страх зробити щось погано, неправильно. Той же результат досягається в ситуації, коли дитина навчається досить успішно, але батьки чекають на більше та пред'являють високі, нереальні вимоги.

Через зростання тривожності та пов'язану з нею низьку самооцінку в особливих дітей можуть знижуватися навчальні досягнення та з'являється невпевненість у своїх силах. Це призводить до ряду інших особливостей – бажання дочекатися й дотримуватися лише вказівок дорослого, діяти лише за зразками та настановами, острах виявити власну ініціативу, формальне засвоєння знань, умінь, навичок та способів дій.

У таких випадках, як правило, батьки незадоволені спадною продуктивністю навчальної діяльності дитини, все більше й більше зосереджуються на спілкуванні з нею, що підсилює емоційний дискомфорт. Виникає замкнене коло: несприятливі особистісні особливості дитини відображаються на її навчальній діяльності, низька результативність діяльності викликає відповідну реакцію оточуючих, а ця негативна реакція, в свою чергу, підсилює особливості дитини, які виникли. Розірвати це коло можна, змінивши установки та оцінки батьків. Не караючи дитину за окремі недоліки, батьки знижують рівень її тривожності та цим сприяють успішному виконанню навчальних завдань.

І батьки, і школа завжди можуть знайти можливість для формування пізнавального інтересу в особливих школярів. Перш за все потрібно сформувати позитивне ставлення до діяльності, розкрити її зміст, потім залучити дітей до розв'язання практичних та пізнавальних завдань; у ході роботи обов'язково підкреслити досягнення дітей, підбадьорювати та підтримувати інтерес постановкою все нових і нових завдань та питань.

Якщо стане помітно, що особливі школярі не цікавляться навчанням та навчальними предметами, то спершу потрібно з'ясувати, чим іншим цікавляться, яке коло інтересів. Це важливо знати, щоб виховувати пізнавальні інтереси на основі вже наявних та запобігти нерівномірному розвитку здібностей.

Причини цього такі:

1. Несформоване позитивне чи створене негативне ставлення до навчання, тобто не підготовлені передумови виховання інтересу до навчання.

2. Неправильно організована в сім'ї чи в школі навчальна діяльність: відсутність трудового виховання, відсутність режиму, безлад у домі, неналагоджене життя в сім'ї, відсутність робочого місця.

Іноді особливі школярі не встигають у навчанні, їм не подобається вчитися, тому батьки повинні виявляти інтерес до їхніх навчальних занять, перевіряти, як вони виконують домашні завдання, допомагати виконувати складні справи, організовувати активний відпочинок [32].

Якщо особлива дитина зазнає труднощів у навчанні, то можна скористатися такими порадами:

При появі у дитини труднощів в оволодінні письмом:

1. Важливо вчасно помітити, що дитині важко писати, можна самому, а краще з педагогом, проаналізувати, в чому утруднення: поганий почерк, повільне письмо, недописування, неправильне написання літер, порушена диференціація звуків тощо.

2. Звернутися до дитячого психолога, дефектолога чи логопеда.

3. Отримавши у дефектолога, логопеда пораду та певні завдання, потрібно виконувати їх разом з дитиною щодня по 20-25 хвилин.

Які ж можна дати рекомендації батькам щодо подолання у дітей труднощів у набутті навичок читання?

1. Постійно приділяйте увагу розвитку зв'язного мовлення, збагачуйте словниковий запас, слідкуйте за правильністю вимови звуків.

2. Своєчасно звертайтеся до логопеда при порушенні вимови звуків та утрудненні в опануванні навичками читання.

3. Доброзичливо, а не насильно прилучайте дитину до читання.

Необхідно обов'язково сформувати у дитини потребу та бажання читати. Для цього корисно пропонувати книги, які їй цікаві. Не наполягати, щоб дитина читала тільки вголос. Корисно щоденно читати вголос всього кілька хвилин для відпрацювання темпу та закріплення навичок читання. Добре заохочувати дитину та переконувати її, що труднощі в оволодінні навичками читання можна та потрібно подолати.

Життєво важливим і необхідним чинником успішності дитини з особливостями психофізичного розвитку є достатній рівень освіченості.

Що ж потрібно для цього?

1. Своєчасно навчати дитину умінням та навичкам, які відповідають віку дитини;

2. Стимулювати пізнавальну активність;

3. Контролювати засвоєння отриманих відомостей, щоб вони стали дійсно знаннями, якими дитина зможе скористатися;

4. Розширювати кругозір дитини не лише на дидактичному матеріалі (настільних іграх, книжках, фільмах), а й у різних життєвих ситуаціях;

5. Стимулювати дитину до розповіді про те, що прочитали, попросити переказати зміст твору, казки, мультфільму спочатку за питаннями, що орієнтують, а потім самостійно. Учити виділяти головну думку сюжету, називати дійових осіб, події;

6. Навчати дитину читати, рахувати та писати тільки в ігровій формі;

7. Не допускати однобічного розвитку особистості дитини [47].

Тому головним завданням сімейного виховання є гармонійний усебічний розвиток дитини, підготовка її до життя в соціальних умовах, реалізація творчого потенціалу. Звичайно, не існує єдиної формули успішного виховання дітей у сім'ї – це завжди залежить від рівня моральності й духовної культури батьків, їхніх життєвих планів, ідеалів, вчинків та сімейних традицій.

Які ж основні умови успішного виховання дітей з особливими потребами?

1. Важливо створити в сім'ї здоровий мікроклімат, правильну тональність і загальну спрямованість.

Головне, щоб сім'я була дружна, цілеспрямована, радісна, де пануватиме атмосфера взаємодопомоги, щирості, тепла, справжньої турботи.

2. Довіряти дитині та надавати можливість діяти самостійно.

Довіра сприяє самовихованню дитини, її самовдосконаленню. Відверті, довірливі стосунки між батьками й дітьми роблять мікроклімат у сім'ї благополучним.

3. Виховувати поважне ставлення дітей до найстарших членів родини – бабусі й дідуся.

4. Узгодження й єдність усіх сімейних вимог [32].

Головне правило: ні за яких обставин не допускайте в сім'ї різних дій, неузгоджених впливів.

Дотримуючись основних умов виховання дітей, батьки можуть використати такі правила:

1. Незважаючи на інвалідність дитини, потрібно ставитися до неї як до дитини з особливими потребами, яка потребує спеціального навчання, виховання та догляду.

2. Використовуючи спеціальні рекомендації, поради та інструкції дефектолога, психолога, реабілітолога, логопеда поступово й цілеспрямовано:

- навчайте дитину різних способів спілкування;
- навчайте основних правил поведінки;
- розвивайте навички самообслуговування;
- формуйте вміння, що допоможуть подолати стреси;
- виявляйте й розвивайте творчі здібності вашої дитини;
- розвивайте зорове, слухове, тактильне сприйняття за допомогою гри.

3. Створіть у сім'ї середовище емоційної безпеки:

- виховуйте дитину в атмосфері любові, поваги та добра;
- дотримуйтеся постійного режиму дня;
- позбавтеся всіх чинників, що можуть спричинити у дитини страх чи негативну емоційну реакцію.

4. Відвідайте групи підтримки й взаємодопомоги, де можна полегшити почуття ізоляції, емоційну тривогу, поділитися як своїми успіхами, так і проблемами.

5. Виховуючи дитину з особливими потребами, треба навчитися:

- поважати свою дитину;
- сприймати її такою, як вона є;

- дозволяти їй бути собою;
- хвалити й заохочувати до пізнання нового;
- стимулювати до дії через гру;
- розмовляти з дитиною, слухати її, спостерігати за нею;
- підкреслювати її сильні властивості;
- впливати на дитину проханням – це найефективніший спосіб давати їй інструкції.

Виховання та розвиток кожної дитини відбувається за певних умов і під впливом інших осіб. Кожному, хто виховує дітей з особливими потребами, завжди треба пам'ятати слова великого вченого І. Павлова: "...Ніщо не залишається непопущеним, а все завжди може змінитися на краще. Аби тільки були створені відповідні умови" [47].

Надзвичайно важливо батькам дітей з особливими освітніми потребами усвідомити свою значимість у вихованні дітей і дотримуватись загальних правил:

1. Ніколи не жалійте дитину через те, що вона не така, як усі.

2. Даруйте дитині свою любов та увагу, однак не забувайте про інших членів родини, котрі її теж потребують.

3. Не дивлячись ні на що, зберігайте позитивне ставлення й уявлення про свою дитину.

4. Організуйте свій побут так, щоб ніхто в сім'ї не відчував себе "жертвою", відмовляючись від свого особистого життя.

5. Не відгороджуйте дитину від обов'язків і проблем. Вирішуйте всі справи разом з нею.

6. Слідкуйте за своєю зовнішністю. Дитина повинна гордитися вами.

7. Не бійтеся в чомусь відмовити дитині, якщо вважаєте її вимоги надмірними.

8. Частіше розмовляйте з дитиною. Пам'ятайте, що ні телевізор, ні радіо не замінять їй вас.

9. Не обмежуйте дитину в спілкуванні з ровесниками.

10. Частіше звертайтеся за порадами до педагогів та психологів.

11. Пам'ятайте, що дитина коли-небудь подорослішає. Готуйте її до самостійного життя. Говоріть з нею про майбутнє.

РОЗДІЛ VIII. РОЛЬ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНОГО ЦЕНТРУ В ІНКЛЮЗИВНІЙ ОСВІТІ

Інклюзивно-ресурсний центр (ІРЦ) [45] – осередок вирішення освітніх проблем дитини. Інклюзивно-ресурсні центри створені для забезпечення права дітей з особливими освітніми потребами віком від 2-х до 18-ти років на здобуття дошкільної та загальної середньої освіти. Задля цього ІРЦ має:

- ✓ проводити комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини;

- ✓ надавати психолого-педагогічну допомогу;

- ✓ забезпечувати системне кваліфіковане супроводження.

Така діяльність центру не розповсюджується на вихованців ДНЗ компенсуючого типу, учнів спеціальних загальноосвітніх шкіл (шкіл-інтернатів).

Психолого-педагогічна допомога спрямована на:

- ✓ соціалізацію дітей з особливими освітніми потребами, розвиток їх самостійності та відповідних компетенцій;

- ✓ формування компенсаційних способів діяльності як важливої умови підготовки дітей з особливими освітніми потребами до навчання в дошкільних, загальноосвітніх та професійно-технічних навчальних закладах;

- ✓ розвиток навичок саморегуляції та саморозвитку дітей з урахуванням наявних знань, умінь і навичок комунікативної діяльності, становлення особистості.

За результатами комплексної оцінки фахівці центру визначають напрями, обсяг психолого-педагогічної допомоги дітям з особливими освітніми потребами (для дитини з інвалідністю – з урахуванням індивідуальної програми реабілітації) та забезпечують її надання шляхом проведення індивідуальних і групових занять, а також через:

- ✓ надання рекомендацій щодо складення, виконання, коригування індивідуальних програм розвитку дітей з особливими освітніми потребами в частині надання психолого-педагогічної допомоги, змісту, форм та методів навчання відповідно до потенційних можливостей дитини;

- ✓ забезпечення належних умов для навчання залежно від порушення розвитку дітей з особливими освітніми потреба-

ми (доступність приміщень, особливості облаштування робочого місця, використання технічних засобів тощо);

✓ інформування батьків (одного з батьків) або законних представників дітей з особливими освітніми потребами про наявність мережі навчальних закладів, реабілітаційних установ системи охорони здоров'я, соціального захисту та громадських об'єднань для підтримки сімей, які виховують таких дітей.

Психолого-педагогічна допомога надається дітям з особливими освітніми потребами, які навчаються у дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладах (не відвідують навчальні заклади), здобувають повну загальну середню освіту в професійно-технічних навчальних закладах та не отримують відповідної допомоги.

Основні завдання ІРЦ

1. Проведення комплексної оцінки з метою визначення особливих освітніх потреб дитини, в тому числі коефіцієнта її інтелекту, розроблення рекомендацій щодо програми навчання, особливостей організації психолого-педагогічної допомоги відповідно до потенційних можливостей психофізичного розвитку дитини;

2. Надання психолого-педагогічної допомоги дітям з особливими освітніми потребами, які навчаються у дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладах (не відвідують навчальні заклади), здобувають повну загальну середню освіту у професійно-технічних навчальних закладах та не отримують відповідної допомоги;

3. Ведення реєстру дітей, які пройшли комплексну оцінку і перебувають на обліку в центрі за згодою батьків (одного з батьків) або законних представників на обробку персональних даних неповнолітньої дитини;

4. Ведення реєстру навчальних закладів, реабілітаційних установ системи охорони здоров'я, соціального захисту та громадських об'єднань, а також реєстру фахівців, які надають психолого-педагогічну допомогу дітям з особливими освітніми потребами, у тому числі фахівців дошкільних навчальних закладів (ясел-садків) компенсуючого типу, спеціальних загальноосвітніх шкіл (шкіл-інтернатів), навчально-реабілітаційних центрів, громадських об'єднань за згодою

фахівців, які надають психолого-педагогічну допомогу дітям з особливими освітніми потребами;

5. Надання консультацій та взаємодія з педагогічними працівниками дошкільних, загальноосвітніх та професійно-технічних навчальних закладів з питань організації інклюзивного навчання;

6. Надання методичної допомоги педагогічним працівникам дошкільних, загальноосвітніх та професійно-технічних навчальних закладів, батькам (одному з батьків) або законним представникам дітей з особливими освітніми потребами щодо особливостей організації надання психолого-педагогічної допомоги таким дітям;

7. Взаємодія з педагогічними працівниками дошкільних, загальноосвітніх та професійно-технічних навчальних закладів щодо виконання рекомендацій, зазначених у висновку центру, проведення оцінки розвитку дитини з особливими освітніми потребами;

8. Надання консультацій батькам (одному з батьків) або законним представникам дітей з особливими освітніми потребами стосовно мережі дошкільних, загальноосвітніх та професійно-технічних навчальних закладів для здобуття повної загальної середньої освіти, наявних освітніх, медичних, соціальних ресурсів для надання допомоги таким дітям;

9. Надання консультативно-психологічної допомоги батькам (одному з батьків) або законним представникам дітей з особливими освітніми потребами у формуванні позитивної мотивації щодо розвитку таких дітей;

10. Проведення інформаційно-просвітницької діяльності шляхом проведення конференцій, семінарів, засідань за круглим столом, тренінгів, майстер-класів з питань організації надання психолого-педагогічної допомоги дітям з особливими освітніми потребами;

11. Взаємодія з місцевими органами виконавчої влади, органами місцевого самоврядування, навчальними закладами, закладами охорони здоров'я, закладами соціального захисту, службами у справах дітей, громадськими об'єднаннями щодо виявлення та надання своєчасної психолого-педагогічної допомоги дітям з особливими освітніми потребами починаючи з раннього віку в разі потреби із залученням відповідних спеціалістів; підготовка звітної інформації про результати діяльності центру для засновника, відповідного структурного під-

розділу з питань діяльності центру, а також аналітичної інформації для відповідного центру.

З метою якісного виконання покладених завдань центр зобов'язаний:

- у разі виявлення складних життєвих обставин та/або ризику для життя і здоров'я дитини невідкладно інформувати службу у справах дітей за місцем проживання дитини, територіальний підрозділ Національної поліції;

- вносити пропозиції засновнику, відповідному структурному підрозділу з питань діяльності центру, ресурсному центру щодо удосконалення діяльності центру, розвитку послуг для дітей з особливими освітніми потребами;

- залучати у разі потреби додаткових фахівців, у тому числі медичних працівників, працівників соціальних служб, фахівців інших центрів, працівників дошкільних навчальних закладів (ясел-садків) компенсуючого типу, спеціальних загальноосвітніх шкіл (шкіл-інтернатів), навчально-реабілітаційних центрів, для проведення комплексної оцінки.

При психолого-педагогічному обстеженні дітей враховуються результати медичного огляду дитини лікарями, характеристики педагога та психолога, результати додаткових обстежень дитини фахівцями. На основі даних обстеження дитини робиться висновок про характер відхилень у її розвитку, приймається колегіальне рішення про форму організації корекційного навчання, виховання й лікування дитини з урахуванням її психофізичних можливостей та індивідуальних особливостей; при необхідності даються рекомендації щодо реабілітації, соціальної та трудової адаптації дітей.

Лише за умови спільної, добре організованої роботи батьків та фахівців, відкриваються широкі можливості для розвитку дитини з особливими освітніми потребами.

Висновок ІРЦ. У разі встановлення фахівцями центру наявності у дитини особливих освітніх потреб висновок про комплексну оцінку є підставою для складення для неї індивідуальної програми розвитку та надання їй психолого-педагогічної допомоги [45].

Основні показання для направлення дитини на діагностичне обстеження:

- Тривалі та виражені труднощі періоду адаптації дитини до умов дитячого колективу.

- Труднощі в спілкуванні з однолітками, явища ізоляваності від колективу, відмова від спілкування.

- Труднощі формування та автоматизації навчальних умінь, знань та навичок відповідно до освітніх стандартів, характерних для конкретного вікового етапу дитини.

- Підозра на відставання дитини в інтелектуальному розвитку.

- Наявна своєрідність, нав'язливість ідей та інші прояви з боку інтересів та здібностей дитини, що призводять до ускладнень соціальної адаптації в традиційних умовах.

- Наявні прояви рухової розгальмованості та порушень уваги, загальні проблеми довільної регуляції діяльності.

- Наявність мовленнєвих порушень.

- Відставання у розвитку загальної та дрібної моторики.

- Підозра на зниження слуху та зору.

- Недоречність, неадекватність поведінки дитини.

- Підвищена емоційна збудливість, агресивність, асоціальні тенденції в поведінці.

- Тривала надмірна пригніченість, що ускладнює соціальну адаптацію дитини.

Перелік документів, необхідних для проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини в інклюзивно-ресурсному центрі

Для первинного прийому батьків (одного з батьків) або законних представників дитини необхідні наступні документи:

1. документи, що посвідчують особу батьків (одного з батьків) або законних представників;

2. свідоцтво про народження дитини;

3. індивідуальна програма реабілітації дитини з інвалідністю (у разі інвалідності);

4. форми первинної облікової документації № 112/0 “Історія розвитку дитини”, затвердженої МОЗ, у разі потреби – довідки від психіатра.

5. заява батьків (одного з батьків) або законних представників дитини та/або її особистої заяви (для дітей віком від 16 до 18 років).

6. письмова згода батьків (одного з батьків) або законних представників дитини на обробку персональних даних дитини.

У разі коли дитина з особливими освітніми потребами здобуває дошкільну або загальну середню освіту, до заяви можуть додаватися:

- психолого-педагогічна характеристика дитини із зазначенням динаміки та якості засвоєння знань під час навчання, підготовлена відповідним педагогічним працівником та затверджена керівником відповідного навчального закладу;

- зошити з рідної мови, математики, результати навчальних досягнень (для дітей, які здобувають загальну середню освіту), малюнки;

- документи щодо додаткових обстежень дитини.

Якщо дитині з особливими освітніми потребами вже надавалася психолого-педагогічна допомога, до центру подаються:

- попередні рекомендації щодо проведення комплексної оцінки;

- висновок відповідних фахівців щодо результатів надання психолого-педагогічної допомоги із зазначенням динаміки розвитку дитини згідно з індивідуальною програмою розвитку.

Комплексна оцінка проводиться фахівцями центру індивідуально за такими напрямками:

оцінка фізичного розвитку дитини;

оцінка мовленнєвого розвитку дитини;

оцінка когнітивної сфери дитини;

оцінка емоційно-вольової сфери дитини;

оцінка навчальної діяльності дитини [45].

Орієнтовна програма вивчення особливостей розвитку школяра

№	Зміст вивчення	Методи вивчення
1	Загальні відомості про учня: прізвище, ім'я, вік, школа, клас, відділення.	Вивчення анкетних даних, бесіда.
2	Умови життя учня в сім'ї.	Вивчення умов життя учня вдома: бесіди, спілкування з батьками, родиною. Аналіз ставлення батьків до школи, дитини, її успішність.
3	Фізичний розвиток і стан здоров'я дитини: особливості раннього розвитку дитини, які захворювання та травми. Бесіда з батьками лікарем, учителем фізкультури, вивчення медичної документації. Які захворювання та травми перенесла в перші роки життя; загальний фізичний розвиток учня, його відповідність віковим нор-	Бесіда з батьками, лікарем, учителем фізкультури, вивчення медичної документації. Спостереження за станом здоров'я учня, дотримання режиму фізичного та розумового наванта-

	мам, медичний висновок. Порушення рухів (скутість, розгальмованість, паралічі, парези, стереотипні нав'язливі рухи). Стотлюваність, стан аналізаторів.	ження в школі й удома.
№	Зміст вивчення	Методи вивчення
4	Особливості пізнавальної діяльності учня. <i>Пізнавальні інтереси, допитливість.</i>	Спостереження за дитиною. Індивідуальні бесіди, вивчення творчих робіт, спеціальні дослідження.
	Особливості сприймання та мислення: сприймання форми, величини, кольору, просторового розміщення предметів; особливості сприймання часу, точність і осмисленість сприймання, визначення головного змісту картин, текстів; уміння узагальнювати та робити самостійні висновки; уміння порівнювати предмети з метою визначення подібного та відмінного між ними; рівень засвоєння загальних та абстрактних понять.	Спостереження під час уроків, в позаурочний час; бесіди з учнем, учителями; спеціальний експеримент.
	Особливості пам'яті: переважаючий тип пам'яті (зорова, слухова, змішана тощо); швидкість і міцність запам'ятовування; індивідуальні особливості пам'яті.	Бесіди з батьками, педагогами. Спостереження за дитиною під час уроків та позаурочний час, індивідуальні бесіди. Спеціальні психологічні дослідження.
	Особливості розвитку мовлення: рівень сформованості комунікативних умінь; розуміння усної й писемної мови; стан звуковимови та сформованість фонематичних умінь; словниковий запас відповідно віку; граматична будова мовлення; стан зв'язного мовлення (уміння будувати монолог та діалог).	Спостереження під час уроків та в позаурочний час. Індивідуальні бесіди з дитиною. Спеціальне обстеження.
	Ставлення учня до навчання й успішності: активне, пасивне, нейтральне; успішність з окремих предметів; мотивація навчальної діяльності; рівень усвідомлення своїх учнівських обов'язків; дисциплінованість; систематичність у виконанні домашніх завдань; ставлення до праці (вдома, в шкільних майстернях тощо); рівень самоконтролю; самостійна робота з книгою; точність і рівень засвоєння та відтворення вивченого (глибоке, поверхове, усвідомлене, механічне тощо) Ставлення до окремих предметів: мотиви навчальної діяльності, старанність; ставлення до оцінки, похвали чи зауваження.	Спостереження під час уроків. Бесіди з педагогами, батьками, вивчення робіт дітей. Аналіз динаміки успішності, бесіди щодо самооцінки, старанності та вивчення педагогічної документації.
5	Емоційно-вольова сфера: глибина та міцність почуттів; переважаючий настрій дитини; наявність афектних спалахів гніву, здатність до вольового зусилля, навіювання, прояви негативізму.	Спостереження за дитиною під час уроків та в позаурочний час. Спеціальний експеримент.
6	Особливості особистості: моральні якості,	Спостереження за учнем у

здібності учня; наявність почуття обов'язку та відповідальності; дотримання правил поведінки на вулиці, у школі, вдома. Взаємостосунки з колективом: роль у колективі, симпатії, дружба з	різних морально-поведінкових ситуаціях. Аналіз типових реакцій учня на зауваження та поради вчителів.
---	---

№	Зміст вивчення	Методи вивчення
	дітьми, ставлення до молодших і старших дітей, протилежної статі; поведінка в навчальній, ігровій і трудовій діяльності; ставлення до доручень; рівень розвитку пізнавальних, трудових, художніх, спортивних та інших інтересів, професійна спрямованість; швидкість і сила психічних процесів.	батьків, дорослих і дітей. Аналіз змін у позиції учня в міру дорослішання. Спеціальний експеримент, бесіди.

Алгоритм складання характеристики особливої дитини практичним психологом

1. Особливості контакту, наявність інтересу до співпраці з дорослим, однолітками.

2. Фізичний розвиток (відхилення в фізичному розвитку, стан загальної моторики, координація рухів)

3. Особливості розвитку психічних процесів (сприймання, уваги, пам'яті, мислення, уяви).

➤ Увага: стійкість, обсяг, концентрація, особливості розподілу та переключення.

➤ Сприймання: обсяг, точність, осмисленість, особливості зорового та слухового сприймання, сприймання форми, розміру, кольору; сприймання простору, руху, часу.

➤ Пам'ять: швидкість, повнота, міцність запам'ятовування. Особливості запам'ятовування цифрового, наочного, словесного матеріалу. Форма запам'ятовування (мимовільна, довільна, механічна, логічна). Сформованість опосередкованого запам'ятовування.

➤ Особливості мовлення: словниковий запас (імпресивний та експресивний), темп і плавність мовлення, рівень мовленнєвої комунікації.

➤ Мислення: рівень сформованості виду мислення (наочно-дійове, наочно-образне, словесно-логічне). Сформованість мисленнєвих операцій (аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення). Уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки. Здатність самостійно робити висновки. Наявність та особливості переносу знань та навичок на нову ситуацію.

4. Характер провідної діяльності. Опис предметно-практичних дій. Виявлення інтересу до завдань. Характер, рівень необхідної допомоги, навчуваність, міра самостійності.

5. Емоційні та особисті особливості:

➤ Комунікативність. Домінуючий фон настрою. Навіюваність.

➤ Здатність до вольових зусиль.

➤ Реакції на успіх, похвалу (адекватність, неадекватність, вмотивованість, очікування, бажання бути оціненим, продуктивність).

➤ Критичність (вміння оцінювати ситуацію, адекватність поведінки).

➤ Характер інтересів (інфантильний, пізнавальний, шкільний, позашкільний, специфічний).

6. Яскраві особливості особистості (моральні якості, стосунки з однолітками та дорослими).

7. Рівень самооцінки [36].

Дата

П.І.Б. психолога

План написання педагогічної характеристики учня

I. Навчальна діяльність.

1. Термін навчання в цій школі.

2. Рівень навчальних досягнень (за розділами програми), лінія успішності (причини її нерівномірності), системність і міцність знань.

3. Усвідомлення обов'язків школяра, інтерес до навчання (до яких саме предметів).

4. Ставлення до оцінювання своєї навчальної діяльності педагогами.

5. Самооцінка своїх успіхів у навчанні, її мотивація.

6. Особливості процесів пам'яті, мислення, сприймання, мовлення.

7. Ступінь сформованості вміння вчитися, планувати свою роботу, контролювати себе.

II. Трудова діяльність.

1. Участь у різних видах суспільно-корисних заходів.

2. Працелюбність.

III. Загальна характеристика.

1. Дисциплінованість.

2. Реакція на зауваження дорослих, емоційна вразливість.

3. Місце у класному колективі (формальне чи неформальне лідерство, позиція “підлеглого” тощо).

4. Ініціативність, співпраця в груповій роботі.

IV. Психологічні особливості.

1. Настрій.
2. Мобільність, комунікабельність.
3. Врівноваженість, стриманість.

V. Рекомендації для вчителів.

Дата _____ П.І.Б. класного керівника _____
Печатка школи _____

Схема написання розгорнутої психолого-педагогічної характеристики на дитину для представлення до інклюзивно-ресурсного центру

1. Загальні відомості.

Прізвище, ім'я, дата народження, діагноз (якщо стоїть на диспансерному обліку). Чи відвідувала дитячий садок. Рік вступу до школи, тип школи. В якому класі навчається.

2. Історія розвитку. Стан здоров'я батьків. Особливості розвитку дитини в дошкільний період. Захворювання та травми в дошкільному віці.

3. Стислі відомості про сім'ю дитини. Склад сім'ї. Умови існування, розвиток та виховання. Ставлення батьків до розвитку, навчання та виховання дитини. Взаємовідносини між членами сім'ї. Емоційне сприймання себе та інших членів родини.

4. Фізичний розвиток. Стан фізичного розвитку дитини. Відхилення в фізичному розвитку. Стан загальної моторики. Порушення рухів. Координація рухів. Хронічні захворювання.

5. Особливості пізнавальної діяльності.

5.1. Увага. Стійкість, обсяг, концентрація, особливості розподілу та переключення.

5.2. Сприймання. Обсяг, точність, осмисленість. Особливості зорового та слухового сприймання. Сприймання форми, розміру, кольору. Сприймання простору, руху, часу.

5.3. Пам'ять. Швидкість, повнота, міцність запам'ятовування. Особливості запам'ятовування цифрового, наочного, словесного матеріалу. Форма запам'ятовування (мимовільна, довільна, логічна, механічна). Сформованість опосередкованого запам'ятовування.

5.4. Особливості мовлення. Словниковий запас (імпресивний та експресивний). Дефекти звуковимови. Темп і плавність (наявність заїкання). Виразність мовлення, граматична

будова мовлення. Зв'язність мовлення. Рівень мовленнєвої комунікації. Особливості читання та письма.

5.5. Мислення. Рівень сформованості виду мислення (наочно-дійове, словесно-логічне). Сформованість мисленнєвих операцій (аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення). Вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки. Розуміння головного в літературному тексті. Здатність самостійно робити висновки.

6. Рівень та особливості засвоєння навчального матеріалу за розділами програми (успіхи, труднощі, сформованість навчальних умінь відповідно до вимог Державного стандарту освіти).

7. Емоційні та особистісні особливості. Комунікативність. Домінуючий фон настрою. Навіюваність. Здатність до вольового зусилля. Реакції на успіх, невдачі, похвалу (адекватність, неадекватність, вмотивованість, очікування, бажання бути оціненим, продуктивність). Критичність (вміння оцінювати ситуацію, адекватність поведінки). Характер інтересів (інфантильний, пізнавальний, шкільний, позашкільний, специфічний). Яскраві особливості особистості (моральні якості, рівень самооцінки, стосунки з однолітками та дорослими). Знання правил для учня та їх виконання. Дотримання шкільного режиму. Навички і звички культури поведінки.

8. Загальнонавчальні вміння та навички. Уміння слухати, виконувати словесні завдання, працювати з наочними посібниками, підручниками, зошитами. Уміння планувати свою діяльність, працювати за планом. Навички самоконтролю. Особливості засвоєння нового матеріалу. Уміння підбирати власні приклади, пояснювати свої дії. Наявність та особливості переносу знань та навичок на нову ситуацію. Використання засвоєних знань. Ставлення до навчальної діяльності, старанність. Види допомоги з боку вчителя, їх наслідки.

9. Особливості трудової діяльності. Самообслуговування. Ставлення до уроків праці. Виконання трудових і громадських доручень. Яким видам праці надає перевагу. Організація і дисциплінованість під час трудової діяльності.

10. Результативність індивідуальної роботи вчителя, психолога з учнем.

11. Психолого-педагогічні висновки.

Дата

П.І.Б. класного керівника, психолога

Печатка директора
навчального закладу

ВИСНОВКИ

Посилення уваги до індивідуального розвитку особистості, визнання гуманістичних засад освіти як найбільш відповідних принципам правової держави є однією з передумов повноцінного залучення дітей з порушеннями психофізичного розвитку в систему суспільних відносин. Винятково важливого значення при цьому набуває навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі.

Не викликає сумніву, що найважчим, але найважливішим завданням є формування мотивації педагогів до подальшого вдосконалення своїх умінь та навичок. Для впровадження інклюзивного навчання вчителі мають змінюватися, причому йдеться про зміни на рівні прийняття нової освітньої парадигми. Сьогодні інноваційні інклюзивні тенденції значною мірою стримуються усталеними традиціями шкільного устрою, умовами, в яких звикли працювати вчителі, звичними стереотипами, знаннями.

Ефективність спільного навчання й виховання дітей з особливими освітніми потребами і здорових однолітків залежить від спеціальної підготовки психолого-педагогічних кадрів. При цьому педагоги, які мають загальнопедагогічну освіту, не повинні дублювати дефектологічну підготовку, адже інтегровану та інклюзивну освіту забезпечують насамперед корекційні педагоги. Водночас учителі, вихователі, психологи із загально-педагогічною підготовкою є членами команди психолого-педагогічного супроводу дитини, яка навчається в закладі освіти, а це потребує формування відповідної складової їх професійної компетентності.

Участь батьків у впровадженні та здійсненні інклюзивних навчальних програм є одним із ключових елементів досягнення успіху. Педагоги повинні допомогти їхньому бажанню дати максимальні можливості для реалізації потенціалу дитини, незважаючи на труднощі. А це надання необхідної інформації та консультації, підтримка здатності батьків долати свої страхи й посилити компетентність, формування позитивного ставлення до реалізації творчих бажань дитини. Уся ро-

бота спрямовується на досягнення головної мети – підготувати дитину з особливими освітніми потребами до самостійного незалежного життя.

Найефективнішим підтвердженням результативної організації роботи педагогів щодо навчання особливих дітей зі здоровими ровесниками часто стають слова батьків: “Нам пощастило – ми ходимо до школи! Тож нехай пощастить усім, хто до цього прагне. Нехай їхня мрія здійсниться!”

КОРИСНІ РЕСУРСИ

Додаток 1

Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання
Наказ МОН №912 від 01.10.10 року

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

НАКАЗ

№ 912 від 01 жовтня 2010 року

Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання

На виконання рішення підсумкової колегії Міністерства освіти і науки від 20 серпня 2010 року (протокол № 8/1-2) та з метою реалізації державної політики щодо забезпечення права дітей з особливими освітніми потребами на здобуття якісної освіти, інтеграції їх у суспільство наказую:

1. Затвердити Концепцію розвитку інклюзивної освіти, що додається.
2. Міністерству освіти і науки Автономної Республіки Крим, управлінням освіти і науки обласних, Київської та Севастопольської міських державних адміністрацій довести до відома керівників навчальних закладів Концепцію розвитку інклюзивної освіти.
3. Опублікувати Концепцію розвитку інклюзивної освіти в Інформаційному збірнику Міністерства освіти і науки та розмістити на офіційному веб-сайті Міністерства.
4. Контроль за виконанням наказу лишаю за собою.

Перший заступник Міністра

Б. М. Жебровський

Пояснювальна записка до Концепції розвитку інклюзивної освіти

1. Обґрунтування необхідності прийняття Концепції

Розроблення Концепції розвитку інклюзивної освіти викликано необхідністю вирішення важливих питань щодо забезпечення права на якісну освіту дітей з особливими освітніми потребами.

Приєднавшись до основних міжнародних договорів у сфері прав людини (Декларації ООН про права людини, Конвенцій ООН про права інвалідів, про права дитини), Україна взяла на себе зобов'язання щодо дотримання загальнолюдських прав, зокрема, щодо забезпечення права на освіту дітей з особливими освітніми потребами.

За оперативними даними, із 129 тис. дітей з особливими освітніми потребами, які інтегровані до загальноосвітніх навчальних закладів, 45 відсотків складають діти з інвалідністю.

Водночас, на сьогодні організаційно-методичні засади навчального процесу у загальноосвітніх школах орієнтовані на дітей з типовим розвитком, і не враховують особливостей навчально-пізнавальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами. Невідповідність форм і методів педагогічного впливу на таких дітей може створювати передумови для формування у них негативного ставлення до навчання, девіантної поведінки.

Успішне запровадження інклюзивного навчання дітей з особливими потребами, потребує вирішення завдань на державному рівні, а саме: формування нової філософії державної політики щодо дітей з особливими освітніми потребами, удосконалення нормативно-правової бази у відповідності до міжнародних договорів у сфері прав людини, реалізації та поширення моделі інклюзивного навчання дітей у дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладах.

Прийняття Концепції забезпечить батькам можливість усвідомленого вибору місця для здобуття дітьми з особливими потребами якісної освіти, допоможе уникнути численних проблем, що призводять до напруження і загострення міжособистісних стосунків, порушення родинних зв'язків, послаблення інституту сім'ї в цілому.

2. Мета і шляхи її досягнення

Метою розроблення Концепції є визначення пріоритетів державної політики у сфері освіти в частині забезпечення конституційних прав і державних гарантій дітям з особливими освітніми потребами, здійснення комплексної реабілітації таких дітей, набуття ними побутових та соціальних навичок, розвиток здібностей, втілення міжнародної практики щодо збільшення кількості загальноосвітніх навчальних закладів з інклюзивним навчанням, готових до надання освітніх послуг дітям з особливими освітніми потребами.

Шляхи розвитку інклюзивної освіти в Україні: удосконалення нормативно-правової бази, створення умов для безперешкодного доступу до навчальних закладів, починаючи з дошкільних, збереження єдиного освітнього простору, приведення системи освітньої роботи у відповідність до потреб дитини, сім'ї, відповідна підготовка педагогічних кадрів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

3. Правові аспекти

Правовою основою Концепції є: Конституція України, закони України “Про дошкільну освіту”, “Про освіту”, “Про загальну середню освіту”, “Про реабілітацію інвалідів в Україні”, “Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні”, “Про охорону дитинства”, Укази Президента України від 20.03.2008 № 244 “Про додаткові заходи щодо підвищення якості освіти в Україні”, від 18.12.2007 № 1228 “Про додаткові невідкладні заходи щодо створення сприятливих умов для життєдіяльності осіб з обмеженими фізичними можливостями”, постановою Кабінету Міністрів України від 29.07.2009 № 784 “Про затвердження плану заходів щодо створення безперешкодного життєвого середовища для осіб з обмеженими фізичними можливостями та інших маломобільних груп населення на 2009-2015 роки “Безбар’ерна Україна”, розпорядження Кабінету Міністрів України від 03.12.2009 № 1482-р “Про затвердження плану заходів щодо запровадження інклюзивного та інтегрованого навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2012 року”.

Реалізація Концепції потребує внесення змін до чинних нормативно-правових актів в частині впровадження інклюзивного навчання дітей з особливими потребами в загальноосвітніх навчальних закладах.

4. Фінансово-економічне обґрунтування

Фінансування буде здійснюватися у межах асигнувань, передбачених у Державному бюджеті на відповідний рік, та за рахунок інших джерел, не заборонених чинним законодавством.

5. Громадське обговорення

Проект Концепції було розміщено на сайті Міністерства освіти і науки для громадського обговорення, надіслано для обговорення та надання пропозицій до Міністерства освіти і науки Автономної Республіки Крим, управлінь освіти і науки обласних, Київської та Севастопольської міських державних адміністрацій.

Пропозиції та зауваження, надіслані до Міністерства під час громадського обговорення, враховано.

6. Прогнози результатів

Реалізація Концепції сприятиме удосконаленню нормативних засад, впровадженню інноваційних технологій, демократичних підходів в організації освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами, їх психолого-педагогічного, медико-соціального супроводу, забезпеченню архітектурної доступності загальноосвітніх навчальних закладів різних типів, незалежно від форм власності, та підпорядкування, відповідно до потреб дітей.

Директор департаменту

О. В. Єресько

ЗАТВЕРДЖЕНО
Наказ міністерства освіти
і науки України
від 01.10.2010 №912

КОНЦЕПЦІЯ розвитку інклюзивної освіти

Загальні положення

Концепція розвитку інклюзивної освіти розроблена відповідно до Конституції та законів України, міжнародних договорів України, згода на обов'язковість яких надана Верховною Радою України, інших нормативно-правових актів, які регулюють відносини у сфері освіти, соціального захисту та реабілітації осіб з інвалідністю.

Приєднавшись до основних міжнародних договорів у сфері прав людини (Декларації ООН про права людини, Конвенцій ООН про права інвалідів, про права дитини), Україна взяла на себе зобов'язання щодо дотримання загальнолюдських прав, зокрема, щодо забезпечення права на освіту дітей з особливими освітніми потребами.

У Законах України “Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні”, “Про державні соціальні стандарти та державні соціальні гарантії”, “Про охорону дитинства”, “Про соціальні послуги”, “Про реабілітацію інвалідів в Україні” регламентовано надання освітніх, медичних, соціальних послуг особам з обмеженими можливостями здоров'я, зокрема, дітям з особливими освітніми потребами.

Відповідно до Конституції України та законодавства у галузі освіти, реабілітації, соціального захисту держава має забезпечити доступність до якісної освіти відповідного рівня дітям з особливими освітніми потребами з урахуванням здібностей, можливостей, бажань та інтересів кожної дитини шляхом запровадження інклюзивної освіти.

Законом України “Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу” внесено зміни до Закону України “Про загальну середню освіту” в частині впровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах.

Мета, завдання, принципи

Інклюзивне навчання – це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей.

Визначення оптимальних шляхів і засобів впровадження інклюзивного навчання ґрунтується на основі відповідного нормативно-правового, навчально-методичного, кадрового, матеріально-технічного та інформаційного забезпечення.

Метою Концепції є:

- визначення пріоритетів державної політики у сфері освіти в частині забезпечення конституційних прав і державних гарантій дітям з особливими освітніми потребами;
- створення умов для удосконалення системи освіти та соціальної реабілітації дітей з особливими освітніми потребами, у тому числі з інвалідністю, шляхом впровадження інноваційних технологій, зокрема, інклюзивного навчання;
- формування нової філософії суспільства щодо позитивного ставлення до дітей та осіб з порушеннями психофізичного розвитку та інвалідністю.

Основні завдання:

- удосконалення нормативно-правового, науково-методичного, фінансово-економічного забезпечення, орієнтованого на впровадження інклюзивного навчання;
- запровадження інноваційних освітніх технологій в контексті форм інклюзивного підходу та моделей надання спеціальних освітніх послуг для дітей з особливими освітніми потребами, в тому числі з інвалідністю;
- формування освітньо-розвивального середовища для дітей з особливими освітніми потребами шляхом забезпечення психолого-педагогічного, медико-соціального супроводу;
- впровадження інклюзивної моделі навчання у загальноосвітніх навчальних закладах з урахуванням потреби суспільства;
- забезпечення доступу до соціального середовища та навчальних приміщень, розроблення та використання спеціального навчально-дидактичного забезпечення, реабілітаційних засобів навчання;
- удосконалення системи підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів, які працюють в умовах інклюзивного навчання;

- залучення батьків дітей з особливими освітніми потребами до участі у навчально-реабілітаційному процесі з метою підвищення його ефективності.

Принципи розвитку інклюзивної освіти:

- науковість (розробка теоретико-методологічних основ інклюзивного навчання, програмно-методичного інструментарію, аналіз і моніторинг результатів впровадження 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 порушеннями психо-фізичного розвитку, у тому числі дітей-інвалідів);
- 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);
- міжвідомча інтеграція та соціальне партнерство (координація дій різних відомств, соціальних інституцій, служб з метою оптимізації процесу освітньої інтеграції дітей з особливими освітніми потребами).

Шляхи впровадження

Реалізація Концепції передбачає комплексне розв'язання питань, пов'язаних з нормативно-правовим, навчально-методичним, кадровим забезпеченням інклюзивної освіти.

1. Нормативно-правове забезпечення:

- розроблення Типового положення про порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах;
- внесення змін до Положення про центральну та республіканську (Автономна Республіка Крим), обласні, Київську та Севастопольську міські, районні (міські) психолого-медико-педагогічні консультації.

2. Навчально-методичне забезпечення освітнього процесу в умовах інклюзивного навчання:

- розроблення особистісно орієнтованих навчальних планів, програм;
- розроблення методичних рекомендацій, методичних посібників щодо психолого-педагогічних особливостей організації навчання, комплексної реабілітації, створення передумов для соціалізації дітей з особливими освітніми потребами дошкільного та шкільного віку в умовах інклюзії;
- розроблення критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами, які навчаються у загальноосвітніх навчальних закладах з інклюзивним навчанням;
- забезпечення загальноосвітніх навчальних закладів з інклюзивним та інтегрованим навчанням спеціальними підручниками та наочно-дидактичними матеріалами з урахуванням контингентів учнів з особливими освітніми потребами;

- реалізація корекційно-розвиткової складової особистісно орієнтованого навчального плану в умовах інклюзивного навчання, спрямованої на вирішення специфічних завдань, зумовлених особливостями психофізичного розвитку учнів, шляхом здійснення індивідуального та диференційованого підходу.

3. Інституційні зміни:

- запровадження відповідними навчальними закладами для дітей дошкільного та шкільного віку, психолого-медико-педагогічними консультаціями, іншими структурами у системі освіти соціально-педагогічного патронату, системної ранньої допомоги та реабілітації дітей з порушеннями розвитку, починаючи від народження;

- запровадження у дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладах інклюзивного навчання з урахуванням побажань батьків (осіб, які їх замінюють);

- створення у складі органів управління освітою окремих структурних підрозділів з питань освіти дітей з особливими освітніми потребами;

- створення кафедр корекційної освіти (лабораторій) в інститутах післядипломної педагогічної освіти та введення посади методиста з питань інклюзивного навчання;

- використання інформаційно-методичного ресурсу, кадрового потенціалу спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів, психолого-медико-педагогічних консультацій для фахового системного супроводу дітей, які навчаються за інклюзивною формою;

- доповнення Класифікатора професій новою кваліфікацією – асистент учителя.

4. Модернізація вищої педагогічної освіти і системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів:

- спеціальна підготовка і перепідготовки педагогічних кадрів для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання;

- спеціальна підготовки консультантів обласних та районних (міських) психолого-медико-педагогічних консультацій з питань навчання та розвитку дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання;

- запровадження системної організаційно-методичної, консультативно-роз'яснювальної роботи серед керівників навчальних закладів, громадськості, батьків щодо забезпечення права дітей з особливими потребами на освіту.

Очікувані результати

Реалізація Концепції сприятиме:

- забезпеченню права дітей з особливими освітніми потребами на рівний доступ до якісної освіти, незалежно від стану здоров'я, місця їх проживання;

- створенню належних умов для функціонування і розвитку інклюзивної освіти в Україні, забезпеченню достатнього обсягу фінансування для впровадження інклюзивного навчання;

- зміні освітньої парадигми, удосконаленню навчального процесу шляхом урахування сучасних досягнень науки та практики;

- забезпеченню архітектурної доступності загальноосвітніх навчальних закладів різних типів, незалежно від форм власності, та підпорядкування, відповідно до потреб дітей;

- підготовці достатньої кількості кваліфікованих педагогічних кадрів, які володіють методиками інклюзивного навчання, створення системи підвищення їх професійної майстерності;

- забезпеченню навчальних закладів, що впроваджують інклюзивне навчання, транспортними засобами, відповідними навчально-методичними, наочними, дидактичними матеріалами, сучасними засобами реабілітації індивідуального та колективного призначення.

Фінансове забезпечення

Фінансування організації інклюзивного навчання здійснюється за рахунок державного бюджету, коштів місцевих громад та коштів громадських, благодійних і міжнародних організацій.



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ,
МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ**

**01135, м. Київ, проспект Перемоги, 10,
тел. (044) 486-24-42, факс (044) 236-10-49, ministry@mon.gov.ua**

від **18.05.12** № **1/9-384**
на № ____ від _____

Міністерство освіти і науки, молоді та спорту Автономної Республіки Крим, управління освіти і науки обласних, Київської та Севастопольської міських державних адміністрацій

Про організацію інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах

Міністерство освіти і науки, молоді та спорту надсилає для практичного використання інструктивно-методичний лист “Організація інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах”, розробленого з метою запровадження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 15 серпня 2011 року № 872.

Просимо зміст листа довести до відома керівників районних та міських відділів освіти, керівників загальноосвітніх навчальних закладів.

Додаток: на 9 арк.

Заступник Міністра

Б. М. Жебровський

Луценко І.В. 486 28 49

**Інструктивно-методичний лист
“Організація навчально-виховного процесу
в умовах інклюзивного навчання”**

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

Інклюзивне навчання – це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей.

Інклюзивне навчання запроваджується відповідно до Конвенції ООН про права дитини та Конвенції ООН про права інвалідів, низки Указів Президента, Закону України “Про загальну середню освіту”.

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

- розроблення комплексної програми розвитку дитини з особливими освітніми потребами, що допоможе педагогічному колективу закладу пристосувати середовище до потреб дитини;
- надання додаткових послуг та форм підтримки у процесі навчання;
- організацію спостереження за динамікою розвитку учня.

Індивідуальна програма розвитку розробляється групою фахівців (заступник директора з навчально-виховної роботи, вчителі, асистент вчителя, психолог, вчитель-дефектолог та інші) із обов'язковим залученням батьків, або осіб, які їх замінюють, з метою визначення конкретних навчальних стратегій і підходів до навчання дитини з особливими освітніми потребами. Вона містить загальну інформацію про учня, систему додаткових послуг, види необхідної адаптації та модифікації навчальних матеріалів, індивідуальну навчальну програму та за потреби індивідуальний навчальний план.

Оформлення та ведення відповідної документації покладається на асистента вчителя.

Індивідуальна програма розвитку містить такі розділи:

1. Загальна інформація про дитину: ім'я та прізвище, вік, телефони батьків, адреса, проблема розвитку (інформація про особливі освітні потреби), дата зарахування дитини до школи та строк, на який складається програма.

2. Наявний рівень знань і вмінь. Група фахівців протягом 1-2 місяців (в залежності від складності порушення) вивчає можливості та потреби дитини, фіксує результати вивчення:

- її вміння, сильні якості та труднощі, стиль навчання (візуальний, кінестетичний, багатосенсорний та інші, особливо якщо один зі стилів домінує), у чому їй потрібна допомога;

- інформація щодо впливу порушень розвитку дитини на її здатність до навчання (відомості надані психолого-медико-педагогічною консультацією). Вся інформація повинна бути максимально точною, оскільки вона є підґрунтям для подальшого розроблення завдань.

3. Спеціальні та додаткові освітні послуги. В індивідуальній програмі розвитку фіксується розклад занять з відповідними фахівцями (логопедом, фізіотерапевтом, психологом та іншими спеціалістами), вказується кількість і тривалість таких занять з дитиною.

4. Адаптації/модифікації. При складанні індивідуальної програми розвитку необхідно проаналізувати, які адаптації та модифікації слід розробити для облаштування середовища, застосування належних навчальних методів, матеріалів, обладнання, урахування сенсорних та інших потреб дитини.

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

Адаптація – змінює характер подачі матеріалу, не змінюючи зміст або концептуальну складність навчального завдання. Зокрема, можуть використовуватись такі види адаптацій:

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

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

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

Індивідуальна програма розвитку розробляється на один рік. Двічі на рік (за потребою частіше) переглядається з метою її коригування. Зокрема, коли у дитини виникають труднощі у засвоєнні визначеного змісту навчального матеріалу, чи навпаки виникає необхідність перейти до наступного рівня складності виконання завдань.

Навчально-виховний процес у класах з інклюзивним навчанням загальноосвітніх навчальних закладів здійснюється відповідно до робочого навчального плану школи, за навчальними програмами, підручниками, посібниками, рекомендованими МОНмолодьспортом для загальноосвітніх навчальних закладів.

Для дітей з особливими освітніми потребами, які мають інтелектуальні порушення та зі складними вадами розвитку (вадами слуху, зору, опорно-рухового апарату в поєднанні з розумовою відсталістю, затримкою психічного розвитку) на основі робочого навчального плану школи розробляється індивідуальний навчальний план з урахуванням рекомендацій психолого-медико-педагогічної консультації та на основі Типових навчальних планів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку.

Індивідуальний навчальний план визначає перелік навчальних предметів, послідовність їх вивчення, кількість годин, що відводяться на вивчення кожного предмета за роками навчання, та тижневу кількість годин. У плані враховуються додаткові години на індивідуальні і групові заняття, курси за вибором, факультативи тощо.

Для проведення корекційно-розвиткових занять в індивідуальному навчальному плані учня передбачається від 3 до 8 годин на тиждень (кількість годин визначають відповідні психолого-медико-педагогічні консультації).

Індивідуальний навчальний план та індивідуальна навчальна програма розробляється педагогічними працівниками, у тому числі з дефектологічною освітою, які беруть безпосередню участь у навчально-виховному процесі, за участю батьків дитини або осіб, які їх замінюють, та затверджується керівником навчального закладу.

Індивідуальна навчальна програма дитини з особливими освітніми потребами у класі з інклюзивним навчанням розробляється на основі типових навчальних програм загальноосвітніх навчальних закладів, у тому числі спеціальних, з відповідною їх адаптацією.

Навчальна програма визначає зміст, систему знань, навичок і вмінь, які мають опанувати учні в навчальному процесі з кожного предмета, а також зміст розділів і тем.

При складанні індивідуальної навчальної програми педагоги в першу чергу аналізують відповідність вимог навчальної програми та методів, що використовуються на уроці, актуальним і потенційним можливостям дитини з особливими освітніми потребами.

До складання індивідуальної навчальної програми залучаються батьки, які повинні мати чітке уявлення про те, чому навчання дитини потребує розроблення індивідуальної навчальної програми. Така співпраця забезпечить інформування батьків про потенційні можливості дитини, динаміку її розвитку та врегулює комплекс суперечливих питань, які виникають між батьками та вчителями в процесі навчання дитини.

Невід'ємною складовою процесу розроблення індивідуальної програми розвитку є оцінка динаміки розвитку дитини з особливими освітніми потребами, збирання відомостей про її успіхи (учнівські роботи, результати спостережень педагогів, контрольні листки, результати тестів, тощо).

Визначення рівня сформованості знань, умінь і навичок учнів з особливими освітніми потребами здійснюється з метою забезпечення позитивної мотивації навчання, інформування учнів про їх індивідуальні досягнення, визначення ефективності педагогічної діяльності вчителів.

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, молоді та спорту України від 13.04.2011 № 329, зареєстрованим у Міністерстві України 11 травня 2011 р. за № 566/19304.

Оцінювання навчальних досягнень учнів з розумовою відсталістю, зі складними вадами розвитку, які навчаються за індивідуальним навчальним планом і програмою, здійснюється за обсягом матеріалу, визначеним індивідуальною навчальною програмою.

Система оцінювання навчальних досягнень учнів повинна бути стимулюючою.

З метою оцінювання індивідуальних досягнень учнів може бути використаний метод оцінювання портфоліо.

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

Таке оцінювання передбачає визначення критеріїв для включення учнівських напрацювань до портфоліо; форми подання матеріалу; спланованість оцінного процесу; елементи самооцінки з боку учня тощо.

Процес складання індивідуальної програми розвитку дитини з особливими освітніми потребами носить диференційований характер, розробляється на основі аналізу проблеми розвитку учня та його освітніх потреб.

Зокрема, якщо дитина з особливими освітніми потребами має сенсорні порушення при збереженому інтелекті і потребує створення відповідних адаптацій навчальних матеріалів та корекційних занять з вчителем-дефектологом, для неї розробляється та частина програми розвитку, яка стосується надання цих послуг та

розроблення відповідних адаптацій. За потреби адаптується навчальна програма, але розроблення індивідуального навчального плану є недоцільним.

Разом із тим, якщо в класі навчаються діти з особливими освітніми потребами однієї нозології, для кожного окремо розробляється та частина індивідуальної програми розвитку, яка стосується їхніх відмінностей та потреб, а навчальна програма може бути спільною.

Учням з особливими освітніми потребами, у тому числі з розумовою відсталістю, які навчалися у класі з інклюзивним навчанням, видається документ встановленого зразка для загальноосвітнього навчального закладу, учнями якого вони були.

У додатку до свідоцтва про базову загальну середню освіту або до атестата про повну загальну середню освіту вказуються лише ті предмети, які вивчав учень в процесі навчання.

Для осіб, звільнених від державної підсумкової атестації, у додаток до свідоцтва про відповідний рівень освіти виставляються річні бали та робиться запис “звільнений”.

Директор департаменту



О. В. Єресько



КАБІНЕТ МІНІСТРІВ УКРАЇНИ

ПОСТАНОВА

від 18 липня 2012 р. № 635

Київ

**Про внесення змін до постанов Кабінету Міністрів України
від 14 квітня 1997 р. № 346 і від 14 червня 2000 р. № 963**

Кабінет Міністрів України **постановляє:**

1. Внести до постанов Кабінету Міністрів України від 14 квітня 1997 р. № 346 “Про затвердження Порядку надання щорічної основної відпустки тривалістю до 56 календарних днів керівним працівникам навчальних закладів та установ освіти, навчальних (педагогічних) частин (підрозділів) інших установ і закладів, педагогічним, науково-педагогічним працівникам та науковим працівникам” (Офіційний вісник України, 1997 р., число 16, с. 73; 2001 р., № 13, ст. 550; 2004 р., № 2, ст. 58) і від 14 червня 2000 р. № 963 “Про затвердження переліку посад педагогічних та науково-педагогічних працівників” (Офіційний вісник України, 2000 р., № 24, ст. 1015; 2004 р., № 2, ст. 58, № 46, ст. 3052; 2005 р., № 48, ст. 3013; 2006 р., № 8, ст. 454; 2007 р., № 8, ст. 301, № 48, ст. 1972) зміни, що додаються.

2. Ця постанова набирає чинності з 1 вересня 2012 року.

Прем'єр-міністр України

М. АЗАРОВ

Інд. 70

ЗАТВЕРДЖЕНО
постановою Кабінету Міністрів
України
від 18 липня 2012 р. № 635

ЗМІНИ,
що вносяться до постанов Кабінету Міністрів України
від 14 квітня 1997 р. № 346 і від 14 червня 2000 р. № 963

1. Розділ III “Середні навчальні заклади, навчальні заклади для громадян, які потребують соціальної допомоги і реабілітації” додатка до Порядку надання щорічної основної відпустки тривалістю до 56 календарних днів керівним працівникам навчальних закладів та установ освіти, навчальних (педагогічних) частин (підрозділів) інших установ і закладів, педагогічним, науково-педагогічним працівникам та науковим працівникам, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 14 квітня 1997 р. № 346, доповнити такою позицією:

“Асистент вчителя загальноосвітнього навчального закладу

з інклюзивним та інтегрованим навчанням

56”.

2. Абзац третій розділу “Посади педагогічних працівників” переліку посад педагогічних та науково-педагогічних працівників, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 14 червня 2000 р. № 963, після слів “викладачі всіх

спеціальностей” доповнити словами”, асистент вчителя загально-освітнього навчального закладу з інклюзивним та інтегрованим навчанням”.



КАБІНЕТ МІНІСТРІВ УКРАЇНИ
ПОСТАНОВА
від 9 серпня 2017 р. № 588
Київ

**Про внесення змін до Порядку організації інклюзивного навчання
у загальноосвітніх навчальних закладах**

Кабінет Міністрів України **постановляє:**

Внести до Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 15 серпня 2011 р. № 872 (Офіційний вісник України, 2011 р., № 62, ст. 2475), зміни, що додаються.

Прем'єр-міністр України

В. ГРОЙСМАН

ЗАТВЕРДЖЕНО
постановою Кабінету Міністрів
України
від 9 серпня 2017 р. № 588

ЗМІНИ,
що вносяться до Порядку організації інклюзивного
навчання у загальноосвітніх навчальних закладах

1. У пункті 3:

1) в абзаці першому слова “з вадами фізичного” замінити словами “з порушеннями фізичного, інтелектуального”, а слова “, в тому числі дітей-інвалідів” виключити;

2) в абзаці другому слово “вадами” замінити словом “порушеннями”;

3) в абзаці п'ятому слово “кадрами” замінити словом “працівниками”.

2. Пункти 4 і 8 викласти у такій редакції:

“4. Керівник загальноосвітнього навчального закладу на підставі заяви батьків або законних представників дитини з особливими освітніми потребами, висновку психолого-медико-педагогічної консультації та за підтримки відповідного органу управління освітою організовує клас з інклюзивним навчанням, створює необхідну матеріально-технічну та навчально-методичну базу, здійснює добір відповідних педагогічних працівників тощо.”;

“8. Для забезпечення ефективності навчально-виховного процесу у класі з інклюзивним навчанням кількість учнів з особливими освітніми потребами становить:

одна-три дитини із числа дітей з порушеннями опорно-рухового апарату, затримкою психічного розвитку, зниженим зором чи слухом, легкими інтелектуальними порушеннями тощо;

не більш як двоє дітей із числа дітей сліпих, глухих, з тяжкими порушеннями мовлення, у тому числі з дислексією, розладами спектра аутизму, іншими склад-

ними порушеннями розвитку (порушеннями слуху, зору, опорно-рухового апарату в поєднанні з інтелектуальними порушеннями чи затримкою психічного розвитку) або тих, що пересуваються на візках.”.

3. У пункті 9 слово “МОНмолодьспортом” замінити словом “МОН”.

4. Абзаци перший і другий пункту 10 викласти у такій редакції:

“10. Навчально-виховний процес у класах з інклюзивним навчанням здійснюється відповідно до робочого навчального плану загальноосвітнього навчального закладу, складеного на основі типових навчальних планів загальноосвітніх навчальних закладів.

Відповідно до особливостей інтелектуального розвитку учня може розроблятися індивідуальний навчальний план та індивідуальна навчальна програма.”.

5. Пункт 11 доповнити абзацами такого змісту:

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

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

Корекційно-розвиткові заняття проводяться вчителями-дефектологами (корекційними педагогами) та практичними психологами.”.

6. Пункти 12 і 13 викласти у такій редакції:

“12. Відповідно до індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності на кожного учня з особливими освітніми потребами складається індивідуальна програма розвитку за формою згідно з додатком, яка забезпечує індивідуалізацію навчання, визначає конкретні навчальні стратегії та підходи.

В індивідуальній програмі розвитку зазначається загальна інформація про учня, наявний рівень знань і вмінь, динаміку розвитку, адаптацію навчального матеріалу, технічні пристосування, додаткові послуги (корекційно-розвиткові заняття), визначені на підставі висновку психолого-медико-педагогічної консультації.

Індивідуальна програма розвитку розробляється групою фахівців з обов’язковим залученням батьків учня або його законних представників, затверджується керівником загальноосвітнього навчального закладу і підписується батьками або законними представниками та переглядається двічі на рік (у разі потреби частіше) з метою її коригування.

13. В індивідуальній програмі розвитку зазначається кількість годин та напрямки проведення корекційно-розвиткових занять, визначені психолого-медико-педагогічною консультацією з урахуванням особливостей психофізичного розвитку учня та типових навчальних планів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів, зокрема:

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

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

Години, визначені для проведення корекційно-розвиткових занять, не враховуються під час визначення гранично допустимого тижневого навчального навантаження учнів з особливими освітніми потребами. Корекційно-розвиткові заняття проводяться з урахуванням особливостей навчально-пізнавальної діяльності учня.”.

7. У пункті 14:

- 1) слово “індивідуальних” виключити;
- 2) доповнити пункт абзацом такого змісту:

“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.”.

8. В абзаці першому пункту 15 слово “індивідуальною” виключити.

9. Доповнити Порядок додатком такого змісту:

ІНДИВІДУАЛЬНА ПРОГРАМА РОЗВИТКУ

1. Період виконання _____.

2. Загальні відомості про учня:

прізвище, ім'я, по батькові _____

дата народження _____

повне найменування загальноосвітнього навчального закладу, в якому навчається учень _____

рік навчання _____.

3. Відомості про особливості розвитку учня (особливі освітні потреби, стан здоров'я, фізичний і мовленнєвий розвиток, когнітивну, емоційно-вольову сферу, навчальну діяльність)

Порядковий номер	Дата	Короткий зміст	Джерело інформації
------------------	------	----------------	--------------------

4. Наявний рівень знань і вмінь учня

Потенційні можливості	Потреби
-----------------------	---------

5. Додаткові освітні та соціальні потреби учня (додаткова підтримка асистента вчителя, супровід соціальним працівником, робота з вчителем-дефектологом, вчителем-логопедом тощо)

Так (зазначити потреби) _____

Ні

6. Психолого-педагогічна допомога, що надається під час проведення у позаручний час корекційно-розвиткових занять

Найменування Заняття	Фахівець, який проводить заняття	Місце проведення заняття	Дата проведення заняття	Періодичність
----------------------	----------------------------------	--------------------------	-------------------------	---------------

7. Характеристика учня

Сфера розвитку	Стисла характеристика	Заплановані дії	Очікувані результати/уміння
----------------	-----------------------	-----------------	-----------------------------

Емоційно-вольова

Фізична
Когнітивна
Мовленнєва
Соціальна

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

Порядковий номер	Навчальний предмет	Програма	
		адапована	модифікована

Звільнення від вивчення окремих навчальних предметів

Так (зазначити предмет (предмети) _____)

Ні

9. Адаптація (необхідне підкреслити)

Пристосування середовища: доступність, інтенсивність освітлення, зменшення рівня шуму в класі, приміщення для усамітнення, інше _____

Психолого-педагогічна адаптація: збільшення часу на виконання завдань, чергування видів діяльності, виконання завдань за зразком, вид та частота релаксації, використання засобів концентрації уваги, інше _____

Адаптація навчального матеріалу: адаптація навчальних посібників, наочних матеріалів, картки-підказки, використання друкованих текстів з різним розміром шрифтів, інше _____

Необхідне спеціальне обладнання

Так (зазначити обладнання) _____

Ні

10. Індивідуальний навчальний план

Індивідуальний навчальний план та індивідуальна навчальна програма розробляються відповідно до особливостей інтелектуального розвитку учня.

Індивідуальний навчальний план визначає перелік предметів та кількість годин для їх вивчення.

Навчальний предмет _____

Цілі навчання	Зміст	Педагогічні технології, спрямовані на досягнення мети	Оцінювання знань, які засвоїв учень за рік/півріччя
---------------	-------	---	---

11. Джерела інформації в процесі розроблення індивідуальної програми розвитку:

висновок психолого-медико-педагогічної консультації

попередня індивідуальна програма розвитку

батьки/опікуни

учень

інші _____

12. Члени групи з розроблення індивідуальної програми розвитку

Прізвище, ім'я, по батькові	Найменування посади	Підпис
-----------------------------	---------------------	--------

13. Узгодження індивідуальної програми розвитку з:

1) батьками/законними представниками:
прізвище, ім'я, по батькові батьків/законних представників _____

підпис _____ дата _____

2) учнем у разі, коли йому виповнилося 16 і більше років

підпис _____ дата _____

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

Дата	Мета	Відповідальні особи
------	------	---------------------

15. Моніторинг стану розвитку учня та його навчальних досягнень

Сфери розвитку/ навчальні предмети	Строк проведення моніторингу			
	протягом першого півріччя навчального року	після закінчення першого півріччя навчального року	протягом другого півріччя навчального року	після закінчення навчального року

(найменування посади директора загальноосвітнього навчального закладу)

(підпис)

(ініціали, прізвище)

_____ 20 ____ р.”.

ІНДИВІДУАЛЬНА КАРТКА

П. І. Б. _____
Дата народження _____
Домашня адреса _____
Проблема _____
Форма навчання _____
вдома _____
у звичайному класі _____
в інклюзивному класі _____
Навчальний план _____
Класний керівник _____
Асистент учителя _____

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ВІДОМОСТІ ПРО ДИТИНУ

Обстеження дитини психологом

Рівень інтелекту _____
Мислення _____
Пам'ять _____
Емоційно-вольова сфера _____

Обстеження дитини соціальним педагогом

Соціальні зв'язки дитини _____
Соціальний статус _____

Обстеження дитини логопедом

Педагогічні спостереження

Медичний огляд

Загальні висновки

КАРТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ

Прізвище, ім'я дитини _____

Дата народження _____

Показники психологічної готовності до навчання в школі _____

Дата досліджень _____

Мотиваційний компонент	Рівень шкільної зрілості	Розвиток моторики	Фонематичний слух	Графічний диктант	Рівень розвитку психічних процесів					
					Вага	Пам'ять		Мислення		
						зорова	слухова	“Класифікація”	“Виключення зайвого”	“Нісенітниця”

Висновок _____

**Розклад уроків на тиждень для дитини з хворобою Дауна
Новгород-Сіверського НВК “Дзвіночок” Чернігівської області
(учитель – Товстиженко Т. М.)**

3-Б клас I сем.	Особлива дитина (синдром Дауна)
<p align="center">Понеділок</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Читання 2. Математика 3. Укр. мова 4. Англ. мова 5. Фізкультура <p align="center">Вівторок</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Природознавство 2. Музика 3. Математика 4. Укр. мова 5. Каліграфія <p align="center">Середа</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Англ. мова 2. Математика 3. Укр. мова 4. Читання 5. Фізкультура 6. Додатковий <p align="center">Четвер</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Природознавство 2. Українська мова 3. Основи здоров'я 4. Образотворче мистецтво 5. Інформатика <p align="center">П'ятниця</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Читання 2. Математика 3. Я у світі 4. Фізкультура 5. Трудове навчання 	<p align="center">Понеділок</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Читання 2. Математика 3. Укр. мова 4. Соціально-побут. орієнтування 5. Фізкультура 6. Розвиток мовлення <p align="center">Вівторок</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Природа 2. Музика 3. Математика 4. Укр. мова 5. Розвиток мовлення 6. ЛФК <p align="center">Середа</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Розвиток мовлення 2. Математика 3. Українська мова 4. Читання 5. Фізкультура <p align="center">Четвер</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Розвиток мовлення 2. Українська мова 3. Основи здоров'я 4. Образотворче мистецтво 5. Соціально-побут. орієнтування <p align="center">П'ятниця</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Читання 2. Математика 3. Я у світі 4. Розвиток мовлення 5. Трудове навчання

Діагностичний мінімум адаптаційного періоду в 5 класі

Дата досліджень _____

Психологічна готовність до 5 класу	Рівень адаптації (експертне опитування вчителів)	Рівень шкільної тривожності	Соціо-метричний статус	Інтереси, здібності		
Домінуючий тип пам'яті	Домінуючий тип мислення	Увага			Тип темпераменту	Риси характеру
		концентрація	розподіл	переклочення		

Висновок _____

Діагностичний мінімум у 7 класі

Дата досліджень _____

Темперамент	Характерологічні особливості	Само-оцінка	Інтереси	Соціо-метричний статус	Рівень розумового розвитку

Висновок _____

Діагностичний мінімум у 9 класі

Дата досліджень _____

Тип акцентуації	Соціо-метричний статус	Комунікативна готовність (КОС)	Діагностика професійної спрямованості		
			Мотив вибору професії	Психологічний тип особистості	Сфера професійної діяльності (ДДО)

Висновок _____



Динаміка рівня навчальних досягнень

№ з/п	Навчальні предмети	4 клас		5 клас		7 клас		9 клас	
1	Українська мова								
2	Українська література								
3	Математика								
4	Алгебра								
5	Геометрія								
6	Природознавство								
7	Біологія								
8	Музика								
9	Образотворче мистецтво								
10	Фізичне виховання								
11	Трудове навчання								
12	Іноземна мова								
13	Історія								
14	Географія								
15	Фізика								
16	Хімія								
17	Російська мова								
18	Зарубіжна література								

Посадова інструкція асистента вчителя

1. ЗАГАЛЬНІ ПОЛОЖЕННЯ

1.1. Асистент учителя призначається на посаду і звільняється з неї директором школи.

1.2. Асистент учителя повинен мати вищу або середню педагогічну освіту (спеціалізація – корекційна педагогіка).

1.3. Асистент учителя безпосередньо підпорядковується заступнику директора з навчально-виховної роботи, працює під керівництвом учителя (вчителів) класу, до якого призначений.

1.4. У своїй діяльності асистент учителя керується Конституцією та Законами України, Указами Президента України, рішеннями Кабінету Міністрів України, органів управління освітою всіх рівнів з питань освіти і виховання учнів, запровадження інклюзивної освіти, правилами та нормами охорони праці, техніки безпеки і пожежної безпеки, а також Статутом і локальними правовими актами школи (в тому числі Правилами внутрішнього трудового розпорядку, наказами, розпорядженнями директора, цією посадовою інструкцією), трудовим договором (контрактом).

1.5. Асистент учителя дотримується Конвенції про права дитини.

2. ФУНКЦІЇ

Основні напрямки діяльності асистента вчителя:

2.1. Співпраця з учителями щодо організації навчально-виховного процесу дитини з особливостями психофізичного розвитку в умовах інклюзивного класу.

2.2. Організація корекційно-розвиткових занять з урахуванням особливостей психофізичного розвитку дитини.

2.3. Створення умов соціальної адаптації дитини з особливими освітніми потребами, формування в неї моделі поведінки у дитячому колективі.

3. ПОСАДОВІ ОBOB'ЯЗКИ

Асистент учителя виконує такі посадові обов'язки:

3.1. Здійснює співпрацю з учителями в організації навчання та виховання дитини з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного класу, батьками вихованця.

3.2. Бере участь у проведенні обстеження, спостережень щодо вивчення психофізичних особливостей дитини.

3.3. У складі педагогічно-консультативної команди даного інклюзивного класу бере участь у розробці індивідуального навчального плану учня з особливими освітніми потребами.

3.4. Під керівництвом учителів та інших професійних фахівців бере участь в реалізації індивідуального навчального плану.

3.5. Розробляє спільно із заступником директора та практичним психологом календарно-тематичне планування корекційно-розвиткових занять на основі про-

грам загальноосвітнього навчального закладу для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку відповідно до рішення ПМПК.

3.6. Проводить корекційно-розвиткові заняття відповідно до затвердженого календарно-тематичного планування та додаткового розкладу, затвердженого директором школи.

3.7. Повинен, працюючи під керівництвом учителя (вчителів), забезпечити:

- встановлення довірливих стосунків та позитивних стосунків з учнем з ООП;
- індивідуальний підхід (з урахуванням ІНП) до виконання навчально-виховних завдань учнем з ООП під час його роботи разом з іншими учнями у класі;
- гнучкий розклад відвідування уроків залежно від стану здоров'я та психологічних особливостей поведінки учня з ООП;
- мотивацію та заохочення учня з ООП до участі у навчально-виховному процесі;
- добір, розробку додаткового дидактичного матеріалу до тем, які вивчаються, враховуючи ООП учня відповідно до вказівок учителя;
- допомогу учню з ООП в усвідомленні умов завдань, які подаються вчителем, їх виконанні;
- формування, розвиток, мовлення учня з ООП, моделювання його структури;
- підтримку навчання учня з ООП, надаючи пояснення та демонструючи навички, а також моделюючи належну поведінку в класі, щоб закріпити знання, надані в класі вчителем;
- допомогу учневі з ООП у використанні наявних навичок у нових ситуаціях і умовах;
- використання спеціальних засобів, обладнання й технологій;
- контроль за поведінкою учня з ООП під час навчально-виховного процесу, виконання вимог безпеки життєдіяльності учня;
- спілкування з учнем з ООП ефективно та з повагою, використовуючи мову і тон, що відповідають ситуації та стану учня;
- ведення спостережень за навчальною діяльністю учня з ООП та об'єктивний запис інформації щодо виконання учнем завдань і поведінки, повідомляти цю інформацію вчителю.

3.8. Здійснює збалансований фізичний, соціальний та психологічний розвиток дитини.

3.9. Забезпечує соціальний супровід учня протягом усього шкільного дня, враховуючи поведінку, пов'язану з особливостями психофізичного розвитку дитини, допомагає учневі виконувати щоденні побутові завдання (користування туалетом, перевдягання, прийом їжі, особиста гігієна).

3.10. Взаємодіє з членами педагогічного колективу, педагогічно-консультативної команди щодо виховання толерантного ставлення до дитини з ООП в учнівському колективі інклюзивного класу, школи.

3.11. Відповідно до розпорядження адміністрації школи працює з кількома вчителями та декількома учнями, які мають ООП, в інших класах.

3.12. Виконує правила та дотримується норм охорони праці, техніки безпеки і протипожежного захисту, забезпечує охорону життя й здоров'я учня з ООП під час навчально-виховного процесу.

3.13. Вносить пропозиції щодо покращення умов організації навчально-виховного процесу учня з ООП в умовах інклюзивного класу.

3.14. Дopusкає у визначеному порядку на заняття представників адміністрації, практичного психолога для контролю та оцінювання своєї діяльності.

3.15. Дотримується Статуту школи і Правил внутрішнього трудового розпорядку, інших локальних правових документів школи.

3.16. Готується до проведення занять під керівництвом учителя, систематично підвищує свою професійну кваліфікацію, бере участь у діяльності методичної комісії відповідного профілю.

3.17. Підтримує тісний контакт з батьками учня з ООП.

3.18. Проходить періодичне медичне обстеження.

3.19. Дотримується етичних норм поведінки, які відповідають статусу вчителя, у школі, побуті, громадських місцях.

3.20. Проходить інструктаж з охорони праці з обов'язковою реєстрацією у спеціальному журналі.

3.21. Не допускає проведення занять в умовах, пов'язаних з небезпекою для життя і здоров'я учнів, повідомляє про це заступника директора з навчально-виховної роботи.

4. ПРАВА

Асистент учителя має право:

4.1. Співпрацювати з іншими фахівцями під час розробки індивідуального плану навчання.

4.2. Звертатися по допомогу до адміністрації школи, практичного психолога, членів робочої групи з реалізації українсько-канадського проекту щодо організації та координації щоденної діяльності.

4.3. Звертатися до вчителя, щоб отримати інформацію та ресурси, необхідні для виконання завдань, пов'язаних з виконанням посадових обов'язків.

4.4. Брати участь в управлінні школою в порядку, передбаченому Статутом школи.

4.5. Захищати професійну честь і гідність.

4.6. Підвищувати свою кваліфікацію.

5. ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ

5.1. У визначеному законодавством України порядку несе відповідальність за:

- реалізацію не в повному обсязі навчальних програм відповідно до затвердженого календарно-тематичного планування та розкладу корекційно-розвиткових занять;

- збереження життя та здоров'я учня з ООП під час його перебування у школі;
- дотримання прав і свобод учня.

5.2. За невиконання чи неналежне виконання без поважних причин Статуту і Правил внутрішнього розпорядку школи, розпоряджень директора та інших локальних нормативних актів, посадових обов'язків, встановлених цією Інструкцією, асистент учителя несе відповідальність у порядку, визначеному трудовим законодавством.

5.3. За застосування, в тому числі одноразове, методів виховання, пов'язаних з фізичним і/чи психічним насиллям над особистістю учня, а також скоєння іншого аморального вчинку, асистент учителя може бути звільнений з посади відповідно до трудового законодавства і Закону України "Про освіту".

5.4. За нанесені школі чи учасникам навчально-виховного процесу у зв'язку з виконанням (невиконанням) своїх посадових обов'язків збитків асистент учителя несе матеріальну відповідальність у порядку і в межах, визначених трудовим законодавством.

6. ВЗАЄМОВІДНОСИНИ

Асистент учителя:

6.1. Працює у режимі виконання встановленого йому навчального навантаження відповідно до розкладу навчальних та корекційно-розвиткових занять, бере участь в обов'язкових планових загальношкільних заходах; під керівництвом учителя, у класі якого працює, планує діяльність, яка визначена його посадовими обов'язками.

6.2. Під час відсутності учня з ООП, за яким закріплений асистент учителя, може залучатися адміністрацією школи до психолого-педагогічного супроводу інших учнів класу, де працює асистент, або учнів з ООП інших класів. За необхідності щороку учні, якими опікується асистент учителя, можуть змінюватися.

6.3. Під час канікул, які не збігаються з відпусткою, залучається адміністрацією школи до педагогічної, методичної чи організаційної діяльності в межах часу, який не перевищує навчальне навантаження до початку канікул.

6.4. Одержує від адміністрації школи матеріали нормативно-правового й організаційно-методичного характеру, ознайомлюється з відповідними документами.

6.5. Систематично обмінюється інформацією з питань інклюзивного навчання, які належать до його компетентності, з адміністрацією, вчителем, з яким співпрацює з практичним психологом, батьками дитини з ООП, іншими учасниками навчально-виховного процесу.

Керівник структурного підрозділу _____
(підпис, розшифровка підпису)

Посадову інструкцію отримав _____
(підпис, розшифровка підпису)

УЗГОДЖЕНО

Спеціаліст з питань ООП _____

Таблиця
обов'язків учителя, асистента вчителя
щодо діяльності, яку вони виконують спільно

Обов'язки вчителя	Спільна робота вчителя та асистента вчителя	Обов'язки асистента вчителя
<u>Оцінювання</u> <ul style="list-style-type: none"> • Оцінити навчальні потреби на основі даних про клас та про учнів, в тому числі з ООП 	<ul style="list-style-type: none"> • Обговорити можливості учня з ООП, його сильні та слабкі сторони • Відвідувати зустрічі зі складання ІНП 	<ul style="list-style-type: none"> • Вести спостереження за особливостями психофізичного розвитку учня з ООП • Відвідувати зустрічі зі складання ІНП
<u>Розробка програми</u> <ul style="list-style-type: none"> • Розробити програму навчання на основі робочого плану та індивідуальних освітніх потреб учня, розглянути альтернативи • Підготувати індивідуальні навчальні плани • Оновлювати інформацію про учнів та ІНП 	<ul style="list-style-type: none"> • Обговорити бажані результати для учня • Обговорити освітні, поведінкові та емоційні цілі • Участь у розробці ІНП учня з ООП 	<ul style="list-style-type: none"> • Участь у розробці ІНП учня з ООП
<u>Планування</u> <ul style="list-style-type: none"> • Спланувати роботу на уроці та підібрати ресурси • Вибрати належний вид роботи згідно з ІНП • Визначити пріоритети 	<ul style="list-style-type: none"> • Обговорити підготовку матеріалу та зміну навчального плану з огляду на потреби учня 	<ul style="list-style-type: none"> • Допомогти у доборі та складанні матеріалів, у розробці візуальних засобів, надати іншу подібну допомогу вчителю
<u>Спостереження</u> <ul style="list-style-type: none"> • Розробити чітку систему організації навчально-виховного процесу інклюзивному класі та очікувань щодо навчальних можливостей учня з ООП 	<ul style="list-style-type: none"> • Регулярно зустрічатись, щоб обговорити досягнення учня з ООП • Обговорити реальний стан навчальних досягнень учня з ООП, його відповідність очікуванням, виконання ІНП 	<ul style="list-style-type: none"> • Працювати відповідно до системи організації навчально-виховного процесу в інклюзивному класі, правил поведінки та очікувань можливостей учнів з ООП, його ІНП

**Класифікація основних груп дітей
з особливостями психофізичного розвитку, типи порушень**

Г. Н. Коберник, В. Н. Сильов:

- ✓ Діти із сенсорними порушеннями (зору, слуху, мовлення, опорно-рухового апарату).
- ✓ Діти із затримкою психічного розвитку.
- ✓ Діти з астенічними, реактивними станами та конфліктними переживаннями.
- ✓ Діти з психопатоподібними формами поведінки.
- ✓ Розумово відсталі діти.
- ✓ Діти з початковими проявами психічних захворювань (шизофренія, епілепсія тощо).

Т. О. Власова та М. С. Левзнер представляють інше групування:

- ✓ Діти з відхиленнями у розвитку, пов'язаними із органічними порушеннями ЦНС.
- ✓ Діти з відхиленнями в розвитку, пов'язаними із функціональною незрілістю ЦНС.
- ✓ Діти з відхиленнями, пов'язаними із деприваційними ситуаціями.

Ще одна класифікація, запропонована *В. А. Лапишиним та Б. П. Пузановим:*

- ✓ Діти з сенсорними порушеннями (зору та слуху).
- ✓ Діти з інтелектуальними порушеннями (розумова відсталість та затримка психічного розвитку).
- ✓ Діти з порушеннями мовлення.
- ✓ Діти з комплексними, комбінованими порушеннями.
- ✓ Діти з викривленим (дисгармонійним) розвитком.

Пізніше *В. М. Коберником та В. М. Сильовим* була запропонована подібна класифікація із виокремленням наступних груп:

- ✓ Діти зі стійкими порушеннями слухової функції (глухі, слабочуючі, пізньоглухі).
- ✓ Діти з порушеннями зору (сліпі, слабобачучі).
- ✓ Діти зі стійкими порушеннями інтелектуального розвитку на основі органічного ураження ЦНС.
- ✓ Діти з важкими мовленнєвими порушеннями.
- ✓ Діти з комплексними розладами.
- ✓ Діти з порушеннями опорно-рухового апарату.
- ✓ Діти із затримкою психічного розвитку.
- ✓ Діти з психопатичними формами поведінки.

**Міжнародна класифікація психічних та поведінкових розладів (МКХ-10)
(у скороченому варіанті)**

F 0 Органічні, враховуючі симптоматичні, психічні розлади

F 1 Психічні та поведінки розлади внаслідок вживання психоактивних речовин

F 2 Широфренія, шизотипічні та маревні розлади

F 3 Афективні розлади настрою

F 4 Невротичні, пов'язані зі стресом соматоформні розлади

F 5 Поведінкові синдроми, пов'язані із фізіологічними порушеннями та фізіологічними факторами

F 6 Розлади зрілої особистості та поведінки у дорослих

F 7 Розумова відсталість

F 70 Легка розумова відсталість

F 71 Помірна розумова відсталість

F 72 Тяжка розумова відсталість

F 73 Глибока розумова відсталість

F 78 Інша розумова відсталість

F 79 Неуточнена розумова відсталість

F 8 Порушення психічного розвитку

F 80 Специфічні розлади розвитку мови

F 81 Специфічні розлади розвитку шкільних навичок

F 82 Специфічні розлади розвитку рухових функцій

F 83 Змішані специфічні розлади розвитку

F 84 Загальні розлади розвитку

F 88 Інші розлади розвитку

F 89 Неуточнені розлади розвитку

F 9 Поведінкові та емоційні розлади, що починаються в дитячому і підлітковому віці

F 90 Гіперкінетичні розлади

F 91 Розлади поведінки

F 92 Змішані розлади поведінки та емоцій

F 93 Емоційні розлади, специфічні для дитячого віку

F 94 Розлади соціального функціонування з початком, специфічним для дитячого віку

F 95 Тікозні розлади

F 98 Інші поведінкові та емоційні розлади, що починаються в дитячому та підлітковому віці

F 99 Неуточнені психічні розлади

Таблиця. Особливості зорового сприймання.

Діагноз	Особливості зорового сприймання	Рекомендації
1. Міопія	Погано сприймається предмет на далекій відстані, при недостатньому освітленні, утруднений перехід погляду з близької відстані на далеку.	1. Наблизити об'єкт до очей. 2. Підмалювати об'єкти, обвести контури, збільшити контраст. 3. Добре освітити. 4. Збільшити час на розглядання.
2. Афакія	1. Неможливість сприймання при поганому освітленні. 2. Уповільнене сприймання.	1. Добре освітити об'єкт. 2. Збільшити час на сприймання.
3. Астигматизм. Атрофія зорових нервів. Дегенерація жовтої плями.	Зображення не зберігається в одному фокусі.	1. Включити в пізнавальну діяльність дотикове та інші види відчуття. 2. Рельєфна наочність.
4. Вузьке поле зору (трубчатий зір)	Неможливість сприймати об'єкти великого розміру в цілому.	1. Оптимальний розмір ілюстрації 9x12. 2. Аналіз ілюстрації по частинах. 3. Використання трафаретів для концентрації погляду.
5. Гіперметропія Амбліопія	1. Утруднено сприймання на близькій відстані. 2. Утруднене сприймання близьких деталей.	1. Віддалити об'єкт на оптимальну відстань від очей. 2. Обвести, виділити дрібні деталі. 3. Збільшити відстань між рядками.
6. Порушення окорухових функцій (косокість, ністагм)	1. Порушена цілісність сприймання. 2. Сповільнене сприймання.	1. Рельєфні зображення. 2. Збільшити час на розглядання.
7. Кольороаномалія		1. Аналіз кольорової гами. 2. Використання чорно-білого унаочнення.
8. Катаракта	Порушена цілісність сприймання.	1. Збільшити час на розглядання. 2. Рельєфна наочність.
9. Глаукома	Швидка втомлюваність.	Дотримуватись режиму зорового навантаження.
10. Альбінізм	Утруднене сприймання при яскравому освітленні.	
11. Захворювання сіт-	Погано розрізняють	Темні фігури на світлому фоні.

ківки і зорового нерва.	світлі зображення на темному фоні.	
-------------------------	---------------------------------------	--

**Класифікація дитячого аутизму.
(за Нікольською О. С., Боснською О. Р., Ліблінг М. М.)**

	Поведінка	Мова	Загальна характеристика
Перша група	Не реагують на зовнішні подразники: біль, холод, голод. Не виявляють переляку, навіть у ситуаціях, що загрожують їх життю. Не використовують цілеспрямованого погляду. Час проводять безцільно, пасивно пересуваючись по кімнаті; лаять, захираючись на меблі, бігають по контурах паркету. При спробі змусити звернути увагу на кого-небудь чи що-небудь виникає реакція самоагресії.	Діти практично не говорять. При афектах можуть вимовити короткі слова й однотипні фрази, тому іноді складається враження, що вони тільки частково розуміють мову. Використовують звуки немовного характеру: щebet, свист, бурмотіння.	Повна відчуженість від того, що відбувається. Дана група аутизму є найважчою.
Друга група	Аутизм виявляється як неприйняття світу, якщо останній не вкладається в розуміння дитини. Моторно діти дуже неспритні. Виникає враження, що ноги і руки їх не слухаються. Але іноді діти досягають великої майстерності в діях певного характеру. Наприклад, можуть високо художньо намалювати улюблену тварину, виконати на піаніно музичний твір. Мислення буквальне, не символічне, вказівка на наявність підтексту викликає напруження.	Характерні ехोलалії. Наприклад, щоразу, коли дитина голодна, вона повторює: "Їсти бутерброд", про себе говорить у третій особі: "Вона йде гуляти". Діти часто взагалі намагаються обходитися без мови, а свої прохання висловлюють лементами чи показують на предмет, що їх цікавить, пальцем.	Активне заперечення того, що відбувається.

Третя група	<p>“Книжкові” діти, рано набирають знання і словниковий запас із певної теми, часто вражають своєю неорганізованістю в побуті. Не вміють і не знають елементарних способів самообслуговування. Вони не прагнуть до нового. Боятися змін у житті, якщо вони несподівані чи йдуть від іншої людини. Здатні прийняти нововведення тільки під власним контролем. Діти “зациклюються” на задоволенні від розповідей, програванні неприємної ситуації. Часто говорять і міркують про пожежі, бандитів, піратів, смітники. Ситуація, що лякає, у такий спосіб стає аутостимулюючою.</p>	<p>Багато говорять і часто цитують цілі сторінки улюблених літературних творів. У спілкуванні співрозмовника не чують, не схильні до діалогу. Мова змазана, кваплива, “говорять, захлинаючись”, у розмові можуть переставляти слова за змістом. Мова відрізняється складністю й інтелектуальністю, але нерідко інтонація не відповідає тексту. У розмові дивляться на співрозмовника, але звертаються не до конкретної людини, а до людини взагалі, без огляду на особистість та інтереси співрозмовника.</p>	<p>Занурення в аутистичні інтереси</p>
-------------	--	---	--

<p>етверта група</p>	<p>На перший план виходить вразливість, беззахисність дітей. На відміну від представників інших груп аутизму, діти здатні встановити зі співрозмовником очний контакт. Але взаємодія негайно припиняється, якщо на шляху зустрічається перешкода. Діти здатні звернутися за допомогою й емоційною підтримкою до близьких людей. Така незалежність від дорослого виражається в безмовному питанні: “Що ви вважаєте правильним?” чи “Якої відповіді ви чекаєте від мене?”</p>	<p>Мова тиха, нечітка. Дитина в спілкуванні користується мовою й діалогом, але переказ тексту утруднений. Часом виникає враження, що дитина не розуміє просту інструкцією, проте жваво реагує на ситуацію чи образ, як її зачепити (з незрозумілої причини).</p>	<p>Є труднощі в організації спілкування й взаємодії з дитиною.</p>
----------------------	---	--	--

ГЛОСАРІЙ

Діти з особливими освітніми потребами діти, чії освітні потреби виходять за межі загально прийнятої норми:

- діти з особливостями психофізичного розвитку
- обдаровані діти
- діти з соціально вразливих груп

Заклад інклюзивного навчання – загальноосвітній навчальний заклад, в якому створені спеціальні умови для отримання освіти особами, які потребують корекції фізичного та/або розумового розвитку, спільно з особами, які не мають таких обмежень.

Спеціальна освіта – дошкільна, загальна середня, професійно-технічна та вища освіта, для отримання якої для осіб з особливостями психофізичного розвитку створюють спеціальні умови.

Індивідуалізація процесу навчання – організація навчально-виховного процесу, при якій вибір способів, прийомів, темпу навчання враховує індивідуальні відмінності учнів, рівень розвитку їхніх здібностей до навчання. Індивідуалізація процесу навчання в українській школі здійснюється в умовах колективної навчальної роботи з класом і в рамках завдань та змісту освіти: всі учні повинні оволодіти знаннями, вміннями й навичками в обсягах, передбачених навчальними програмами. Необхідність індивідуалізації зумовлюється тим, що рівень підготовки і розвитку здібностей до навчання не в усіх школярів однаковий. Індивідуалізація процесу навчання ґрунтується на глибокому знанні вчителем індивідуальних особливостей, духовного світу кожного учня, сприяє розвитку пізнавальних здібностей усіх учнів, враховує їх нахили й інтереси, різне ставлення до навчання, до окремих навчальних предметів. Мета її полягає в тому, щоб забезпечити максимальну продуктивну роботу всіх учнів, і має здійснюватися на всіх етапах навчання й головним чином під час засвоєння нових знань. Індивідуалізація процесу навчання передбачає перспективне планування вивчення навчального матеріалу. Однією з форм індивідуалізації є програмоване навчання, яке дає можливість активізувати працю кожного учня, посилити самоконтроль.

Індивідуальний підхід до дітей – принцип педагогіки, згідно з яким у навчально-виховній роботі з колективом дітей досягається педагогічний вплив на кожну дитину, який ґрунтується на знанні її особистих рис і умов життя. У результаті всебічного вивчення своїх вихованців у педагога створюється чітке уявлення про характер кожного з них, про його інтереси і здібності, що дає змогу зрозуміти вчинки дитини, застосувати найбільш доцільні навчально-виховні засоби, які розвивають творчу активність дітей. Знаючи інтереси й нахили учнів, педагог заохочує здібних учнів до успішнішої роботи в повній відповідності з їхніми можливостями, сприяє просуванню вперед учнів з середньою успішністю, допомагає відстаючим учням ліквідувати прогалини в знаннях. Залежно від типу вищої нервової діяльності учнів, з урахуванням рівня їхнього розвитку педагог виз-

начає характер індивідуальних завдань для самостійної роботи учнів. Індивідуальний підхід – необхідна умова ефективності педагогічного процесу, оскільки будь-який виховний вплив заломлюється через індивідуальні особливості конкретної особистості. Індивідуальний підхід застосовується як виховними системами гуманістичної орієнтації (коли вихователі визнають право кожної дитини бути не схожою на інших), так і системами авторитарного типу, які прагнуть усіх дітей зробити однаковими. У зв'язку з цим у сучасній педагогічній науці і практиці виникла необхідність запровадження нового поняття – особистісного підходу, який має багато спільного з індивідуальним підходом., однак на відміну від нього головну мету вбачає в розвитку особистості, а не її пригніченні.

Індивідуальний розвиток – процес формування індивіда від народження до кінця життя. Позначається терміном “онтогенез” (від грец. – сущий і – походження) на відміну від “філогенезу” (грец. – рід, плем'я), під яким розуміють розвиток органічного світу в цілому або окремих видів організму. Вікові етапи **I. р.** якісно відрізняються один від одного. У дітей певного віку є багато спільних і типових для даного періоду особливостей поведінки. Разом з тим кожна дитина будь-якого віку має свої власні, індивідуальні особливості. Індивідуальні особливості впливають на успішність навчальної роботи, швидкість і міцність запам'ятовування та осмислення навчального матеріалу, на інтерес до навчальних предметів тощо. Тому одним з основних принципів сучасної педагогіки є індивідуальний підхід до дітей у вихованні та навчанні їх.

Корекційно-виховна робота – основа реабілітаційного процесу дітей з особливостями психофізичного розвитку; цілеспрямований комплексний вплив на різноманітні сторони особистості, яка перебуває в аномальному стані.

Корекційно-педагогічна робота в загальноосвітній школі – складний вид діяльності педагогів і всіх спеціалістів освітнього закладу (психологів, дефектологів, логопедів, спеціалістів ЛФК тощо), що передбачає використання спеціальних педагогічних прийомів, спрямованих на перебудову окремих функцій організму та особистісних якостей.

Корекція – система спеціальних та загальнопедагогічних засобів, спрямованих на послаблення або подолання вад психофізичного розвитку і відхилень у поведінці дітей та підлітків. **К.** розуміють як виправлення окремих дефектів (наприклад, **К.** звуковимови, письма, читання, зору, слуху) і як цілісний вплив на особистість дитини в процесі її навчання, виховання і розвитку. У рамках єдиного педагогічного процесу **К.** характеризується як сукупність корекційно-виховної та корекційно-розвивальної діяльності.

Лікувальна педагогіка – складова системи педагогічних наук; інтегрована медико-педагогічна наука, яка розробляє систему навчально-виховної діяльності педагогів із послабленими або хворими учнями, коли проводиться лікування та навчання в режимі, який шадить.

Медико-психологічна підтримка – вид діяльності вчителя, шкільного психолога, спрямована на створення умов для надання медико-психологічної допомоги дітям, які мають проблеми у фізичному та психоемоційному розвитку.

Навчально-реабілітаційний центр – інноваційний загальноосвітній навчальний заклад, який забезпечує умови для відновлення здоров'я, соціальної інтеграції, життєвого і професійного самовизначення дітей і молоді, які мають органічні та функціональні захворювання внутрішніх органів і систем або проблеми психо-

фізичного розвитку. У ньому здійснюється комплексна медична, психологічна та соціальна реабілітація хворої дитини.

Психокорекція – напрям реабілітаційної та корекційно-виховної роботи з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку, метою якої є попередження і подолання порушень психічного розвитку, у першу чергу відхилень у розвитку особистості.

Психолого-педагогічний супровід дитини з особливими потребами – діяльність практичного психолога, спеціального педагога, спрямована на створення комплексної системи клініко-психологічних і психотерапевтичних умов, що сприяють засвоєнню знань, умінь і навичок адаптації, реабілітації, особистісному становленню дитини з особливими освітніми потребами, нормалізації родинних стосунків та її інтеграції в соціум.

Реабілітаційна педагогіка – система педагогічних, медико-психологічних, соціальних заходів, спрямованих на відновлення, корекцію або компенсацію порушень психофізіологічних функцій, станів, особистісного та соціального статусу хворих дітей, дітей-інвалідів, а також тих, хто переніс хворобу, отримав психічну травму внаслідок різких змін соціальних обставин, умов життя.

Спеціальна освіта – дошкільна, загальна середня, професійно-технічна та вища освіта, для отримання якої для осіб з особливостями психофізичного розвитку створюють спеціальні умови.

Шкільна психодіагностика – галузь психодіагностики, що охоплює всі види навчально-виховних закладів (у тому числі й дошкільні), але насамперед загальноосвітню школу. У **Ш. п.** можна виділити такі основні напрями: психодіагностика й подолання загального відставання у навчанні, специфічного відставання з математики, відхилень від індивідуального оптимуму навчальної діяльності, недисциплінованої поведінки. До предмета **Ш. п.** входять, окрім того, діагностика психологічної готовності до шкільного навчання, а також визначення індивідуально-психологічних особливостей дітей з підвищеними здібностями.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Амонашвили Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. [Текст] / Ш. А. Амонашвили. – Минск: Университетское. – 1990. – 560 с.
2. Бараль Э. Ю. Интеграция детей с ограниченными возможностями в образовательное пространство школы [Электронный ресурс]:/ Режим доступа: semmroom@mtu-net.ru . – Назва з екрану.
3. Бгажнокова И. М. Стандарт образования и система измерения интеллекта [Текст] / И. М. Бгажнокова // Дефектология. – 1996. – № 3. – С. 12-18.
4. Беленька Г. Стратифікація суспільства та діти в ньому [Текст] / Г. Беленька // Дошкільне виховання. – 2005. – № 6. – С. 10-12.
5. Бех І. Д. Виховання особистості. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. [Текст] / І. Д. Бех. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.
6. Бондар В. Інклюзивне навчання як соціально-педагогічний феномен [Текст] / В. Бондар // Рідна школа. – 2011. – № 3. – С. 10-14.
7. Василюк А., Корсак К., Яковець Н. Нариси з порівняльної педагогіки. [Текст] / А. Василюк, К. Корсак, Н. Яковець. – Ніжин: Редакційно-видавничий відділ НДПУ, 2002. – 119 с.
8. Вашуленко М. С. Нові підходи до шкільної освіти [Текст] / М. С. Вашуленко // Педагогічна газета. – 2000. – № 10 (76). – С. 4.
9. Выготский Л. С. К психологии и педагогике детской дефективности [Текст] / Л. С. Выготский // Основы дефектологии. – С-П, М.: Изд-во “Лань”. – 2003. – С. 101-106.
10. Выготский Л. С. Принципы воспитания физически дефективных детей [Текст] / Л. С. Выготский // Основы дефектологии. – С-П, М.: Изд-во “Лань”. – 2003. – 96 с.
11. Выготский Л. С. Собрание сочинений в 6-ти томах. Т. 5. Основы дефектологам [Текст] [Под ред. Т. А. Власовой.] / Л. С. Выготский. – М: Педагогика, 1983. – 256 с.
12. Гансен К. А., Кауфман Р. К., Сейфер С. Освіта та культура демократії [Текст] / К. А. Гансен, Р. К. Кауфман, С. Сейфер. – Львів, 2001. – 152 с.
13. Гилевич И. М., Тигранова Л. И. Если ребенок со сниженным слухом учится в массовой школе [Текст] / И. М. Гилевич, Л. И. Тигранова // Дефектология. 1995. – № 3. – С. 39.
14. Гилевич И. М., Тигранова Л. И. Если ребенок со сниженным слухом учится в массовой школе (В помощь педагогам массовой школы с интегрированным обучением и родителям) [Текст] / И. М. Гилевич, Л. И. Тигранова // Дефектология. – 1997. – № 7. – С. 39-46.
15. Гончаренко С. У., Мальований Ю. І. Гуманітаризація загальної середньої освіти [Текст] / С. У. Гончаренко, Ю. І. Мальований. // Початкова школа. – 1995. – № 4. – С. 9-14.

16. Гончарова Е. Л., Кукушкіна О. І. Поняття “ребенок с особыми образовательными потребностями” [Текст] / Е. Л. Гончарова, О. І. Кукушкіна // Интегративные тенденции современного специального образования. – М.: Полиграфсервис, 2003. – С. 39-42.

17. Гончаренко С. Український педагогічний словник. [Текст] / С. Гончаренко – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.

18. Даниленко Л. І. Управління інклюзивною школою на засадах менеджменту освітніх інновацій [Текст] / Інклюзивна школа: особливості організації та управління: Навчально-методичний посібник / Кол. авторів: А. А. Колупаєва, Ю. М. Найда, Н. З. Софій та ін. За заг. ред. Даниленко Л. І., – К.: 2007. – 128 с.

19. Дефектологічний словник: навчальний посібник [Текст] / За редакцією В. І. Бондаря, В. М. Синьова – К.: “МП Леся”, 2011. – 528 с.

20. Декларація про права інвалідів ООН [Електронний ресурс] // Декларація, Міжнародний документ від 09.12.1975. – Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995_117/ – Назва з екрану.

21. Єфімова С. М. Налагодження партнерських стосунків з родинами [Текст] / Інклюзивна школа: особливості організації та управління: Навчально-методичний посібник / Кол. авторів: А. А. Колупаєва, Ю. М. Найда, Н. З. Софій та ін. За заг. ред. Даниленко Л. І. – К.:2007. – 128 с.

22. Закон України “Про реабілітацію інвалідів в Україні” № 2961-IV від 06.10.05.

23. Заваденко Н. Н. Как понять ребенка: дети с гиперактивностью и дефицитом внимания [Текст] / Н. Н. Заваденко. – 2-е изд. – М.: Издательский дом “Школа-Пресс 1”, 2001. – 128 с.

24. Засенко В. В. Сучасні проблеми теорії і практики навчання дітей з особливими потребами [Текст] / В. В. Засенко // Сучасні тенденції розвитку спеціальної освіти (Українсько-Канадський досвід) = Modern trends of special education development (Canada-Ukraine Experience): Матеріали Міжнародної конференції, Київ 25-26 травня 2008 р. / За ред.: В. І. Бондаря, Р. Петришина. – К.: Наук. світ, 2008. – С. 26-30.

25. Засенко В. В., Колупаєва А. А. Реформування спеціальної освіти у країнах пострадянського простору [Текст] / В. В. Засенко, А. А. Колупаєва // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: Наук.-метод. зб. Випуск 6. – К.: Науковий світ, 2009. – С. 33-39.

26. Ілляшенко Т. Д. Яка вона – інтеграція дітей з особливими освітніми потребами у ЗНЗ [Текст] / Т. Д. Ілляшенко // Початкова школа – 2011. – № 5. – С. 47-50.

27. Кавун Ю., Ворон М. Інклюзивна освіта [Текст] / Ю. Кавун, М. Ворон // Дефектолог. – 2007. – № 5. – С. 4-11.

28. Колупаєва А. А. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти [Текст] / Інклюзивна школа: особливості організації та управління: Навчально-методичний посібник / Кол. авторів: А. А. Колупаєва, Ю. М. Найда, Н. З. Софій та ін. За заг. ред. Даниленко Л. І. – К.: 2007. – 128 с.

29. Колупаєва А. А. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання: наук.-метод. посіб. [Текст] / А. А. Колупаєва, Л. О. Савчук. МОН України, НАПН України, Ін-т спец. педагогіки. – К.: АТОПОЛ. – 2011. – 274 с. – (Серія „Інклюзивна освіта”).

30. Колупаєва А. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка: путівник для педагогів: навч.-метод. посіб. [Текст] / А. Колупаєва, О. Таранченко; МОН України, НАПН України, Ін-т спец. педагогіки. – К.: АТОПОЛ. – 2010. – 96 с. – (Серія „Інклюзивна освіта”).

31. Колупаєва А. А., Савчук Л. О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання [Текст] / А. А. Колупаєва., Д. О. Савчук – К.: Науковий світ, 2010. – 195 с.

32. Колупаєва А., Софій Н., Даниленко Л. Інклюзивне навчання: партнерські стосунки з родинами [Текст] / А. Колупаєва, Н. Софій, Л. Даниленко // Директор школи. – 2011. – № 10 (634). – С. 20-25.

33. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: Монографія. [Текст] / А. А. Колупаєва – К. : “Самміт-Книга”. – 2009. – 272 с.

34. Колупаєва А. А. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: 36. наукових праць [Текст] / А. А. Колупаєва – К.: Університет “Україна”, 2004. – 448 с.

35. Конвенція ООН про права дитини [Текст] // Права дитини. – 2009. – № 2 (8) – С. 6-8.

36. Кузнецова Л. В., Переслени Л. И., Солнцева Л. И. и др. Основы специальной психологии: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений [Текст] / Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л. И. Солнцева и др.; Под ред. Л. В. Кузнецовой – М.: Издательский центр “Академия”, 2002. – 480 с.

37. Лист МОНмолодьспорту України від 18.05.2012 № 1/9-384 “Про організацію інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах” [Електронний ресурс] / Режим доступу <http://mon.gov.ua/>. – Назва з екрану.

38. Лист МОНмолодьспорту України від 26.07.2012 № 1/9-529 “Про організацію психологічного і соціального супроводу в умовах інклюзивного навчання” [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://mon.gov.ua/>. – Назва з екрану.

39. Лист МОНмолодьспорту України від 25.09.12 № 1/9-67 “Щодо посадових обов’язків асистента вчителя” [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://mon.gov.ua/>. – Назва з екрану.

40. Лапшин В. А., Пузанов Б. П. Основы дефектологи [Текст] / В. А. Лапшин, Б. П. Пузанов. – М.: Просвещение, 1990. – 143 с.

41. Методичне забезпечення діяльності педагогічних працівників дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладів щодо роботи з дітьми, які мають особливості психофізичного розвитку: Науково-методичний посібник / За ред. Н. І. Клокар, О. В. Чубарук. – Біла Церква: КОПОПК. – 2006. – 124 с.

42. Нормативно-правова база Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://mon.gov.ua> – Назва з екрану.

43. Наказ Міністерства охорони здоров’я від 08.10.07 р. № 623 “Про затвердження форм індивідуальної програми реабілітації інваліда, дитини-інваліда та порядку їх складання”.

44. Постанова Кабінету Міністрів України від 26 жовтня 2016 р. № 753 “Про внесення змін до постанови Кабінету Міністрів України від 23 квітня 2003 р. № 585” [Електронний ресурс] / Режим доступу: zakonodavstvo.com/.../postanova-vid-jovtynua-2016-753-pro... – Назва з екрану.

45. Постанова Кабінету Міністрів України від 12 липня 2017 р. № 545 “Про затвердження положення про інклюзивно-ресурсний центр” [Електронний ре-

сурс] / Режим доступу: www.kmu.gov.ua/control/uk/cardnpd?docid=250156884 – Назва з екрану.

46. Постанова Кабінету Міністрів України від 15 серпня 2011 р. № 872 “Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах” [Електронний ресурс] / Режим доступу: [http:// mon.gov.ua/](http://mon.gov.ua/). – Назва з екрану.

47. Поради батькам, що виховують у сім’ї дитину з особливими потребами [Електронний ресурс] / Режим доступу: ipro.if.ua/uprav/files/poradu_batkam.doc. – Назва з екрану.

48. Польовик О. В. Проблеми життєдіяльності дітей з особливими потребами в сучасному суспільстві [Текст] / О. В. Польовик // Сучасна теорія і практика соціальної роботи: зб. наук. пр. / голов. ред. Чайковський М. Є. – Хмельницький: ХІСТ Університету “Україна”. – 2010. – 99 с.

49. Про організацію навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах: методичні рекомендації [Текст] / укладачі Л. О. Зленко, Р. В. Гусак, І. В. Вакуленко, В. О. Покришка. – Чернівці: ЧОППО імені К. Д. Ушинського, 2013. – 78 с.

50. Путівник для батьків дітей з особливими освітніми потребами: Навчально-методичний посібник у 9 книгах [Текст] / За ред. Колупаєвої А. А. – К.: ТОВ ВПЦ “Літопис – ХХ”. – 2010. – 363 с. (серія “Інклюзивна освіта”).

51. Рогова В. Рівний доступ до якісної освіти [Текст] / В. Рогова // Директор школи. – 2011. – № 38 (662) – С. 27-32.

52. Родименко І. Сучасна модель супроводу дітей з особливими потребами [Текст] / І. Родименко // Дефектологія. – 2003. – № 2. – С. 10-12.

53. Саламанская декларация. Рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, приняты Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество. – Саламанка. Испания, 7-10 июня 1994 г. – К., 2000. – 21 с.

54. Сковорода Г. Розмова п’яти подорожніх про істинне щастя в житті [Електронний ресурс] / Режим доступу: ukrclassic.com.ua > ... > С > Сковорода Григорій. – Назва з екрану.

55. Стаффорд Д., Стаффорд К. Залучення дітей з особливими потребами до системи загальноосвітніх класів [Текст] / Д. Стаффорд, К. Стаффорд. – Львів: Надія, 2000. – 256 с.

56. Суковський Є. Гіперактивний розлад з дефіцитом уваги у дітей [Текст] / Є. Суковський // Порадник для батьків. – Львів: Колесо. – 2008. – 141 с.

57. Таранченко О. М., Найда Ю. М. Загальні принципи здійснення адаптацій та модифікацій навчально-виховного процесу / Інклюзивна школа: особливості організації та управління: Навчально-методичний посібник [Текст] / Кол. авторів: А. А. Колупаєва, Ю. М. Найда, Н. З. Софій. та ін. За заг. ред. Даниленко Л. І. – К.: 2007. – 128 с.

58. Таранченко О. М., Найда Ю. М. Софій Н. З. Врахування відмінностей розвитку та навчальної діяльності дітей з особливостями психофізичного розвитку в процесі навчання / Інклюзивна школа: особливості організації та управління: Навчально-методичний посібник [Текст] / Кол. авторів: А. А. Колупаєва, Ю. М. Найда, Н. З. Софій та ін. За заг. ред. Даниленко Л. І. – К.: 2007. – 128 с.

59. Українська Конвенція ООН про права дитини [Електронний ресурс]:// Представництва Дитячого фонду ООН (ЮНІСЕФ) в Україні. – Режим доступу: www.unicef.org.ua – Назва з екрану.

60. Уманець Г. М., Кобзар О. В., Кулеш В. О. Інклюзивна освіта: Особливій дитині – особлива увага. [Текст] / Г. М. Уманець, О. В. Кобзар, В. О. Кулеш. – Донецьк: Витоки, 2010. – 135 с.

61. Хохліна О. Корекційно-розвивальна робота в системі загальної освіти [Текст] / О. Хохліна // Дефектологія. – 2000. – № 2. – С. 11-16.

62. Шульженко Д. І. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей: монографія [Текст] / Д. І. Шульженко. – К.: Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова, 2009. – 385 с.

Наукове, навчально-методичне видання

Лавріненко Лідія Іванівна

**ШКОЛА ДЛЯ КОЖНОГО
(окремі аспекти інклюзивної освіти)**

НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИЙ ПОСІБНИК

Чернігівський національний технологічний університет (ЧНТУ)
14027, м. Чернігів, вул. Шевченка, 95.
Свідоцтво про внесення до Державного реєстру видавців,
виготівників та розповсюджувачів видавничої продукції
Серія ДК № 4802 від 01.12.2014 р.

Набір комп'ютерний.
Підписано до друку 05.12.2017 р. Здано до друку 06.12.2017 р.
Формат 60x84/16. Папір офсетний № 1. Друк різнографічний.
Умовн. друк. арк. 8,34. Обл.-вид. арк. 9,33.
Наклад: 100 прим.

Надруковано власними технічними засобами.