

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КИЇВСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА
ІНСТИТУТ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ
ВСЕУКРАЇНСЬКИЙ ФОНД «КРОК ЗА КРОКОМ»

Н. М. ДЯТЛЕНКО, Н. З. СОФІЙ, О. В. МАРТИНЧУК, Ю. М. НАЙДА

АСИСТЕНТ УЧИТЕЛЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ

навчально-методичний посібник

Київ – 2015

УДК 376:316.6(075)

ББК 74.200.5я72

Д99

Рекомендовано Міністерством освіти і науки України (Наказ № 1054 від 18.09.2014)

Під загальною редакцією:

Войцехівський М. Ф., канд. пед. наук, доцент

Дятленко Н. М., канд. психол. наук, доцент

Софій Н. З., магістр з управління навчальним закладом

Рецензенти:

Бібік Н. М., д-р пед. наук, професор,

головний науковий співробітник Інституту педагогіки НАПН України

Шинкаренко В. І. начальник відділу інклюзивної освіти

та інтернатних закладів департаменту загальної середньої

та дошкільної освіти Міністерства освіти і науки України

Онаць О. М., президент Асоціації керівників шкіл України,

директор спеціалізованої школи № 41 ім. З. К. Слюсаренка м. Києва

Коваль Л. В., канд. пед. наук, старший науковий співробітник
лабораторії проблем інклюзивної освіти Інституту спеціальної освіти

Національної академії педагогічних наук України

*Жодна частина цієї публікації не може бути відтворена
в будь-якому вигляді та будь-якими засобами без попередньої згоди*

*Видання здійснено за підтримки Фонду Відкритого Суспільства
в рамках реалізації проекту «Розвиваємо інклюзивну школу разом:
партнерство між інклюзивними та спеціальними навчальними закладами»*

Асистент учителя в інклюзивному класі: навчально-методичний посібник / Н. М. Дятленко, Н. З. Софій., О. В. Мартинчук, Ю. М. Найда, під заг. ред. М. Ф. Войцехівського. — К.: ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2015. — 172 с.

ISBN 978-966-2432-31-2

У навчально-методичному посібнику представлена навчальна програма курсу «Професійна діяльність асистента вчителя в інклюзивному класі» та навчально-методичний супровід її реалізації.

Посібник адресовано викладачам і слухачам курсів підвищення кваліфікації закладів післядипломної педагогічної освіти, науково-педагогічним працівникам, педагогам-практикам.

УДК 376:316.6(075)

ББК 74.200.5я72

Зміст

Вступ	4
НАВЧАЛЬНА ПРОГРАМА КУРСУ	
«ПРОФЕСІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ»	6
Пояснювальна записка	6
Навчально-тематичний план курсу	10
Зміст курсу	11
Питання для самостійного опрацювання	16
Практичні завдання	18
Теми випускних робіт	19
Література (основна і додаткова)	21
МАТЕРІАЛИ ДО ЛЕКЦІЙ	
Розділ I.	
Вступ до інклюзії: основні завдання та ролі асистента вчителя в інклюзивному класі	23
1.1. Правовий підхід до розроблення освітньої політики й навчальних програм: від соціального відторгнення до соціальної інклюзії	24
1.2. Правова основа інклюзивної освіти: основні міжнародні документи та чинне законодавство України	26
1.3. Суть інклюзивної освіти: доступність і концепція універсального дизайну	34
1.4. Посада асистента вчителя: основні функції, завдання, необхідні компетентності	41
1.5. Формування ефективних стосунків між учителем та асистентом учителя	46
1.6. Приклади із практики	52
Розділ II.	
Особливості організації навчально-виховного процесу в інклюзивному класі	55
2.1. Індивідуальна програма розвитку (ІПР) як умова надання якісних освітніх послуг учням з особливими освітніми потребами	56
2.2. Диференціація викладання: здійснення адаптацій та модифікацій	67
2.3. Диференціація процесу оцінювання навчальних результатів	88
2.4. Особливості оцінювання навчальних досягнень учнів в інклюзивному класі: реагування на втручання і моніторинг прогресу	92
2.5. Участь батьків у процесі оцінювання	102
Розділ III.	
Командний підхід як необхідна умова забезпечення якісної освіти в інклюзивному класі ...	105
3.1. Співпраця асистента вчителя з іншими фахівцями: командний підхід	106
3.2. Практика спільного викладання: теоретичні основи та практичні приклади	108
3.3. Ефективне формування партнерських стосунків у процесі спільного викладання	115
3.4. Особливості співпраці зі спеціальними педагогами	121
Розділ IV.	
Особливості розвитку та педагогічної підтримки дітей з порушеннями психофізичного розвитку в умовах інклюзивного навчання	123
4.1. Особливості розвитку та підтримки дітей з розладами аутичного спектру	124
4.2. Особливості розвитку та підтримки дітей з порушеннями розумового розвитку	128
4.3. Особливості розвитку та підтримки дітей із затримкою психічного розвитку	132
4.4. Особливості розвитку та підтримки дітей з дитячим церебральним паралічем	136
4.5. Особливості розвитку та підтримки дітей з порушеннями зору	139
4.6. Особливості розвитку та підтримки дітей з порушеннями слуху	144
4.7. Особливості розвитку та підтримки дітей з порушеннями мовлення	150
4.8. Особливості розвитку та підтримки дітей із синдромом дефіциту уваги та гіперактивністю	154
Література	159
Термінологічний словник	163
Додатки	166
Додаток А. Основні міжнародні документи в галузі прав людини	166
Додаток Б. Ролі асистента вчителя: ситуації для обговорення	168
Додаток В. Форма індивідуальної програми розвитку	169
Додаток Г. Приклад практики спільного викладання	171



ВСТУП

Навчально-методичний посібник «Асистент учителя в інклюзивному класі» призначений для викладачів інститутів післядипломної педагогічної освіти, які читають курс інклюзивної освіти слухачам курсів підвищення кваліфікації, зокрема асистентам учителів загальноосвітніх навчальних закладів. Матеріалами посібника може скористатися широке коло читачів — асистенти вчителів, учителі шкіл, батьки дітей, викладачі та студенти педагогічних вищих навчальних закладів — усі ті, хто цікавиться питаннями організації інклюзивної освіти.

Посібник складається із трьох основних частин: перша містить *орієнтовну навчальну програму курсу* «Професійна діяльність асистента вчителя в інклюзивному класі», де відображаються актуальність, мета, завдання, зміст, навчально-тематичний план, питання для самостійного опрацювання, практичні завдання, теми випускних робіт і перелік літератури, якою можуть скористатись викладачі та слухачі.

Навчальну програму укладено у відповідності з вимогами до компетентностей, якими повинен володіти асистент учителя, зазначених у листі Міністерства освіти і науки, молоді та спорту № 1/9 – 675 від 25.09.2012 року «Щодо посадових обов'язків асистента вчителя».

Програма структурована відповідно до модульного принципу організації навчального процесу, згідно з яким об'єднується порівняно самостійна навчальна інформація з певним внеском у формування загальнотеоретичних і практичних знань і вмінь. Кожний модуль — це інформаційний вузол, який у свою чергу є уніфікованою одиницею структурування цілого на окремі частини, тобто на окремі модулі. Таким чином, усі модулі побудовані за єдиним принципом з домінуванням лінійної залежності вивчення матеріалу, зокрема перший модуль присвячено обговоренню основних принципів інклюзивної освіти, міжнародного та національного законодавства у сфері інклюзивної освіти та аналізу завдань і ролі асистента педагога в загальноосвітньому навчальному закладі; другий — особливостям діяльності асистента вчителя в інклюзивному класі, побудові співпраці з батьками у процесі створення індивідуальної програми розвитку, участі у здійсненні адаптації й модифікації навчального процесу; третій — практиці спільного викладання, умовам залучення до співпраці додаткових фахівців; четвертий — психологічним особливостям дітей, які мають різні порушення розвитку.

Модулі можуть подаватися слухачам як у запропонованій послідовності, так і вибірково, залежно від їхніх запитів і потреб. Утім, саме зазначена послідовність допоможе сформуванню цілісного системного уявлення про особливості організації інклюзивної освіти та специфіку роботи асистента вчителя в інклюзивному класі.

Друга частина включає *методичний супровід реалізації програми*, зокрема матеріал, який може лягти в основу розроблення викладачем лекції, запитання та завдання для самоперевірки та оцінки знань, перелік використаної та рекомендованої літератури, термінологічний словник, включення якого в ці матеріали пояснюється неоднозначністю та нечіткістю тлумачення значної частини понять інклюзивної освіти.

Третя частина — *dogatki*, де пропонуються перелік основних міжнародних документів у галузі прав людини, критичні ситуації організації інклюзивної освіти, форми індивідуальної програми розвитку та спостереження, приклади практики спільного викладання тощо.

У матеріалі до лекцій розкриваються питання правового підходу до розроблення освітньої політики й навчальних програм, аналізуються вітчизняні та міжнародні документи у сфері освіти людей з особливими освітніми потребами, описуються основні функції, завдання, необхідні компетентності асистента вчителя, даються поради про умови організації співпраці вчителя й асистента, подається інформація про особливості розвитку дітей з особливими освітніми потребами та способи їх підтримки й залучення. Викладачі матимуть змогу модифікувати чи адаптувати запропоновані матеріали відповідно до запитів, потреб чи специфіки навчальних планів. Матеріалами можуть скористатися слухачі у процесі підготовки до практичних занять.

Організаційний компонент навчальних модулів відображено в навчально-тематичному плані, де передбачено використання різноманітних форм і методів навчального процесу: лекційних, практичних занять і різнопланової самостійної роботи. Практика викладання показує, що глибоке засвоєння знань неможливе без постійної самостійної роботи. У навчальному посібнику наведені різноманітні форми самостійної навчальної роботи слухачів, серед них — самостійне опрацювання окремих тем, підготовка повідомлень, самомоніторинг, вирішення проблемних ситуацій тощо.

Радимо у процесі викладання курсу максимально реалізувати андрагогічний принцип, зокрема орієнтуватись на вік, досвід і компетентність слухачів, застосовувати активні методи навчання, реалізувати складові суб'єкт-суб'єктної взаємодії та принцип «навчання разом і один в одного» — усі підходи, що здатні призвести до активних зрушень у свідомості педагогів у питанні їхнього бачення інклюзивної освіти.

Сподіваємося, що запропоновані матеріали стануть у пригоді не тільки асистентам учителів, а й тим учасникам освітнього процесу, хто шукає інноваційні підходи до організації шкільного життя дітей і прагне збагатити особистісно зорієнтовану модель новими підходами, зорієнтованими на дитину та її розвиток.

I. Навчальна програма для курсів підвищення кваліфікації

ПРОФЕСІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ

Спеціальність: асистент учителя
Форма навчання: кредитно-модульна.

Пояснювальна записка

Демократизація суспільства вимагає забезпечення основних прав і свобод, зокрема права на освіту для всіх дітей, у тому числі для дітей з особливими освітніми потребами. У Конвенції ООН про права людей з інвалідністю¹, яку Україна ратифікувала у грудні 2009 року, у статті 24 «Освіта» зазначається, що члени-учасниці цієї конвенції повинні забезпечити інклюзивну освіту на всіх рівнях. Мова йде про подолання явища сегрегації та забезпечення необхідних умов для навчання дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітніх навчальних закладах. Сучасна школа повинна створювати умови для успішного навчання й виховання дітей, які належать до різних етнічних груп і культур, розмовляють різними мовами, мають різні можливості, інтереси тощо. Інакше кажучи, сучасна школа повинна стати інклюзивною. Включення дітей з особливими освітніми потребами у спільноту однолітків вимагає подолання бар'єрів, що заважають їх соціальному функціонуванню та гальмують процес поступового входження в соціальне середовище. Серед бар'єрів на шляху до навчання й повноцінної участі кожної дитини в житті навчального закладу є низька обізнаність учителів шкіл у методичних, організаційних, психолого-педагогічних аспектах супроводу інклюзивної освіти. Частина вчителів не до кінця усвідомлюють суть явища «інклюзивна освіта», слабо орієнтуються в перевагах інклюзивної освіти для всіх учасників освітнього процесу, мають лише загальне уявлення про міжнародне та національне законодавство у сфері інклюзивної освіти; відчують значні труднощі в питаннях організації навчального процесу в інклюзивному класі; не здатні об'єднувати зусилля на шляху до досягнення успіхів у роботі з дітьми; мають неточні уявлення про особливості розвитку та специфіку навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Усе це обумовлює актуальність обговорення проблеми з педагогами на курсах підвищення кваліфікації та визначає вектори змістового компонента освітнього процесу.

¹ Хоча в офіційній версії перекладу назва конвенції — Конвенція про права інвалідів, автори вважають це не зовсім коректним, оскільки назва конвенції оригінальною, англійською мовою — Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Тобто допущена принципова помилка: не інваліди, а люди з інвалідністю.

Одним зі способів подолання бар'єрів і надання підтримки дітям з особливим освітніми потребами є залучення додаткових спеціалістів, зокрема асистентів учителів. Введення посади «асистент учителя» передбачено українськими нормативно-правовими документами, зокрема Постановою Кабінету Міністрів України від 15 серпня 2011 року № 872 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах», де йдеться про те, що «особистісно зорієнтоване спрямування навчально-виховного процесу забезпечує асистент учителя, який бере участь у розробці та виконанні індивідуальних навчальних планів і програм, адаптує навчальні матеріали з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності дітей з особливими потребами». Міністерством соціальної політики доповнено Класифікатор професій посадою «асистент учителя інклюзивного навчання» (наказ Держспоживстандарту від 28.07.2010 № 327). Посаду асистента вчителя передбачено Постановою Кабінету Міністрів України № 635 «Про внесення змін у постанови Кабінету Міністрів України» від 14 квітня 1997 року № 346 і від 14 червня 2000 року № 963.

Утім, сьогодні асистентами вчителів працюють фахівці, які не отримали відповідної підготовки у вищому навчальному закладі, отже, намагаються самостійно зорієнтуватись у специфіці професії. Усі вони потребують термінової допомоги в питаннях розширення уявлень про основні принципи організації інклюзивної освіти, специфіку співпраці з основним учителем у класі, особливості внесків у розробку та реалізацію індивідуальної програми розвитку, диференціацію навчання в інклюзивному класі, налагодження ефективної співпраці з батьками дітей з особливими потребами. Їм потрібні додаткова інформація про особливості розвитку дітей, різні види порушень і поведінкових проявів, можливості врахування специфіки розвитку та вміння ефективно реалізувати стратегію їхнього залучення, підтримку та стимулювання в навчальному середовищі.

Мета навчальної дисципліни полягає в оснащенні асистентів учителів загальноосвітніх навчальних закладів знаннями про особливості роботи в інклюзивному навчальному середовищі та сприяння в набутті ними практичних умінь.

Завдання:

- формування сучасних уявлень про суть інклюзивної освіти; розкриття основних принципів, переваг, існуючих викликів інклюзивної освіти;
- розширення обізнаності з міжнародною та національною законодавчою базою у сфері інклюзивної освіти та основними нормативно-правовими документами, що регламентують основні ролі, завдання та кваліфікаційні характеристики асистента вчителя;
- формування знань і навичок організації навчально-виховного процесу в інклюзивному класі;
- розширення уявлень про психофізіологічні особливості дітей з різними порушеннями розвитку та особливості їх навчання й виховання в умовах інклюзивного освітнього середовища;

- формування позитивного налаштування на професію асистента вчителя в навчальному закладі, стимулювання до активних дій, спрямованих на самоосвіту й саморозвиток.

Предметом навчального курсу «Професійна діяльність асистента вчителя в інклюзивному класі» є актуальні теоретичні та методичні питання формування знань, умінь і навичок у слухачів у питаннях проблем організації навчального процесу в інклюзивному класі.

Зміст курсу розкривається у трьох блоках:

1. *Теоретичний* — основні терміни та поняття; принципи, переваги, існуючі виклики інклюзивної освіти, вітчизняне та міжнародне законодавство у сфері освіти, завдання, ролі та функції асистента педагога.
2. *Практичний* — оволодіння способами співпраці з іншими учасниками освітнього процесу, методикою включення у процес педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами, умінням брати участь у складанні індивідуальної програми розвитку дитини та її реалізації відповідно до власної ролі; окремими способами адаптації навчальних матеріалів з урахуванням індивідуальних особливостей дитини.
3. *Самостійна робота* — ознайомлення з вітчизняним і міжнародним законодавством у сфері інклюзивної освіти; виконання творчих завдань в інклюзивному класі; підготовка повідомлень на актуальні теми, проведення міні-досліджень, вирішення проблемних ситуацій.

Освітнє та професійне значення викладання курсу полягає в розвитку професійної компетентності асистентів учителів, їхній здатності до активної творчої діяльності.

Після опанування курсу слухач повинен:

знати основи законодавства України про освіту, соціальний захист; міжнародні документи про права людини й дитини; державні стандарти освіти; нормативні документи про питання навчання й виховання; сучасні досягнення науки та практики в галузі педагогіки; особливості розвитку дітей з особливими освітніми потребами різного віку; ефективні методи, форми та прийоми роботи з дітьми, використовуючи індивідуальний і диференційований підхід; рівні адаптації навчального й фізичного навантаження; основи роботи із сім'єю; етичні норми та правила організації навчання й виховання дітей; норми та правила ведення педагогічної документації;

уміти застосовувати професійні знання у практичній діяльності; здійснювати педагогічний супровід дитини з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання; разом з іншими фахівцями складати індивіду-

альну програму розвитку дитини; вести спостереження та аналізувати динаміку розвитку учня; налагоджувати міжособистісні стосунки між усіма суб'єктами навчально-виховної діяльності;

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

Основними формами роботи у процесі вивчення курсу є лекції, практичні заняття, самостійна робота.

На лекційних заняттях студенти отримують систематизовану впорядковану інформацію з курсу; на практичних заняттях закріплюють і деталізують теоретичні знання у практико-зорієнтованих навчальних ситуаціях; метою самостійної роботи є творче переосмислення одержаних знань і розширення їх бази, розвиток умінь самонавчання та саморозвитку.

Кількість годин на вивчення дисципліни — 72 год., з них 16 год. — лекції, 8 год. — практичні заняття, 48 год. — самостійна робота.

НАВЧАЛЬНО-ТЕМАТИЧНИЙ ПЛАН КУРСУ

№ п/п	Назви теоретичних розділів	К-сть годин			
		Лекції	Практичні	Самостійна робота	Усього
МОДУЛЬ 1. Вступ в інклюзивну освіту: основні завдання та ролі асистента вчителя в інклюзивному класі					
1.1	Інклюзивна освіта: основні принципи, переваги, існуючі виклики	1		2	3
1.2	Міжнародне та національне законодавство у сфері інклюзивної освіти	1		2	3
1.3	Доступність і концепція універсального дизайну як важливі умови забезпечення інклюзивної освіти	1		4	6
1.4	Основні завдання, ролі та функції асистента вчителя	1	2	4	6
	Разом	4	2	12	18
МОДУЛЬ 2. Особливості організації навчально-виховного процесу в інклюзивному класі					
2.1	Індивідуальна програма розвитку (ІПР) як умова надання якісних освітніх послуг учням з особливими освітніми потребами	2	1	4	7
2.2	Диференціація викладання: здійснення адаптацій та модифікацій	1	0,5	4	5,5
2.3	Оцінювання навчальних результатів учнів в інклюзивному класі: реагування на втручання й моніторинг прогресу	1	0,5	4	5,5
	Разом	4	2	12	18
МОДУЛЬ 3. Командний підхід як необхідна умова забезпечення якісної освіти в інклюзивному класі					
3.1	Співпраця асистента вчителя з іншими фахівцями: командний підхід	1		4	5
3.2	Практика спільного викладання: теоретичні основи та практичні приклади	2	2	4	8
3.3	Умови формування партнерських стосунків	1		4	5
	Разом	4	2	12	18
МОДУЛЬ 4. Особливості розвитку та педагогічної підтримки дітей з порушеннями психофізичного розвитку в умовах інклюзивного навчання					
4.1	Особливості розвитку та підтримки дітей з розладами спектру аутизму	0,5		2	2,5
4.2	Особливості розвитку та підтримки дітей з порушеннями розумового розвитку	0,5		1	1,5
4.3	Особливості розвитку та підтримки дітей із затримкою психічного розвитку	0,5	1	1	2,5
4.4	Особливості розвитку та підтримки дітей з дитячим церебральним паралічем	0,5		2	2,5
4.5	Особливості розвитку та підтримки дітей з порушенням зору	0,5		2	2,5
4.6	Особливості розвитку та підтримки дітей з порушенням слуху	0,5		1	1,5
4.7	Особливості розвитку та підтримки дітей з порушенням мовлення	0,5		2	2,5
4.8	Особливості розвитку та підтримки дітей з синдромом дефіциту уваги з гіперактивністю	0,5	1	1	2,5
	Разом	4	2	12	18
	Усього	16	8	48	72

ЗМІСТ КУРСУ

МОДУЛЬ 1.

Вступ в інклюзивну освіту: основні завдання та ролі асистента вчителя в інклюзивному класі

Лекція 1.1. Інклюзивна освіта: основні принципи, переваги, існуючі виклики

Сучасний підхід, що базується на дотриманні основних прав і свобод людини, є основою для розробки освітньої політики та освітніх програм. Концепції соціального відторгнення (ізолюваності) та соціального залучення (інклюзії, включення). Основні принципи концепції соціальної інклюзії. Мета інклюзії в освіті. Визначення справедливості в освіті — Організація економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР). Саламанкська декларація про принципи, політику та практичну діяльність у сфері освіти осіб з інвалідністю. Соціальна та медична моделі розуміння інвалідності: відмінності між інтеграцією та інклюзією. Інклюзивна освіта: основні принципи, переваги, існуючі виклики. Визначення поняття «інклюзивна освіта» за матеріалами ЮНЕСКО та «Індексу інклюзії». Переваги інклюзивної освіти для всіх учасників навчально-виховного процесу: дітей з особливими потребами та їхніх однолітків, батьків дітей з особливими потребами, педагогів, керівників навчальних закладів, інших членів місцевих громад, суспільства в цілому. Основні бар'єри на шляху до впровадження інклюзивної освіти: фізичні, інформаційні, інституційні, ментальні.

Лекція 1.2. Міжнародне та національне законодавство у сфері інклюзивної освіти

Основні міжнародні документи в галузі прав людини. Міжнародне та національне законодавство у сфері інклюзивної освіти: основні нормативно-правові документи, що регламентують роботу асистента педагога. Міжнародне законодавство у сфері інклюзивної освіти: Конвенція ООН про права дитини та Конвенція ООН про права людей з інвалідністю. Національне законодавство у сфері інклюзивної освіти. Основні законодавчі документи у сфері освіти та соціального захисту. Сучасна освітня нормативно-правова база інклюзивної освіти (порядок організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах, лист Міністерства освіти і науки України від 08.08.2013 № 1/9 – 539. Нормативно-правові документи, що регламентують роботу асистента педагога: наказ Держспоживстандарту від 28.07.2010 р. № 327 (доповнення Класифікатора професій посадою асистента вчителя інклюзивного класу), наказ Міністерства освіти і науки України від 6.12.2010 р. № 1205 «Про Типові штатні нормативи загальноосвітніх навчальних закладів», лист Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України № 1/9 – 675 від 25.09.2012 р. «Щодо посадових обов'язків асистента вчителя».

Лекція 1.3. Доступність і концепція універсального дизайну як важливі умови забезпечення інклюзивної освіти

Доступність і концепція універсального дизайну як важливі принципи інклюзивної освіти. Трактуювання доступності в Конвенції ООН про права людей з інвалідністю. Правове забезпечення архітектурної доступності в Україні. Критерії доступності. Компенсаторні та допоміжні засоби для дітей з особливостями розвитку. Основні підходи до застосування концепції універсального дизайну у навчанні. Поняття про аудит доступності.

Лекція 1.4. Основні завдання, ролі та функції асистента вчителя

Основні завдання та роль асистента вчителя. Функції асистента вчителя: організаційні, навчально-розвивальні, діагностичні, прогностичні, консультативні. Педагогічна етика. Компетентності асистента вчителя: знання, уміння, особисті характеристики. Формування ефективних стосунків між учителем та асистентом учителя. Роль асистента вчителя в забезпеченні навчальних та інших потреб учнів. Порівняння обов'язків учителя та асистента вчителя. Підтримка асистентів учителя іншими вчителями. Норми та правила ведення педагогічної документації.

Практичне заняття 1. Перегляд відкритого уроку у школі за участю асистента вчителя.

МОДУЛЬ 2.

Особливості організації навчально-виховного процесу в інклюзивному класі

Лекція 2.1. Індивідуальна програма розвитку (ІПР) як умова надання якісних освітніх послуг учням з особливими освітніми потребами

Функції індивідуальної програми розвитку. Структура ІПР. Команда з розробки ІПР. Залучення батьків і залучення учнів з особливими освітніми потребами до розробки ІПР. Участь у підготовці до засідань про питання розробки ІПР.

Лекція 2.2. Диференціація викладання: здійснення адаптацій та модифікацій

Здійснення адаптацій та модифікацій під час планування навчального процесу: аналіз навчальних цілей і завдань, аналіз методів викладання. Адаптація основних компонентів навчально-виховного процесу: фізичне середовище, навчальний процес, указівки вчителя, навчальні матеріали. Вибір виду адаптації для врахування тих чи інших потреб учнів. Види модифікації.

Використання методів ефективного навчання для забезпечення диференціації викладання: метод експліцитного навчання, метод навчання стратегій навчального процесу, метод спільного навчання, навчання за допомогою однолітків. Особливості навчання соціальних навичок. Диференціація процесу оцінювання:

використання різноманітних та ефективних методів оцінювання, способи адаптації процесу оцінювання, використання модифікованих та альтернативних методів оцінювання.

Лекція 2.3. Оцінювання навчальних результатів учнів в інклюзивному класі: реагування на втручання й моніторинг прогресу

Особливості оцінювання в інклюзивному класі. Спостереження як один з важливих компонентів процесу оцінювання дітей з особливими освітніми потребами. Мета та методи проведення спостережень і запису інформації. Методика реагування на втручання: етапи використання. Переваги використання методики реагування на втручання. Основні підходи до моніторингу успіхів дітей: традиційний та особистісно зорієнтований підходи. Моніторинг на основі індивідуальної програми розвитку та реагування учня на втручання. Використання графіків у процесі моніторингу успіхів учня. Використання результатів моніторингу успіхів учнів з метою спілкування. Необхідні зміни та можливі труднощі при використанні методики реагування на втручання.

Участь батьків дітей з особливими освітніми потребами у процесі оцінювання. Рівні участі батьків у процесі оцінювання прогресу розвитку та навчальних досягнень своїх дітей.

Практичне заняття 2. Вправлення в розробленні індивідуальних програм розвитку.

МОДУЛЬ 3.

Командний підхід як необхідна умова забезпечення якісної освіти в інклюзивному класі

Лекція 3.1. Співпраця асистента вчителя з іншими фахівцями: командний підхід

Практика спільного викладання в інклюзивному класі. Особливості організації навчально-виховного процесу в інклюзивному класі: роль партнерства педагогів та асистентів педагога з іншими фахівцями (психолог, логопед, корекційний педагог та ін.). Залучення додаткових фахівців до навчального процесу: переваги та труднощі. Практика спільного викладання як організація навчально-виховного процесу в інклюзивному класі. Особливості та основні моделі впровадження практики спільного викладання: паралельне викладання; викладання в окремих навчальних центрах; допоміжне викладання; викладання в команді. Роль асистента вчителя у здійсненні практики спільного викладання.

Лекція 3.2. Практика спільного викладання: теоретичні основи та практичні приклади

Особливості підготовки до спільного викладання. Правила організації практики спільного викладання. Участь асистента педагога у спільному плануванні: щотижневий спільний план, розробка графіка спільного викладання.

Основні етапи розвитку стосунків між педагогом інклюзивного класу, асистентом учителя та іншими фахівцями. Відображення основних етапів розвитку стосунків в організації фізичного середовища, у здійсненні змін навчальної програми та методів викладання; в управлінні поведінкою класу та оцінюванні навчальних результатів.

Лекція 3.3. Умови формування партнерських стосунків

Створення працюючої команди: переваги та труднощі командної роботи. Визначення команди. Складові ефективної команди: спільне бачення майбутнього дитини, взаємозалежність, відданість спільній роботі над досягненням спільної мети, спільна відповідальність, рівні права при прийнятті рішень. Переваги та труднощі роботи в команді. Принципи ефективної командної роботи. Робочі стилі окремих членів команди: їх внесок, співпраця, комунікативність, ініціація викликів. Континуум робочих стилів по відношенню до процесу/завдання та співпраці.

Практичне заняття 3. Складання та обговорення тижневих графіків спільного викладання.

МОДУЛЬ 4.

Особливості розвитку та педагогічної підтримки дітей з порушеннями психофізичного розвитку в умовах інклюзивного навчання

Лекція 4.1. Особливості розвитку та підтримки дітей з розладами аутичного спектру

Розлади аутичного спектру як одні з найпоширеніших розладів психічного розвитку у дітей, що характеризуються відхиленнями у соціальній взаємодії і спілкуванні, стереотипністю у поведінці та інтересах. Тріада порушень у дітей з аутизмом: порушення соціальної взаємодії, комунікації і соціальної поведінки (Лорна Вінг). Умови залучення дітей до діяльності (максимальний захист: відповідне і передбачуване середовище, виділення місця для усамітнення; чітка визначеність місцезнаходження предметів, добра звукоізоляція). Правила спілкування з аутичною дитиною.

Лекція 4.2. Особливості розвитку та підтримки дітей з порушенням розумового розвитку

Загальне поняття про порушення розумового розвитку. Особливості розвитку та навчально-пізнавальної діяльності дітей з порушеннями інтелектуальної сфери. Характеристика психічних процесів розумово відсталих дітей: відчуттів та сприй-

мань, мовлення, мислення, пам'яті. Особливості навчання дітей з порушеннями розумового розвитку (використання наочності, поступові кроки та часте повторення, опора на інтерес, індуктивний метод подання матеріалу). Види співпраці вчителів та учнів: ситуативний, операційний, особистісно-ціннісний.

Лекція 4.3. Особливості розвитку та підтримки дітей із затримкою психічного розвитку

Загальне поняття про затримку психічного розвитку як «пограничну» форму дизонтогенезу (порушеного індивідуального розвитку особистості), що виражається в уповільненому темпі дозрівання різних психічних функцій. Форми затримки психічного розвитку (ЗПР): конституційно зумовлена форма ЗПР; соматично зумовлена форма ЗПР; психогенно зумовлена форма ЗПР; церебрально-органічна форма ЗПР. Основні прояви затримки психічного розвитку (порушення працездатності і поведінки, відсутність допитливості, уповільнений сенсомоторний розвиток і чуттєве пізнання дійсності, відставання у розвитку образного мислення, слабка довільна і мимовільна пам'ять). Розвиток особистості (млявість, боязкість, невміння відстояти свої інтереси, плаксивість, схильність скаржитися на своїх товаришів, постійно звергатися за допомогою до дорослих, відмова від будь-якої діяльності, яка потребує зусиль). Особливості роботи з дітьми (робота над розвитком дрібної моторики, розвиток фонематичного слуху, уточнення понять, формування соціально прийнятної поведінки).

Лекція 4.4. Особливості розвитку та підтримки дітей з церебральним паралічем

Загальне поняття про порушення опорно-рухового апарату. Дитячий церебральний параліч (ДЦП) як одне з найтяжчих порушень психофізичного розвитку дітей, що виявляється у порушеннях рухових функцій, які часто поєднуються з розладами мовлення, зниженням інтелекту, іншими ускладненнями формування вищих психічних функцій та особистості. Причини народження дітей з ДЦП. Види ДЦП. Ускладнення розвитку психічних процесів і особистості у дітей із ДЦП. Аналіз психотравмуючих обставин, які впливають на розвиток особистості: переживання недобррозичливого ставлення однолітків, надмірної уваги оточуючих; обмеженість міжособистісних відносин у дитячому колективі; емоційна депривація через розлучення з мамою чи виховання у неповній сім'ї. Умови створення позитивної атмосфери під час занять: бути поближче до дітей, використовувати сенсорні контакти, спілкування з дитиною на рівні її очей, створювати ситуації успіху, використовувати підтримуючі інтонації, уважно ставитися до висловлювань дітей, проявів симпатії, бажання допомогти.

Лекція 4.5. Особливості розвитку та підтримки дітей з порушенням зору

Загальне поняття про порушення зору. Види порушень зору. Особливості психофізичного розвитку дітей з порушеннями зору. Характеристика психічних процесів сліпих і слабозорих дітей: відчуттів і сприймання, пам'яті, мислення,

мовлення, уваги. Особливості розвитку особистості та її емоційно-вольової сфери. Особливості роботи з незрячими дітьми та дітьми зі зниженим зором в умовах інклюзивного навчання (додаткове освітлення робочого місця, спеціальні підручники, зошити, збільшувана техніка, відсутність перешкод, які могли б заважати пересуванню дитини). Дидактичне і технічне забезпечення навчального процесу.

Лекція 4.6. Особливості розвитку та підтримки дітей з порушеннями слуху
Загальне поняття про порушення слуху. Види порушень слуху. Причини порушення слуху у дітей. Особливості пізнавальних психічних процесів: відчуттів і сприймання, мовлення, мислення, пам'яті, уваги. Особливості та напрями розвитку особистості. Проблеми у роботі з глухими дітьми в умовах інклюзивного навчального середовища та способи їх подолання (чітко структурувати навчального матеріалу, використання структурно-логічних схем, опорних конспектів, використання умовних жестів, стукування по столу, інших звукових сигналів. Спектр дидактичного і технічного забезпечення (надання конспекту уроку, використання наочного та роздавального матеріалу, підтримка бажання учнів використовувати слухові апарати).

Лекція 4.7. Особливості розвитку та підтримки дітей з порушенням мовлення
Загальне поняття про порушення мовлення. Види мовленнєвих порушень: дислалія (порушення звуковимови), дисфонія і афонія (порушення голосу), ринолалія (порушення звуковимови і тембру голосу), дизартрія (порушення звуковимови і мелодико-інтонаційного аспекту мовлення), заїкання (порушення темпо-ритмічної організації мовлення), алалія (відсутність або недостатній розвиток мовлення у дітей, зумовлене органічними ураженнями головного мозку), афазія (повна або часткова втрата мовлення). Поняття про загальне недорозвинення мовлення. Порушення писемного мовлення: процесу письма (дисграфія) і процесу читання (дислексія). Рекомендацій педагогам у роботі з дітьми, які мають порушення мовлення.

Лекція 4.8. Особливості розвитку та підтримки дітей з синдромом дефіциту уваги з гіперактивністю

Загальне поняття про синдром дефіциту уваги з гіперактивністю як нейробіологічно і генетично детермінованим розладом, який характеризується дефіцитом уваги, гіперактивністю й імпульсивністю. Причини розладів. Характеристика дитини з синдромом дефіциту уваги і гіперактивністю. Ознаки гіперактивності з дефіцитом уваги (надлишкова активність, порушення уваги, імпульсивність у соціальній поведінці, низька академічна успішність, низька самооцінка та ін.). Рекомендації педагогам щодо роботи з гіперактивними дітьми.

Формування позитивної атмосфери в дитячому колективі. Сприяння природному розвитку дружніх стосунків, налаштування на толерантне ставлення до інших, моделювання позитивної соціальної поведінки, заохочування дітей до співпраці та взаємодопомоги, розвиток умінь співчувати.

Питання для самостійного опрацювання

1. Ознайомлення з концепціями соціальної ізоляції та соціальної інклюзії: Національна доповідь про людський розвиток, 2011, Україна: на шляху до соціального залучення.
2. Основні концепції «Індексу інклюзії»: «інклюзія», «бар'єри на шляху участі в навчально-виховному процесі», «ресурси, спрямовані на підтримку навчання та участі в навчально-виховному процесі», «підтримка розмаїття».
3. Конвенція ООН про права людей з інвалідністю: основні принципи та поняття.
4. Вивчення основних законодавчих документів у сфері інклюзивної освіти: Концепція розвитку інклюзивної освіти, Постанова КМУ № 872 «Про затвердження порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах».
5. Нормативно-правові документи, що регламентують роботу асистента вчителя: Постанова КМУ від 15.08.2011 № 872 «Про затвердження порядку організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах», лист Міністерства освіти і науки, молоді та спорту № 1/9 – 675 від 25.09.12 року «Щодо посадових обов'язків асистента вчителя».
6. Умови налагодження позитивних стосунків з однолітками для дітей з особливими освітніми потребами.
7. Аналіз причин бажання батьків бачити своїх дітей в інклюзивному навчальному середовищі.
8. Важливість роботи зі всіма членами сім'ї, залучення тат. Розуміння власних переконань і перспектив у роботі з татами.
9. Значення налагодження позитивних стосунків з однолітками для дітей з особливими освітніми потребами та роль асистента педагога.
10. Створення ефективної взаємодії асистента педагога з батьками дітей з особливими потребами.
11. Характеристика складу команди з розробки індивідуальної програми розвитку.
12. Тип, обсяг і періодичність надання додаткових спеціальних послуг.
13. Аналіз відповідності методів викладання індивідуальним особливостям дітей.
14. Характеристика видів адаптації для забезпечення окремих потреб дітей.
15. Проблеми моніторингу навчальних результатів на основі загальної освітньої програми.
16. Поняття про реагування на втручання (РНВ) як про стратегію раннього виявлення проблем у навчанні учнів.
17. Залучення додаткових фахівців до навчального процесу: переваги та труднощі.
18. Правила організації практики спільного викладання.
19. Роль асистента педагога у здійсненні практики спільного викладання.
20. Правила організації практики спільного викладання.
21. Відображення основних етапів розвитку стосунків при організації фізичного середовища.

22. Характеристика ефективної команди.
23. Особливості мовленнєвого розвитку дітей з розладами аутичного спектру.
24. Технології залучення дітей з розладами аутичного спектру до взаємодії з іншими дітьми.
25. Педагогічні умови ефективного спілкування з дитиною з розладами аутичного спектру.
26. Особливості сприймання в дітей з порушеннями розумового розвитку.
27. Педагогічні підходи до розвитку мовлення в дітей з порушеннями розумового розвитку.
28. Особливості формування особистості дитини із затримкою розумового розвитку.
29. Технології пом'якшення психотравмуючих чинників для дітей з церебральним паралічем в умовах інклюзивного навчання.
30. Особливості пізнавальної сфери дітей з порушенням зору.
31. Педагогічні підходи до розвитку особистості дітей з порушеннями зору.
32. Особливості пізнавальної сфери дітей з порушенням слуху.
33. Педагогічні підходи до розвитку особистості дітей з порушеннями слуху.
34. Педагогічні умови забезпечення ефективної роботи з дітьми із заїканням в умовах інклюзивного навчання.
35. Особливості врахування гіперактивності дітей при організації процесу навчання.
36. Педагогічні умови розвитку самоповаги в дітей з гіперактивністю.
37. Організаційно-педагогічні умови інклюзивного навчання дітей із затримкою психічного розвитку.
38. Особливості розвитку когнітивної сфери дітей з церебральним паралічем.

Практичні завдання

1. Підготувати лист-повідомлення для батьків дітей з особливими потребами (на будь-яку тему).
2. Розробити індивідуальну програму розвитку для конкретної дитини з особливими освітніми потребами.
3. Підготувати повідомлення про можливі варіанти адаптації та модифікації для дітей з різними освітніми потребами.
4. Скласти психолого-педагогічну характеристику інклюзивного класу.
5. Підготувати повідомлення про основні переваги інклюзивної освіти для учасників освітнього процесу: дітей з особливими освітніми потребами та їхніх однокласників, батьків дітей з особливими освітніми потребами та батьків інших дітей, педагогів, керівників навчальних закладів, місцевої громади.
6. Використовуючи матеріали статті 9 Конвенції ООН про права людей з інвалідністю, підготувати повідомлення про основні бар'єри на шляху до впровадження інклюзивної освіти у вашому навчальному закладі та запропонувати шляхи їх подолання.

7. За допомогою опитувальника оцінити власні компетентності, які є необхідними для виконання посадових обов'язків асистента вчителя. За результатами опитування скласти план професійного розвитку.
8. Запропонувати шляхи вирішення проблем у ситуаціях, які описують стосунки вчителя та асистента вчителя, та обґрунтувати їх (додаток А).
9. Підготувати есе на тему «Що би я хотів спитати у фахівців про розвиток дітей мого класу?».
10. Підготувати есе на тему «Як я бачу свою роль в якості асистента педагога у здійсненні практики спільного викладання?».
11. Розробити тижневий графік спільного викладання у своєму класі.
12. Підготувати повідомлення на тему «Умови та складові ефективної команди: моє бачення».
13. Розробити рекомендації батькам про виховання дітей з розладами аутичного спектру, гіперактивності, порушеннями та затримкою розумового розвитку, дитячим церебральним паралічем, з порушеннями слуху та зору, порушенням мовлення, синдромом дефіциту уваги з гіперактивністю (на вибір).
14. Скласти психолого-педагогічну характеристику на дитину з розладами аутичного спектру, гіперактивністю, порушеннями й затримкою розумового розвитку, з дитячим церебральним паралічем, порушенням слуху та зору, порушенням мовлення, синдромом дефіциту уваги з гіперактивністю (на вибір).
15. Запропонувати способи сприяння інтеграції дітей з особливими освітніми у шкільний колектив.
16. Описати критичні ситуації, що зустрічаються в роботі з дітьми з розладами аутичного спектру, гіперактивністю, порушеннями й затримкою розумового розвитку, з дитячим церебральним паралічем, порушеннями слуху та зору, порушеннями мовлення, синдромом дефіциту уваги з гіперактивністю (на вибір).
17. Зібрати та представити історії (5) про розвиток дітей з особливими освітніми потребами та особливості їх залучення до загальноосвітнього навчального закладу.

Теми випускних робіт

1. Організаційно-педагогічні умови побудови співпраці з батьками дітей з особливими освітніми потребами.
2. Індивідуальна програма розвитку: суть, структура, особливості розробки.
3. Особливості організації роботи команди з розробки індивідуальної програми розвитку дитини з особливими освітніми потребами.
4. Планування адаптації та модифікації для забезпечення додаткової підтримки для дітей з особливими потребами.
5. Поняття про додаткові спеціальні послуги: обсяг і періодичність надання додаткових спеціальних послуг.
6. Диференціація навчального процесу як необхідна умова врахування індивідуальних особливостей дітей.

7. Роль асистента педагога у здійсненні адаптації й модифікації та забезпечення додаткового навчання.
8. Вибір видів адаптації для забезпечення окремих потреб дітей.
9. Характеристика методів диференційованого навчання.
10. Процес оцінювання як збір даних про прогрес дитини з особливими потребами.
11. Роль асистента вчителя у процесах оцінювання прогресу дитини.
12. Вимоги до проведення спостереження як методу оцінювання прогресу дитини.
13. Дитяче портфоліо як джерело інформації у процесах оцінювання.
14. Переваги та недоліки способів збору даних при проведенні процесу оцінювання (записи випадків із практики, форми спостережень, відео, фотографії та малюнки дітей, портфоліо, інтерв'ю).
15. Участь асистента педагога в основних етапах процесу оцінювання.
16. Медична та соціальна моделі розуміння інвалідності: основні відмінності та їх вплив на освітню політику та практику.
17. Аналіз основних понять інклюзивної освіти.
18. Переваги та виклики інклюзивної освіти в Україні.
19. Порівняльний аналіз Конвенції ООН про права дитини та Конвенції ООН про права людей з інвалідністю.
20. Аналіз вітчизняного законодавства у сфері інклюзивної освіти з точки зору основних принципів Конвенції ООН про права людей з інвалідністю.
21. Характеристика організаційних функцій асистента педагога.
22. Характеристика консультативних функцій асистента педагога.
23. Характеристика прогностичних функцій асистента педагога.
24. Педагогічна етика як регулятор взаємодії асистента педагога з іншими учасниками освітнього процесу.
25. Вимоги до професійної компетентності асистента педагога.
26. Соціальна модель розуміння інвалідності.
27. Аналіз основних понять інклюзивної освіти.
28. Спільність і відмінність понять «інтеграція» та «інклюзія».
29. Порівняльний аналіз вітчизняного та міжнародного законодавства у сфері інклюзивної освіти.
30. Характеристика консультативних функцій асистента педагога.
31. Характеристика прогностичних функцій асистента педагога.
32. Педагогічна етика як регулятор взаємодії асистента педагога з іншими учасниками освітнього процесу.
33. Характеристика професійної компетентності асистента педагога.
34. Організаційно-педагогічні умови побудови співпраці з батьками дітей з особливими освітніми потребами.
35. Особливості навчально-виховної та корекційно-розвиткової роботи з дітьми які мають розлади аутичного спектру, гіперактивністю, порушеннями та затримкою розумового розвитку, з дитячим церебральним паралічем, порушен-

- нями слуху та зору, порушеннями мовлення, синдром дефіциту уваги з гіперактивністю (на вибір) в загальноосвітньому просторі.
36. Психологічні особливості дітей з розладами аутичного спектру, гіперактивністю, порушеннями та затримкою розумового розвитку, з дитячим церебральним паралічем, порушеннями слуху та зору, порушеннями мовлення, синдромом дефіциту уваги з гіперактивністю (на вибір).
 37. Особливості мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку.
 38. Педагогічні техніки підтримки пізнавального розвитку дитини з порушеннями зору в інклюзивному класі.
 39. Педагогічні техніки підтримки пізнавального розвитку дитини зі зниженим зором в умовах інклюзивного навчання.
 40. Педагогічні умови подолання у школярів дисграфії.
 41. Педагогічні умови подолання у школярів дислексії.
 42. Характеристика психолого-педагогічної допомоги дітям з синдромом дефіциту уваги іперактивністю.
 43. Шляхи формування позитивної атмосфери між однолітками в інклюзивному класі.
 44. Особливості мовленнєвого розвитку дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку.
 45. Організаційно-педагогічні умови забезпечення інтелектуального розвитку дітей з церебральним паралічем.
 46. Сучасні інноваційні підходи до подолання заїкання в умовах класної роботи в загальноосвітній школі.

ЛІТЕРАТУРА

Основна

1. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія / А. А. Колупаєва. — К.: Самміт-Книга, 2009. — 272 с. — (Інклюзивна освіта). — Бібліогр.: с. 240 — 269.
2. Колупаєва А. А., Данілявічюте Е. А., Литовченко С. В. Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник / Колупаєва А. А., Данілявічюте Е. А., Литовченко С. В. — К.: Видавнича група «А.С.К.», 2012. — 197 с.
3. Концепція розвитку інклюзивної освіти // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. — 2010. — № 34/35/36. — С. 46 — 49.
4. Мартинчук О. В. Основи корекційної педагогіки: навч.-метод. посібник для студентів напряму підготовки «Дошкільна освіта». — 2-е вид. — К.: Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка, 2011. — 288 с.
5. Сак Т. В. Індивідуальне оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі: навч. курс і наук.-метод. посібник / Т. В. Сак. — К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. — 168 с.

6. Таранченко О. М. Диференційоване викладання в інклюзивному класі: навчально-методичний посібник / О. М. Таранченко, Ю. М. Найда. — К.: Видавнича група «А.С.К.», 2012. — 124 с.

Додаткова

7. Єфімова С. М. Як зробити школу інклюзивною? Досвід проектної діяльності: методичний посібник / С. М. Єфімова. — К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2012. — 152 с.
8. Інклюзивна освіта в теорії і практиці діяльності школи / А. Колупаєва, Н. Софій, Ю. Найда, Л. Даниленко // Директор школи. Шкільний світ. — 2011. — № 7. — С. 17 – 22.
9. Інклюзивне навчання: партнерські стосунки з родинами / А. Колупаєва, Н. Софій, Ю. Найда, Л. Даниленко // Директор школи. Шкільний світ. — 2011. — № 10. — С. 1, 20 – 25.
10. Інклюзивна освіта в умовах професійно-технічного навчального закладу / О. Пашенко, І. Гриценко, Н. Софій // навчально-методичний посібник. — К.: Арт Економі, 2012. — 184 с.
11. Індекс інклюзії: дошкільний навчальний заклад: Навчально-методичний посібник / Кол. авторів: Патрикеева О. О., Дятленко Н. М., Софій Н. З., Найда Ю. М. / Під заг. ред. Шинкаренко В. І. — К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. — 110 с.
12. Основи інклюзивної освіти: навч. метод. посібник / МОНмолодьспорту України, НАПН України, Ін-т спец. педагогіки; під заг. ред. А. А. Колупаєвої. — К.: А.С.К., 2012. — 308 с. — (Серія «Інклюзивна освіта»).
13. Розвиток політики інклюзивних шкіл. Інтегроване планування послуг, їх надання та фінансування в Канаді: посібник / Блейз Дж., Чернобой Е., Крокер Ш., Страт Е., Красюкова-Еннс О.; під ред. О. Красюкової-Еннс. — К.: Паливода А. В., 2012. — 46 с.
14. Чернобой Е. Огляд ролі асистентів учителів у канадських школах. Досвід провінцій Манітоба, Нова Шотландія та Альберта: посібник. / Е. Чернобой, О. Красюкова-Еннс. — К.: Паливода А. В., 2012. — 32 с.



МАТЕРІАЛИ ДО ЛЕКЦІЙ

РОЗДІЛ І

ВСТУП ДО ІНКЛЮЗІЇ: ОСНОВНІ ЗАВДАННЯ ТА РОЛІ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ

- 1.1. Правовий підхід до розроблення освітньої політики й навчальних програм: від соціального відторгнення до соціальної інклюзії
- 1.2. Правова основа інклюзивної освіти: основні міжнародні документи та чинне законодавство України
- 1.3. Суть інклюзивної освіти: доступність і концепція універсального дизайну
- 1.4. Посада асистента вчителя: основні функції, завдання, необхідні компетентності
- 1.5. Формування ефективних стосунків між учителем та асистентом учителя
- 1.6. Приклади із практики

1.1. Правовий підхід до розроблення освітньої політики й навчальних програм: від соціального відторгнення до соціальної інклюзії



Основні принципи концепції соціальної інклюзії

У сучасному світі при розробці будь-яких програм, які стосуються людського розвитку, усе більше використовується підхід, що базується на дотриманні основних прав і свобод людини. Разом з ідеями забезпечення соціальних прав і добробуту людини протягом останніх десятиліть розвивалась концепція *соціального відторгнення (соціальної ізоляції)*, яку Європейський Союз визначає як процес, в якому окремі групи населення або окремі люди не мають можливості повною мірою брати участь у суспільному житті. Причинами соціального відторгнення можуть бути бідність, відсутність базових знань і можливостей, мовний бар'єр, недостатня активність і впевненість людей, дискримінація або расизм. Це, у свою чергу, не дає можливості працевлаштуватись, отримувати доходи і можливості вчитись. Як наслідок, такі люди чи групи людей мають обмежений доступ до влади та прийняття рішень органами влади і, таким чином, часто не можуть взяти участь у процесах розробки та прийняття рішень, що впливають на їх повсякденне життя².

Предметом соціального відторгнення може стати будь-хто, якщо він вирізняється у суспільстві, не належить до домінуючої більшості. Як зазначав Рікард Рігер, директор Представництва впровадження проекту «Програма розвитку ООН в Україні», соціальне відторгнення може торкнутись кожного — дитини з інвалідністю, яка не може піти у школу і спілкуватися з однолітками, оскільки в будівлі немає пандусу чи ліфта; молодій людині, хворої на ВІЛ-інфекцію, яка не може знайти друзів через страх чи стигматизацію; дітей-сиріт, які не мають базових життєвих навичок та іноді не вміють приготувати просту їжу чи випрати одяг³. Національна доповідь про людський розвиток «Україна: на шляху до соціального залучення» визначає групи населення, які перебувають у зоні ризику соціального відторгнення. До таких груп населення належать діти-сироти, багатодітні сім'ї, люди з інвалідністю, іммігранти, діти трудових мігрантів, люди, які живуть з ВІЛ/СНІД, безпритульні люди. Бідність, відсутність базових компетентностей і можливостей для навчання впродовж усього життя або дискримінація можуть не просто спричинити відсутність конкурентоспроможності цих груп населення на ринку праці, а й фактично відлучити їх від зайнятості та належних доходів, не давати змоги отримати соціальну допомогу та бути залученими до суспільного життя.

Концепція *соціального залучення (інклюзії, включення)*, яка є протилежною концепції соціальної ізоляції, з'явилась у результаті переходу більшості суспільств до демократичних цінностей, поваги до основних прав і свобод людей. Ця концепція виникла у відповідь на зростаючу соціальну нерівність, що стала наслідком виник-

² European Commission. Joint Report on Social Inclusion. — 2004.

³ Національна доповідь про людський розвиток, 2011. Україна: на шляху до соціального залучення. www.undp.org.ua.

нення нових умов на ринку праці та недосконалості існуючої системи соціального забезпечення, яка не могла задовольнити потреби різноманітних верств населення. Європейський Союз визначає соціальне залучення (соціальну інклюзію) як процес, який забезпечує тих, у кого є ризик бідності й соціального відторгнення, можливостями та ресурсами, необхідними для того, щоби повною мірою брати участь в економічному, соціальному та культурному житті, досягти рівня життя та добробуту, що відповідають нормальним стандартам у суспільстві, в якому вони живуть. Соціальне залучення забезпечує людям більш широкі можливості для участі у процесі прийняття рішень, що впливають на їх життя та доступ до основних прав⁴.

«Social Exclusion/Inclusion»: переклад термінів

Будь-яке використання термінів і категорій іншомовного походження викликає численні труднощі при їх перекладі. Оскільки сталих україномовних аналогів терміну «social exclusion» ще не існує, суто лінгвістичні можливості передбачають «соціальне відчуження, соціальне відсторонення, соціальне відторгнення, соціальна ексклюзія, виключення із суспільного життя, ізоляція, десоціалізація. Відповідно, «social inclusion» — це «соціальне залучення, залучення до суспільного життя, соціальна інтеграція, соціальна інклюзія, соціальне включення».



Мета інклюзії в освіті

У сучасному динамічному світі успіх як окремих громадян, так і держави в цілому залежить, між іншим, від можливостей отримання якісної освіти, що передбачає активну участь людей у житті суспільства. Рівень освіти є важливим чинником входження людини на ринок праці, формування конкурентоспроможності та певного соціально-економічного статусу. Відторгнення від сфери освіти вважається обмеженням чи неможливістю здобуття освіти будь-якого рівня (від дошкільної до вищої) через низку причин. До категорії відторгнутих у міжнародній практиці зазвичай відносять дітей, які не мають доступу до освіти; дітей, які передчасно залишають систему освіти й не отримують достатнього рівня освіти; дітей, які мають незадовільні результати навчання у школі. До категорій, які мають підвищені ризики відторгнення від освіти, відносять дітей, які мають особливі потреби в навчанні (головним чином це діти з порушеннями розвитку, діти з інвалідністю, діти мігрантів, діти представників етнічних, мовних, культурних і релігійних меншин, безпритульні діти або діти, які змушені працювати, діти біженців; діти-сироти, ВІЛ-інфіковані діти, діти — жертви насильства; діти й молодь, для яких освіта та професійне навчання не відповідають їх потребам і нахилам).

*Фактично, **соціальна інклюзія** — це процес змін у політичній, економічній, соціальній сферах, спрямований на утвердження соціальної рівності.*

Взаємозв'язок між рівнем освіти населення та людським розвитком країни визнається як беззаперечний факт. Тому усунення проявів соціального відторгнення від сфери освіти, різноманітних інституційних і фінансових бар'єрів для отримання освіти є передумовою досягнення загального прогресу в розвитку суспільства, а доступність освіти для різних категорій населення розглядається перш за все як соціальна проблема, що тісно пов'язана з ідеями соціальної справедливості та соціальної рівності. Експерти Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) визначають рівність в освіті як існування такого освітнього середовища, де індивідууми можуть робити вибір протягом життя з урахуванням власних талантів і здібностей, а не на основі стереотипів, упереджених очікувань чи дискримінації. Таке освітнє середовище надає економічні та соціальні можливості незалежно від статі, етнічної належності, раси або соціального стану⁵.

Традиційні моделі навчання вже не можуть задовольнити потреби сучасного суспільства, що постійно змінюється. Так, наприклад, особи з інвалідністю відчують прояви дискримінації щодо доступу, активної участі та успішного завершення навчання на всіх рівнях освіти. Упровадження інклюзивної моделі навчання з урахуванням її різноманітних міждисциплінарних і соціальних аспектів потребує відповідних змін не тільки в освітній, а й у багатьох інших сферах, таких як соціальна політика, політика у сфері охорони здоров'я, зайнятості, міграції й навіть у сфері містобудування та благоустрою території.

Мета інклюзії в освіті полягає в ліквідації соціальної ізоляції (виключення), що є наслідком негативного ставлення до поняття різноманітності. Відривною точкою цього поняття є переконання, що освіта є одним з основоположних прав людини та основою більш справедливого суспільства.

1.2. Правова основа інклюзивної освіти: основні міжнародні документи та чинне законодавство України



Міжнародні документи у сфері освіти людей з особливими потребами

Соціальна інклюзія тісно пов'язана з дотриманням і захистом основоположних прав і свобод людини, які містяться в основних міжнародних конвенціях та інших документах Організації Об'єднаних Націй (ООН) — провідної організації, що займається питаннями захисту прав людини, а також є визнаним міжнародним законотворцем уже понад півстоліття. З моменту здобуття Україною незалежності в 1991 році та вибору курсу на розбудову відкритого демократичного суспільства Україна ратифікувала низку міжнародних документів у сфері захисту прав людини, зокрема у сфері забезпечення права на освіту. Ці документи

⁵ Мешкова Т. А., Проблема доступності образования и равенства образовательных возможностей в странах ОЭСР / Т. А. Мешкова, Б. В. Железов [текст]. Режим доступа: <http://ecsocman.hse.ru/text/16211652/> [Заголовок с экрана].

визначають ключові стандарти прав людини, у тому числі і права на здобуття освіти. У своїх законодавчих актах Організація Об'єднаних Націй визначила, що питання інвалідності стосується сфери захисту прав людини, а не тільки реабілітації та соціального забезпечення.

Найбільш фундаментальним утіленням прав людини на міжнародному рівні стала **Загальна Декларація ООН про права людини**, що була прийнята ООН 10 грудня 1948 р. Загальна Декларація ООН про права людини проголосила рівність прав всіх людей без винятку. *Стаття 26* декларації зазначає, що «кожна людина має право на освіту». Освіта повинна бути спрямована на всебічний розвиток людської особистості й підвищення поваги до прав людини та її основних свобод. Освіта повинна сприяти взаєморозумінню, терпимості та дружбі між усіма народами, расовими й релігійними групами і мусить сприяти діяльності ООН у підтриманні миру.

Значним і дієвим кроком у визначенні прав осіб з обмеженою життєдіяльністю було прийняття Генеральною Асамблеєю ООН **Декларації про права розумово відсталих осіб** 20 грудня 1971 року. Згідно із цією декларацією, люди з розумовою відсталістю мають ті самі права, що й усі інші члени суспільства. Декларація про права розумово відсталих осіб стала першим нормативно-правовим документом про визнання людей з порушеннями розумового розвитку суспільно повноцінними в соціальному сенсі членами суспільства, які, тим не менше, потребують правового захисту та підтримки, оскільки саме люди з порушеннями розумового розвитку найчастіше сприймаються як неповноцінна меншість серед людської спільноти.

9 грудня 1975 р. Генеральна Асамблея ООН ухвалила **Декларацію про права інвалідів**, в якій було зазначено, що «інваліди, незважаючи на причини, характер і складність їхніх порушень розвитку, мають ті ж основні права, що і їхні співгромадяни того ж віку». У цьому нормативно-правовому документі також було заявлено, що люди з інвалідністю повинні отримувати необхідну підтримку, яка б дала змогу максимально виявити свої можливості та здібності і прискорила процес їхньої інтеграції в суспільство. Цінність вищезазначених документів полягала в тому, що в них уперше було визнано, що інвалідність є не медичною, а соціальною проблемою, проблемою прав людини.

Питання міжнародного регулювання прав дітей з інвалідністю окреслено у прийнятій у 1989 році **Конвенції ООН про права дитини**, яку Україна ратифікувала Постановою Верховної Ради України від 27 лютого 1991 року. Конвенція ООН про права дитини ґрунтується на визнанні прав усіх дітей, на пріоритетності загальнолюдських цінностей та гармонійного розвитку особистості, недискримінації дитини з інвалідністю за жодними ознаками. Уперше в історії міжнародного правового законодавства було визначено пріоритетність інтересів дитини в суспільстві, а також наголошувалось на необхідності особливої турботи про дітей з інвалідністю.

Право всіх дітей без винятку на одержання освіти є ключовим положенням цієї конвенції, оскільки освіта є самоцінністю і визнається фундаментальним правом кожної людини (стаття 28).

Питання рівного доступу до освіти також обговорювалось під час **Всесвітньої конференції з освіти для всіх**, яка відбулась у березні 1990 року в місті Джомт'єн (Таїланд). Учасники конференції розробили **Рамки діяльності** у сфері базової освіти на 90-і роки, які передбачали розв'язання шести головних завдань: 1) розширення діяльності із захисту й розвитку дітей дошкільного віку; 2) універсалізацію початкової освіти; 3) покращення результатів навчання; 4) зниження рівня неграмотності дорослих; 5) розширення послуг базової освіти, а також навчання підлітків і дорослих; 6) прискорене набуття індивідуальних і сімейних знань і навичок, необхідних для підвищення життєвого рівня.

Підсумком конференції стало прийняття **Всесвітньої декларації «Освіта для всіх»**, яка ґрунтується на Декларації прав людини й Конвенції про права дитини і стверджує, що кожна дитина, молода людина чи дорослий мають право на освіту, яка задовольнятиме її базові освітні потреби в найвищому й найповнішому значенні цього поняття, тобто на освіту, яка дає їм змогу навчитись пізнавати, діяти, жити разом з іншими.

Шляхи реалізації права рівних можливостей на здобуття освіти людьми з інвалідністю та визнання інклюзивного навчального середовища, тобто в системі загальної, а не спеціальної освіти, були визначені як пріоритетні у **Стандартних правилах забезпечення рівних можливостей для інвалідів**, затверджених 20 грудня 1993 року на 48-й сесії Генеральної Асамблеї ООН. Зокрема, *правило 6. «Освіта»* зазначає, що «...державам слід визнавати принцип рівних можливостей у сфері початкової, середньої та вищої освіти для дітей, молоді й дорослих з інвалідністю в інтегрованих структурах. Їм слід забезпечувати, щоб освіта для осіб з інвалідністю стала невід'ємною частиною системи загальної освіти».

Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів визначають інклюзивне навчання пріоритетною формою у здобутті освіти особами з інвалідністю, проте також відмічається, що на певних етапах реформування системи освіти інклюзивна освіта не є альтернативою спеціальній освіті. Так, у *пункті 8* зазначено, що «..у випадках, коли система загальної освіти все ще не забезпечує відповідним чином потреби всіх людей з інвалідністю, можна передбачити спеціальну освіту. Навчання у спеціальних навчальних закладах повинно бути спрямоване на підготовку учнів до навчання в системі загальної освіти, а якість такого навчання мусить відповідати тим же стандартам і цілям, що й навчання в системі загальної освіти і повинні бути тісно взаємопов'язаними».

Учасники **Всесвітнього форуму з питань освіти в Дакарі**, що відбувся у 2000 році, схвалили Концепцію освіти для всіх, що була прийнята на Всесвітній конференції у Джомт'єні в 1990 році. На форумі було ще раз наголошено, що освіта для всіх повинна враховувати потреби вразливих груп людей. Значущим документом для подальшого розвитку та розуміння інклюзії стала **Дакарська декларація** (2000 р.), в основу якої було покладено проголошені під час міжнародної конференції **Цілі освіти тисячоліття**. Декларація наголосила на необхідності цілеспрямованих дій

з боку держав задля досягнення цілей тисячоліття в освітній галузі, а саме — забезпечення доступу до обов'язкової освіти всім дітям до 2015 року з особливим наголосом на дітях з особливими потребами та дівчатках.

Інноваційна освітня концепція навчання дітей з порушеннями розвитку була представлена на **Всесвітній конференції з питань освіти осіб з особливими потребами: доступ та якість**, що була проведена за підтримки ЮНЕСКО в Іспанії в місті Саламанка 7–10 червня 1994 року. Концептуальні засади здобуття освіти людьми з особливими потребами було викладено в **Саламанкській декларації та Рамках дій з освіти осіб з особливими потребами** і повинні були слугувати основою освітньої політики та практичної діяльності 92-х держав-учасниць конференції.

Саламанкська декларація про принципи, політику та практичну діяльність у сфері освіти осіб з особливими потребами стала першим міжнародним документом, де було наголошено на необхідності проведення освітніх реформ у напрямі інклюзивної освіти. У зверненні до всіх урядів було зазначено, що пріоритетним з точки зору політики та бюджетних асигнувань мусить бути «реформування системи освіти, яке б дало змогу охопити навчанням усіх дітей, незважаючи на індивідуальні відмінності та труднощі; законодавчо визнати принцип інклюзивної освіти, який полягає в тому, що всі діти повинні навчатись у звичайних школах, за винятком тих випадків, коли не можна зробити інакше; всіляко заохочувати обмін досвідом із країнами, що мають інклюзивну систему навчання; сприяти участі батьків, громад, громадських організацій осіб з неповносправністю у процесах планування та прийняття рішень, що стосуються задоволення особливих навчальних потреб; усіляко сприяти розробці стратегій діагностування та визначення особливих потреб дітей, а також розробляти науково-методичні матеріали про питання інклюзивного навчання; значну увагу варто приділити підготовці педагогів до роботи в системі інклюзивної освіти».

Керівним, основоположним принципом прийнятих Рамок дій стало твердження, що «...школи повинні приймати всіх дітей, незважаючи на їхні фізичні, інтелектуальні, соціальні, емоційні, мовні та інші особливості». Саме школи, як зазначається в цьому документі, повинні стати взірцем для суспільства в орієнтації на задоволення потреб людей, суспільства, в якому з повагою ставляться до їхніх відмінностей.

У вступі до цього документа зазначається, що певна кількість дітей, перебуваючи у школі, стикається зі значними труднощами в навчанні, маючи особливі потреби в навчанні. Термін «особливі освітні потреби» стосується всіх дітей і молоді, додаткові потреби яких зумовлені різними формами порушень у розвитку і які пов'язані із процесом навчання. Значна кількість дітей стикаються із труднощами в навчанні й, таким чином, мають потребу в додатковій підтримці на певних етапах свого навчання. Важливим також є твердження, що для цього треба адаптувати навчальний процес до потреб дітей, а «не підганяти дітей під незмінні та сталі навчальні умови». Школи повинні знаходити шляхи для успішного навчання всіх дітей,

у тому числі й дітей зі складними порушеннями розвитку, для чого треба розробити педагогічні підходи, зорієнтовані на потреби учнів.

Найвизначнішим міжнародним документом у сфері захисту прав людей з інвалідністю, який закріпив проголошені ООН у Загальній Декларації прав людини та міжнародних пактах про права людини права людей з інвалідністю й конкретизував їх, у тому числі і права дітей з інвалідністю, стали **Конвенція ООН про права людей з інвалідністю та Факультативний протокол до неї**, які були затверджені 13 грудня 2006 року в м. Нью-Йорк. Для 650-ти мільйонів людей з інвалідністю в усьому світі затвердження Конвенції ООН про права людей з інвалідністю стало певним поворотним пунктом в їхньому житті.

Конвенція ООН установила міжнародні стандарти основних прав і свобод людей з інвалідністю та загальну основу для більш ефективної співпраці держав-членів конвенції та громадськості. В основу конвенції були покладені такі цінності та принципи, як людська гідність, доступ до справедливості, важливість сімейного підходу до прийняття рішень, доступ до освіти, самостійне життя, працевлаштування. Ці стандарти відображають бачення світової демократії та прав людини. П'ятдесят статей конвенції охоплюють політичні та громадянські права людей з інвалідністю, зокрема права на доступність, участь, освіту, охорону здоров'я, працевлаштування й соціальний захист.

Одним з найбільш важливих здобутків конвенції стало нове розуміння поняття «інвалідності», що базується на соціальній моделі розуміння інвалідності — у преамбулі цього документа зазначається, що інвалідність — це поняття, яке еволюціонує, і що інвалідність є результатом взаємодії, яка відбувається між людьми, які мають порушення здоров'я, та бар'єрами, які існують у відносинах людей і в навколишньому середовищі й заважають повній та ефективній участі людей з інвалідністю в житті суспільства нарівні з іншими, а також що «...інваліди продовжують натрапляти на бар'єри на шляху до їхньої участі в житті суспільства як повноправних членів і з порушенням їхніх прав людини в усіх частинах світу».

Особливої уваги заслуговує *стаття 24 «Освіта»*, де зазначається, що «...держави-учасниці визнають право інвалідів на освіту. Для цілей реалізації цього права без дискримінації й на підставі рівності можливостей держави-учасниці забезпечують інклюзивну освіту на всіх рівнях протягом усього життя», а також, що «держави-учасниці забезпечують, щоб інваліди не виключалися через інвалідність із системи загальної освіти, а діти-інваліди — із системи безплатної та обов'язкової початкової або середньої освіти; забезпечення розумного пристосування, що враховує індивідуальні потреби; отримання всередині системи загальної освіти необхідної підтримки для полегшення ефективного навчання; доступ до загальної середньої освіти, професійного навчання, освіти для дорослих і навчання протягом усього життя без дискримінації та нарівні з іншими».

Україна ратифікувала Конвенцію ООН про права людей з інвалідністю та Факультативний протокол до неї 16 грудня 2009 року, що стало ще одним підтверджен-

ням вибраного демократичного курсу країни, а також міжнародним зобов'язанням держави забезпечувати основні права та свободи всіх громадян, і в першу чергу тих, хто найбільше потребує підтримки, — людей з особливими потребами та (або) з інвалідністю.

Іншим важливим документом у сфері захисту прав та основних свобод людини варто визнати Хартію основних прав Європейського Союзу (ЄС), яка була створена протягом грудня 1999 р. — жовтня 2000 р. у рамках спеціального органу, який об'єднував представників урядів держав-членів ЄС, членів національних парламентів, Європарламенту, Європейської Комісії та спостерігачів від суду ЄС та Ради Європи.

Право на освіту описується у статті 14, що міститься в розділі II «Свободи». У цій статті зазначається, що кожний має право на освіту, яке включає в себе можливість отримання безкоштовної обов'язкової освіти з урахуванням демократичних принципів, а також право батьків забезпечувати своїм дітям навчання й виховання відповідно до їхніх релігійних, філософських і педагогічних переконань, а також відповідно до національного законодавства. Хоча хартія не є юридично обов'язковим документом, однак на законодавчому рівні ЄС визнав її важливість шляхом відзначення у другому пункті преамбули до директиви, що директива дотримується принципів, визнаних не тільки у статті 8 Європейської конвенції про права людини, а й у хартії в цілому.



Чинне законодавство України у сфері інклюзивної освіти

Основний Закон України — Конституція України, прийнята в червні 1996 року, зазначає, що не може бути жодних привілеїв чи обмежень за ознаками раси, кольору шкіри, політичних, релігійних та інших переконань, статі, етнічного та соціального походження, майнового стану, місця проживання, за мовними чи іншими ознаками. Реалізація зазначених у Конституції України прав людини забезпечується шляхом прийняття та виконання відповідних законів і підзаконних актів, зокрема у сфері освіти: Закону «Про освіту» (1991 р.), Закону «Про професійну освіту» (1998 р.), Закону «Про загальну середню освіту» (1999 р.), Закону «Про позашкільну освіту» (2000 р.), Закону «Про дошкільну освіту» (2001 р.), Закону «Про вищу освіту» (2002 р.). Незважаючи на декларативність рівних прав і можливостей у всіх згаданих законах, зокрема в законах про дошкільну та загальну середню освіту, яка є обов'язковою в Україні, для дітей з особливими освітніми потребами в більшості випадків усе ще рекомендується навчання у спеціальних навчальних закладах.

Ратифікація Україною Конвенції ООН про права людей з інвалідністю і Факультативного протоколу у грудні 2009 року сприяла розвитку інклюзивної освіти в Україні. У грудні 2009 року був прийнятий наступний відправний для розвитку інклюзивної освіти документ — **Розпорядження Кабінету Міністрів України № 1482-р. «Про затвердження плану заходів щодо запровадження інклюзивного та інтегрованого навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на період**

до 2012 року». Відповідно до цього розпорядження Міністерство освіти і науки України видало наказ № 1153 від 21 грудня 2009 року «Про заходи МОН на виконання завдань, визначених розпорядженням Кабінету міністрів України від 3 грудня 2009 року № 1482 «Про затвердження плану заходів щодо запровадження інклюзивного та інтегрованого навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2012 року». Цим наказом було затверджено низку заходів, які повинні сприяти розвитку інклюзивної освіти.

Наступними кроками стало затвердження Верховною Радою України **Закону України «Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти»** (про організацію навчально-виховного процесу) № 2442-VI від 6 липня 2010 року. Зокрема, у пункті 2.2 зазначено про необхідність доповнити перший абзац пункту третього ст. 9 Закону України «Про загальну середню освіту» словами «.спеціальні та інклюзивні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами», а також затвердження в жовтні 2010 року **Концепції розвитку інклюзивної освіти** (наказ Міністерства освіти і науки України № 912 від 01.10.2010 р.).

Концепція розвитку інклюзивної освіти вперше ввела в законодавче поле України визначення інклюзивного навчання як «комплексного процесу забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання в загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно зорієнтованих методів навчання з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей». Для забезпечення особистісно зорієнтованого підходу у процесі навчання концепція передбачає також введення додаткової посади асистента вчителя шляхом доповнення Класифікатора професій новою кваліфікацією.

У грудні 2010 р. Міністерство освіти і науки України видало **наказ «Про затвердження Положення про спеціальні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних класах»**, в якому зазначається, що метою створення спеціальних класів у загальноосвітніх навчальних закладах є реалізація права дітей з особливими освітніми потребами на здобуття загальної середньої освіти за місцем проживання, залучення сім'ї до участі в навчально-реабілітаційному процесі з урахуванням особливостей розвитку та потреб дитини, створення передумов для соціальної адаптації, подальшої інтеграції в суспільство дітей з особливими освітніми потребами. Хоча спеціальні класи в загальноосвітніх навчальних закладах можна вважати частковою інклюзією, оскільки діти можуть брати участь у позашкільних заходах спільно з іншими дітьми, у даному наказі все ще простежується тенденція до медичної моделі розуміння інвалідності. Зокрема це створення індивідуальних навчальних планів і програм на основі навчальних програм спеціальних шкіл (шкіл-інтернатів) тощо.

У серпні 2011 року Кабінет Міністрів України прийняв **Постанову № 872 про «Порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних**

закладах», в якій визначено умови, необхідні для успішного впровадження інклюзивної освіти, зокрема такі:

- застосування особистісно зорієнтованих методів навчання (індивідуалізація, диференціація);
- забезпечення безперешкодного доступу до будівель і приміщень такого закладу для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату та дітей з вадами зору;
- забезпечення необхідними навчально-методичними та індивідуальними технічними засобами навчання тощо.

Цей документ зазначає, що особливістю навчально-виховного процесу дітей з особливими освітніми потребами є його корекційна спрямованість, яка відображається в індивідуальних навчальних планах. Індивідуальні навчальні плани для дітей з особливими освітніми потребами розробляються педагогами спільно з іншими фахівцями та затверджуються керівником навчального закладу. Особистісно зорієнтований підхід до навчання дітей з особливими освітніми потребами забезпечується введенням посади «асистент педагога».

Незважаючи на недосконалість цього документа з точки зору невизначеності чи відсутності механізмів його впровадження, затвердження «Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» є досить прогресивним кроком на шляху до запровадження інклюзивної освіти в Україні. Очевидно, що при подальшій розробці освітньої політики як на рівні країни, так і на місцевому рівні (область, район, місто, село, окремий навчальний заклад) варто враховувати моніторингові показники дотримання прав людини. Відповідно до Конвенції про права людей з інвалідністю, такі показники можна розробити на додаток до наступних принципів і статей конвенції: принцип недискримінації (статті 3, 5, 6 і 8 конвенції); принцип доступності (стаття 9 конвенції); право на освіту (стаття 24 конвенції); праця й зайнятість (стаття 27 конвенції) та інші.

Важливим з точки зору розуміння особливостей організації інклюзивного навчання є **інструктивно-методичний лист «Організація інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах»**, розроблений Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України у травні 2012 року. У цьому листі даються визначення та пояснення таких важливих понять, як інклюзивне навчання, індивідуальна програма розвитку, модифікація та адаптація, індивідуальний навчальний план та індивідуальна навчальна програма, портфоліо тощо. На відміну від Положення про спеціальні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітніх класах, в інструктивно-методичному листі зазначається, що «...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 їх відповідною адаптацією 18 липня 2012 р. Кабінет Міністрів України прийняв **Постанову № 635 «Про внесення змін до постанов Кабінету Міністрів України від 14 квітня 1997 р.**

№ 346 і від 14 червня 2000 р. № 963», де передбачається введення посади асистента вчителя загальноосвітнього навчального закладу з інклюзивним та інтегрованим навчанням. На виконання цієї постанови Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України видає у вересні 2012 року наказ «Щодо посадових обов'язків асистента вчителя», в якому зазначаються посадові обов'язки та необхідні компетентності асистента вчителя, а також наказ «Щодо введення посади вихователя (асистента вчителя) у загальноосвітніх навчальних закладах з інклюзивним навчанням», в якому зазначаються умови та розміри оплати праці, педагогічне навантаження тощо.

Іншим важливим для розвитку інклюзивної освіти фактом став **лист Міністерства освіти і науки України № 1/9–539 від 8 серпня 2013 року «Про організаційно-методичні засади забезпечення права на освіту дітям з особливими освітніми потребами»**. У цьому листі було зазначено такі важливі положення:

- створення в кожному регіоні банку даних про кількість дітей з особливими потребами, у тому числі й дітей з інвалідністю, який повинен щорічно оновлюватись;
- наголошення на важливості співпраці інклюзивних навчальних закладів із психолого-медико-педагогічними консультаціями у процесі створення індивідуальних програм розвитку дітей з особливими освітніми потребами;
- організація навчально-реабілітаційних центрів (НРЦ), які повинні забезпечити комплексну реабілітаційну допомогу дітям зі складними порушеннями психофізичного розвитку;
- підкреслення важливості співпраці інклюзивних навчальних закладів зі спеціальними навчальними закладами та навчально-реабілітаційними центрами.

Довгоочікуваними для освітянської та батьківської громад стали зміни до Закону «Про дошкільну освіту», підписані Президентом України 5 червня 2014 року, які дали можливість відкривати на базі дошкільних навчальних закладів спеціальні та інклюзивні групи⁶.

1.3. Суть інклюзивної освіти: доступність і концепція універсального дизайну



Розуміння концепції інклюзивної освіти

Саме цей документ і став першим міжнародним документом, який дав визначення інклюзивної освіти й наголосив на необхідності проведення освітніх реформ у напрямі інклюзивної освіти.

⁶ Закон України «Про внесення змін до деяких законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання», № 1324-VII від 5.06.2014.

Інклюзивна освіта — термін, який уперше прозвучав у Саламанкській декларації про принципи, політику та практичну діяльність у сфері освіти осіб з особливими потребами, яка була прийнята на Всесвітній конференції з питань освіти осіб з особливими потребами в червні 1994 року.

ЮНЕСКО розглядає інклюзію як динамічний процес, який полягає в позитивному ставленні до різноманітності учнів у навчальному середовищі, сприйнятті індивідуальних особливостей не як проблеми, а як можливостей для розвитку. Тому рух у напрямку інклюзії — це не тільки технічна чи організаційна зміна, а й певна філософія в освіті. Таким чином, для розуміння інклюзії мають значення чотири ключові аспекти⁷:

1. *Інклюзія — це процес.* Її слід розглядати як неперервний пошук кращих способів урахування питань багатоманітності. Вона навчає співіснувати з відмінностями, які постають при цьому в більш позитивному світлі та розглядаються як стимул для заохочення дітей і дорослих до навчання.
2. *Інклюзія спрямована на виявлення й усунення бар'єрів.* Вона передбачає збір, узагальнення й оцінку інформації з великої кількості різних джерел з метою вдосконалення освітньої політики та практики, стимулювання дітей і дорослих до навчання.
3. *Інклюзія створює умови для присутності, участі та досягнень усіх учнів.* Термін «присутність» означає місце навчання дітей і те, наскільки регулярно вони його відвідують. Термін «участь» описує якість їхнього досвіду під час перебування там і тому вимагає врахування думок тих, хто навчається. Термін «досягнення» стосується не тільки результатів тестів чи екзаменів, він охоплює також результати навчання в межах усіх навчальних планів і програм (curriculum).
4. *Інклюзія вимагає підвищеної уваги до дітей із «групи ризику»,* для яких існує вірогідність виключення чи низької успішності. Мова йде про моральний обов'язок вести ретельне спостереження за групами учнів, які за статистикою найчастіше потрапляють у «групу ризику», і, за потреби, уживати заходи для забезпечення їхньої присутності, участі та досягнень у системі загальної освіти

Як зазначалось раніше, існує безліч способів розгляду такої складної концепції, як інклюзія. У матеріалах ЮНЕСКО інклюзія описується як процес, що передбачає зміни. Це безперервний процес навчання та активної участі всіх учнів і дорослих у житті навчального закладу. Це ідеал, до якого можна прагнути, але якого не можна досягнути повністю. Тим не менше, реальна інклюзія з'являється в навчальному закладі в той самий момент, коли починається процес забезпечення повноцінної участі в житті закладу всіх учнів.

⁷ Керівні рекомендації для інклюзії: Забезпечення доступу до освіти для всіх. ЮНЕСКО. — 2008.

Інклюзія як освітня концепція постійно розвивається і є вкрай важливою для формування політики та стратегій, спрямованих на усунення причин і наслідків дискримінації, нерівності та виключення. Важливим для розуміння інклюзії в освіті є індекс інклюзії, який був розроблений у 2000 році британськими вченими Мелом Ейнскоу та Тоні Бутом за участю групи британських педагогів, батьків, працівників управлінь освіти, учених і представників громадських організацій людей з інвалідністю. На сьогодні «Індекс інклюзії» перекладений на 44 мови й використовується у 15-ти країнах світу. У 2011 році «Індекс інклюзії» був перекладений на українську мову й після апробації був схвалений для використання у професійно-технічних навчальних закладах України Науково-методичною комісією із професійної педагогіки, психології та змісту професійно-технічної освіти Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України. У 2014 році в Україні здійснюється апробація третьої версії «Індексу інклюзії», що була розроблена професором Тоні Бутом як відповідь на результати численних дискусій у країнах, які використовують «Індекс інклюзії», а також на виклики, що стоять перед сучасним поколінням, — життєздатність екології, світове та національне громадянство, відсутність насильства, здоровий спосіб життя та інші. Іншою важливою особливістю третього видання «Індексу інклюзії» є його чітка спрямованість на інклюзивні цінності.

Відповідно до «Індексу інклюзії», ключовими концепціями забезпечення інклюзивного підходу до розвитку навчальних закладів є такі: «інклюзія», «бар'єри на шляху участі у навчально-виховному процесі», «ресурси, спрямовані на підтримку навчання та участі в навчально-виховному процесі» й «підтримка розмаїття». Ці концепції є також основними термінами, що застосовуються при плануванні інклюзивного освітнього середовища.

Поняття «Повноцінна участь» у концепції інклюзії означає спільне навчання учнів з інвалідністю та/або особливими освітніми потребами з іншими учнями, співпрацю з ними, набуття спільного досвіду.

Поняття «повноцінна участь» передбачає активне залучення до процесу навчання кожного учня й безумовне прийняття кожного учня таким, яким він/вона є. Інклюзія починається з того, що визнається наявність відмінностей між учнями. Під час розвитку інклюзивного підходу до навчання такі відмінності враховуються і є основою навчально-виховного процесу. При такому підході можуть також знадобитися суттєві зміни в навчальному середовищі.

Поняття «бар'єрів на шляху навчання й повноцінної участі в навчально-виховному процесі» є альтернативною поняттю «особливих освітніх потреб»

Уявлення, що педагогічні труднощі можна подолати через визначення, у кого з учнів є «особливі освітні потреби», є надзвичайно обмеженим. Подібне визначен-

ня навішує ярлик, через що очікування педагогів щодо можливостей учнів стають значно нижчими. Це визначення відволікає увагу від того, які труднощі мають ті учні, яких не «помітили» цим ярликом, і від аналізу причин виникнення труднощів у сфері взаємовідносин, культурних відмінностей, навчальних планів, методів викладання, освітньої політики навчального закладу. Таке уявлення призводить до того, що значні зусилля тих навчальних закладів, які прагнуть відреагувати на різноманітність учнів, групуючи їх за ознаками наявності «особливих освітніх потреб» або «належності до національних меншин», «обдарованості й талановитості», стають фрагментарними та розрізненими.

Поняття «бар'єрів на шляху навчання й участі в навчально-виховному процесі» привертає увагу до того, що необхідно зробити, щоб поліпшити навчання будь-якого учня.

Як зазначається в багатьох міжнародних документах — це міжнародний моніторинговий звіт про виконання «Цілей тисячоліття» «Освіта для всіх» за 2011 р., Конвенція про права людей з інвалідністю тощо — у світі в цілому й зокрема у Східній та Центральній Європі все ще існує велика кількість перешкод, які не дають можливості дітям і молоді з особливими освітніми потребами реалізувати свої права. Такими перешкодами є існуюча практика сегрегації, брак практики раннього втручання з метою надання відповідної підтримки, низька якість послуг, існуюча дискримінація тощо. Бар'єри можна виявити не тільки в місцевій чи національній освітній політиці, а й у навчальному закладі та місцевій громаді. Бар'єри також виникають при взаємодії учнів зі змістом і методами навчання. Усі ці бар'єри можуть знизити доступність навчального закладу для всіх учнів, а відтак зменшити ступінь їх участі в житті навчального закладу.

Нижче наводиться перелік основних положень концепції інклюзії відповідно до «Індексу інклюзії»:

- Визнання *рівної цінності* для суспільства всіх учнів і педагогічних працівників.
- *Підвищення рівня участі* учнів у навчальному процесі й позашкільних заходах та одночасне зменшення рівня ізолюваності частини учнів.
- *Зміни в політиці, практиці та культурі навчального закладу* з метою їх приведення у відповідність з різноманітними потребами учнів, які навчаються в цьому навчальному закладі.
- *Погоднання бар'єрів* на шляху до отримання якісної освіти та соціалізації всіх учнів, а не тільки учнів з інвалідністю та учнів з особливими навчальними потребами.
- *Аналіз і вивчення спроб погоднання бар'єрів* і покращення доступності навчальних закладів для окремих категорій учнів. Проведення реформ і змін, спрямованих на користь усіх учнів.
- *Переконання, що відмінності між учнями — це ресурси*, що сприяють педагогічному процесу, а не перешкоди, які необхідно долати.

- *Покращення ситуації в навчальному закладі в цілому, як для учнів, так і для педагогів.*
- *Розвиток партнерських відносин між навчальним закладом і соціальними партнерами.*

Інклюзія в освіті — це процес, спрямований на трансформацію навчальних закладів у такі освітні простори, які стимулюють і підтримують не тільки учнів, а і власних членів трудового колективу. Інклюзія в освіті спрямована на розвиток місцевих громад, які підтримують і високо цінують досягнення кожного члена громади.



Доступність та універсальний дизайн як основні принципи інклюзивної освіти

Універсальний дизайн забезпечує рівний доступ до навчання, а не просто рівний доступ до інформації. Універсальний дизайн дає змогу учням самим контролювати способи доступу до інформації в той час, коли педагог може здійснювати моніторинг навчального процесу та ініціювати альтернативні методи навчання⁸.

Жодна людина не може скористатись наданими їй правами, якщо не має до них доступу, тобто відповідних умов для їх реалізації. Особливо ця об'єктивна вимога має значення для учнів з особливими потребами в навчанні, у тому числі і для учнів з інвалідністю, для яких навчальні заклади повинні забезпечити повноцінну участь у навчально-виховному процесі.

Стаття 9 Конвенції ООН про права людей з інвалідністю зазначає, що доступність передбачає забезпечення однакового доступу до місць громадського користування та громадських послуг для всіх членів суспільства, у тому числі й людей з інвалідністю. Цей принцип конвенції є керівним і стосується всіх аспектів її впровадження. Доступність з'являється там, де зникають її антиподи — перешкоди та бар'єри, які умовно можна поділити на такі групи:

- *Фізичні.* Це насамперед ті перешкоди, які існують у будівлях. На сьогодні очевидним є факт необхідності пандусів для доступу людей з інвалідністю в будівлі, де є сходи. Однак мало хто знає, з якими перешкодами стикаються невисокі на зріст люди в будівлях, які побудовані для людей середнього росту.
- *Інформаційні.* Недоступними для осіб з інвалідністю можуть бути форма подачі інформації та її зміст. Наприклад, люди з ослабленим зором не можуть ознайомитися з публікаціями, які надруковані дрібним шрифтом. Програми телебачення, які демонструються без субтитрів або не супроводжуються перекладом на мову жестів, недоступні для тих людей, які нечують. Якщо інформа-

⁸ Державний університет Огайо. Проект покращення якості вищої освіти для учнів з особливими освітніми потребами (www.acs.ohio-state.edu/grants/dpg/fastfact/undesign).

ція не супроводжується шрифтом Брайля або іншими відповідними тактильними формами, вона є недоступною для незрячих людей. Якщо зміст інформації надається ускладненою, науковою мовою, він недоступний для людей з порушеннями розумового розвитку.

- *Інституційні.* До них належать закони, практика, програми, які забороняють або не здатні полегшити доступ людей з інвалідністю. Наприклад, у деяких країнах людям із психічними захворюваннями заборонено брати участь у голосуванні, а в інших люди з інвалідністю не можуть проголосувати через відсутність відповідного законодавства. В Україні існує негативна практика, коли через відсутність архітектурної доступності люди з інвалідністю не можуть потрапити на виборчі дільниці.
- *Ментальні.* Можливо, це найбільш уразливі перешкоди, оскільки вони виявляють ставлення до осіб з інвалідністю суспільства. Іноді міфи та стереотипи, що існують у суспільстві про людей з інвалідністю, лежать в основі цієї «бар'єрності». У ряді випадків такі бар'єри існують тільки тому, що багато людей не знають і не розуміють суті проблем людей з інвалідністю. Наприклад, керівник навчального закладу вважає, що його заклад архітектурно доступний для людей з інвалідністю, які пересуваються на візках, оскільки є пара сходи при вході. Такий керівник не може зрозуміти, що людина з інвалідністю має право бути незалежною й самостійно (без сторонньої допомоги) заходити в навчальний заклад і виходити з нього, коли матиме в цьому бажаннячи потребу.

З поняттям доступності тісно пов'язана **концепція універсального дизайну**, що була зазначена як один з основних принципів Конвенції ООН про права людей з інвалідністю. Зміст концепції універсального дизайну — це спрощення життя для кожного через зміну продуктів, зв'язку та навколишніх будівель, якими можуть користуватись якомога більше людей, і така зміна не коштуватиме багато або навіть нічого. Універсальний дизайн є вигідним для людей будь-якого віку та з будь-якими можливостями. Застосування принципів універсального дизайну було розширено й на сферу навчання, де передбачалась не тільки фізична, а й когнітивна та соціальна доступність навчальних програм і навчального середовища.

Застосовуючи концепцію універсального дизайну в навчальному процесі, слід пам'ятати, що універсальний дизайн в навчанні означає забезпечення інформації в різних формах з урахуванням різних способів сприймання та вираження інформації різними учнями. Це, у свою чергу, підвищує доступність до навчальної програми для всіх учнів, у тому числі і для учнів з інвалідністю та особливими потребами в навчанні. Наприклад, для учня зі слабким зором або для учня, який є сліпим і не може завантажити з Інтернету матеріал для читання, треба надрукувати матеріал або великим шрифтом, або шрифтом Брайля, і тоді учень не відчуватиме

значних незручностей. Така адаптація може забирати багато часу у педагогів. Концепція універсального дизайну в навчанні передбачає наявність і доступність таких матеріалів, що не вимагатиме додаткових пристосувань або модифікації з боку вчителя.

Якщо учень із проблемами в навчанні має труднощі в читанні текстових матеріалів у класі, доступ до навчальної програми для нього обмежений. Цю проблему можна вирішити, записуючи інформацію на плівку або звертаючись до батьків, інших учнів, чи волонтерів читати вголос. Універсальний дизайн у навчанні передбачає не тільки наявність тексту в електронному вигляді, а й надання певної допомоги, причому рівень допомоги може змінюватись — від комп'ютерної програми, що читає окремі слова або фрази, до представлення матеріалу того ж змісту, але спрощеною мовою. У деяких випадках можливі інші варіанти, такі як графічні організатори, вбудовані в текст, або подання стислого опису в автоматичному режимі. Таким чином, учні мають додаткові підказки про найважливіший матеріал під час опанування загальнонавчальної програми.

Універсальний дизайн також пов'язаний з тим, як викладається або презентується інформація, — представлення інформації треба робити за допомогою різних методів і способів. Ураховуючи сучасні технологічні можливості, сьогодні досить просто переводити інформацію з одного формату в інший. Навчальні матеріали та методи викладання, які розроблюються з урахуванням концепції універсального дизайну, можуть значним чином сприяти успіху в навчанні всіх учнів, а саме:

- *Урахування в навчальних програмах різноманітних потреб* різних категорій учнів забезпечить і підвищить їх доступність і попередить необхідність подальшої адаптації. Так, наприклад, навчальний матеріал про питання електроніки може враховувати її сумісність з допоміжними засобами, що забезпечить нефахівцям можливість досить легко програмувати ці засоби з мінімальним знанням змісту.
- *Забезпечення можливості адаптувати матеріали та їх формати* дасть учням можливість вибирати такі формати, які найбільше відповідають їх навчальним потребам. Наприклад, використання цифрового тексту дасть учням можливість перетворювати письмовий текст на звукову форму й, навпаки, змінювати розмір, колір тощо. Цифрові матеріали також можуть допомагати учням у таких видах діяльності, як декодування інформації, вирішення проблем, пошук інформації про незнайомі концепції тощо.
- *Використання мультимедійних засобів у відео- та аудіоформаті* забезпечить різні шляхи представлення концепцій, а також дозволить учням оцінювати матеріал за допомогою різних органів чуття. Наприклад, комп'ютерні стимуляційні вправи можуть включати відео опис, що допомагає усім учням, в тому числі й учням з особливими потребами та учням з інвалідністю візуалізувати складні концепції.

- *Забезпечення складних, рельєфних матеріалів*, які відповідають різним здібностям і різному рівню розвитку учнів. Наприклад, учні з дислексією⁹ можуть використовувати підтримку при переведенні письмового тексту у звуковий формат, що збільшить їхню здатність сприймати інформацію.
- *Представлення інформації різними способами* з метою забезпечення різних навчальних стилів і видів інтелекту — наприклад, інформацію можна представити в усній формі, візуально, за допомогою малюнків чи фотографій, кінестетично (моделювання, демонстрація), що дасть учням можливість взаємодіяти із представленими концепціями.

Існує важлива відмінність між доступом до інформації та доступом до процесу навчання. Учень, який не має доступу до інформації, може володіти стратегіями навчання, тоді як учень, який має доступ до навчання, знає, як використовувати ці стратегії. І це стає шляхом до самостійності та подальшого успіху в житті. Тому значення універсального дизайну в навчанні полягає в забезпеченні ефективності процесу навчання, що:

- Передбачає широкий спектр відмінностей учнів: різні рівні розвитку, різні інтереси та потреби.
- Базується на загальній навчальній програмі, яка викладається з певною гнучкістю — на рівні, прийнятному для учня, але і з певними викликами.
- Забезпечує прогрес та успішність кожного учня в рамках загальних стандартів, замість того, щоби створювати окремі стандарти та спеціальні навчальні програми. Такий підхід передбачає максимально високі очікування від усіх учнів.
- Є інклюзивним за своїм дизайном: методи викладання та допоміжні технології передбачаються із самого початку розробки навчальної програми й не потребують додаткової модифікації.

Підсумовуючи все викладене, треба зазначити, що універсальний дизайн створює передумови для активної, повноцінної участі в житті суспільства, є фактором забезпечення концепції незалежного життя для всіх людей, у тому числі й осіб з особливими потребами.

1.4. Посада асистента вчителя: основні функції, завдання, необхідні компетентності



Посада асистента вчителя в українському законодавстві

Постанова Кабінету Міністрів України від 15.08.2011 № 872 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних

⁹ Дислексія — нездатність оволодіння навичками читати текст.

зкладах» зазначає, що «особистісно орієнтоване спрямування навчально-виховного процесу забезпечує асистент учителя, який бере участь у розробці та виконанні індивідуальних навчальних планів та програм, адаптує навчальні матеріали з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності дітей з особливими потребами». За ініціативи Міністерства освіти і науки, молоді та спорту Міністерством соціальної політики Класифікатор професій доповнено посадою асистента вчителя інклюзивного навчання (наказ Держспоживстандарту від 28.07.2010 № 327). Посада асистента вчителя передбачається Типовими штатними нормативами загальноосвітніх навчальних закладів, затвердженими наказом Міністерства освіти і науки від 6.12. 2010 р. № 1205.

Лист Міністерства освіти і науки, молоді та спорту № 1/9 – 675 від 25.09.12 року «Щодо посадових обов'язків асистента вчителя» зазначає орієнтовні кваліфікаційні характеристики асистента вчителя у класі з інклюзивним навчанням, які розроблені у зв'язку із введенням зазначеної посади в типові штатні нормативи загальноосвітніх навчальних закладів, затверджені наказом Міністерства освіти і науки від 06.12.2010 р. за № 1308/8603. Так, в описі посадових обов'язків асистента вчителя зазначається, що асистент учителя забезпечує соціально-педагогічний супровід дитини з особливими освітніми потребами: разом з учителем класу проводить навчальні, виховні, соціально-адаптаційні заходи, запроваджуючи ефективні форми їх проведення, допомагає дитині при виконанні навчальних завдань, залучає учня до різних видів навчальної діяльності; у складі групи фахівців бере участь у розробці та виконанні індивідуальної програми розвитку дитини; адаптує навчальні матеріали з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності дитини з особливими освітніми потребами.

Відповідно до цього листа асистент учителя виконує такі функції:

- **Організаційну:** допомагає при організації навчально-виховного процесу у класі з інклюзивним навчанням; надає допомогу учням з особливими освітніми потребами при організації робочого місця; спостерігає за дитиною з метою вивчення її індивідуальних особливостей, схильностей, інтересів і потреб; допомагає концентрувати увагу, сприяє формуванню саморегуляції та самоконтролю учня; співпрацює з фахівцями, які безпосередньо працюють з дитиною з особливими освітніми потребами та беруть участь у розробці індивідуальної програми розвитку. Асистент учителя забезпечує разом з іншими працівниками здорові та безпечні умови навчання, виховання та праці. Веде встановлену педагогічну документацію.
- **Навчально-розвивальну:** асистент вчителя, співпрацюючи з учителем класу, надає освітні послуги, спрямовані на задоволення освітніх потреб учнів; здійснює соціально-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами, дбає про професійне самовизначення та соціальну адаптацію учнів. Сприяє розвитку дітей з особливими освітніми потребами, покращенню їхнього психоемоційного стану. Стимулює розвиток соціальної активності дітей,

сприяє виявленню та розкриттю їхніх здібностей, талантів, обдарувань шляхом їх участі в науковій, технічній, художній творчості. Створює навчально-виховні ситуації, обстановку оптимізму та впевненості у своїх силах і майбутньому.

- **Діагностичну:** разом із групою фахівців, які розробляють індивідуальну програму розвитку дітей з особливими освітніми потребами, оцінює навчальні досягнення учнів; оцінює виконання індивідуальної програми розвитку, вивчає та аналізує динаміку розвитку учня.
- **Прогностичну:** на основі вивчення актуального та потенційного розвитку дитини бере участь у розробці індивідуальної програми розвитку.
- **Консультативну:** постійно спілкується з батьками, надаючи їм необхідну консультативну допомогу; інформує вчителя класу та батьків про досягнення учня. Дотримується педагогічної етики, поважає гідність особистості дитини, захищає її від будь-яких форм фізичного або психічного насильства. Постійно підвищує свій професійний рівень, педагогічну майстерність, загальну культуру.

У листі Міністерства освіти і науки, молоді та спорту № 1/9 – 675 від 25.09.12 року «Щодо посадових обов'язків асистента вчителя» зазначено необхідні компетентності асистента вчителя, зокрема, асистент учителя повинен знати основи законодавства України про освіту, соціальний захист; міжнародні документи про права людини й дитини; державні стандарти освіти; нормативні документи про питання навчання й виховання; сучасні досягнення науки і практики в галузі педагогіки; психолого-педагогічні дисципліни; особливості розвитку дітей з особливими освітніми потребами різного віку; ефективні методи, форми та прийоми роботи з дітьми, використовуючи індивідуальний і диференційований підхід; рівні адаптації навчального та фізичного навантаження; методи використання сучасних технічних засобів та обладнання; основи роботи із громадськістю та сім'єю; етичні норми та правила організації навчання й виховання дітей; норми та правила ведення педагогічної документації.

Також зазначається, що асистент учителя повинен уміти застосовувати професійні знання у практичній діяльності; здійснювати педагогічний супровід дитини з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання; разом з іншими фахівцями складати індивідуальну програму розвитку дитини; вести спостереження та аналізувати динаміку розвитку учня; налагоджувати міжособистісні стосунки між усіма суб'єктами навчально-виховної діяльності; займатись посередницькою діяльністю у сфері виховання та соціальної допомоги.

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

Наступний наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 28.09.2012 р. «Щодо введення посади вихователя (асистента вчителя) у загальноосвітніх навчальних закладах з інклюзивним навчанням» зазначає інші організаційні особливості діяльності асистента вчителя, а саме: умови та розмір оплати праці, педагогічне навантаження, кваліфікаційні рівні та інше.



Роль асистента вчителя в забезпеченні навчальних та інших потреб учнів

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

Відповідно, учителі не повинні ставити перед своїми асистентами завдань, які є прерогативою вчителя, — планування навчально-виховного процесу, оцінювання навчальних завдань учнів, що передбачає професійну інтерпретацію результатів їх виконання тощо. Натомість учитель може запропонувати асистенту вчителя провести підбір навчальних завдань, які учень міг би виконати (але остаточне рішення про використання цих завдань прийматиме вчитель); перевіряти вправи та тести на множинний вибір, інші види вправ/запитань, де учень повинен дати єдину вірну відповідь; зробити ксерокопії роздавальних матеріалів, виготовити унаочнення чи інші матеріали під керівництвом учителя.

У таблиці 1 наводяться приклади різних обов'язків учителя та асистента вчителя, а також обов'язки, які можуть бути спільними для них відносно різних аспектів навчального процесу.

Таблиця 1

Обов'язки вчителів та асистентів учителів: узагальнений виклад

Оцінювання розвитку дитини	
Обов'язки вчителя	<ul style="list-style-type: none"> • Визначення навчальних потреб учнів • Пропозиції про прийняття рішень, вибір з наявних альтернатив • Створення індивідуальних програм розвитку (ІПР) • Ведення поточних записів про учнів
Спільні дії	<ul style="list-style-type: none"> • Обговорення здібностей учнів, їхніх сильних і слабких сторін • Участь у засіданнях з питань планування (якщо вчитель вимагатиме присутності асистентів учителя) • Обговорення очікуваних навчальних результатів учнів • Обговорення навчальних, поведінкових та емоційних цілей для дитини
Обов'язки асистента вчителя	<ul style="list-style-type: none"> • Спостереження за поведінкою учня й надання інформації вчителям • Надання пропозицій вчителям про виконання можливих дій і безпосередніх послуг (наприклад, логопедичних)

Планування	
Обов'язки вчителя	<ul style="list-style-type: none"> Планування дій на уроці й підготовка навчальних матеріалів Запровадження змін відповідно до ІПР Визначення пріоритетів
Спільні дії	<ul style="list-style-type: none"> Підготовка навчальних матеріалів, у тому числі можливих змін у навчальній програмі Інформування про наявні ресурси
Обов'язки асистента вчителя	<ul style="list-style-type: none"> Допомога в підготовці матеріалів, складанні таблиць і проведенні іншої допоміжної роботи
Контроль дисципліни	
Обов'язки вчителя	<ul style="list-style-type: none"> Запровадження чітко зрозумілої системи управління у класі, правил поведінки й очікувань від учнів
Спільні дії	<ul style="list-style-type: none"> Регулярні зустрічі й обговорення успішності учнів Обговорення та з'ясування очікувань щодо дотримання поведінки учнями й виконання шкільних правил
Обов'язки асистента вчителя	<ul style="list-style-type: none"> Робота в рамках установлених дій, у тому числі управління у класі, правил поведінки та очікувань ІПР
Навчально-виховний процес	
Обов'язки вчителя	<ul style="list-style-type: none"> Розробка планів уроків і проведення навчальних занять Моніторинг та оцінка процесу навчання й надання учням допомоги Надання необхідних матеріалів асистентам учителя
Спільні дії	<ul style="list-style-type: none"> Обговорення та з'ясування очікуваних результатів Обговорення окремих навчальних стратегій, дій і результатів
Обов'язки асистента вчителя	<ul style="list-style-type: none"> Більш детальне пояснення елементів уроку тим учням, в яких виникають проблеми Контроль виконання вправ на закріплення Запровадження спеціальних методів на вимогу вчителя Контроль навчального процесу, ведення записів і надання звітів учителю
Оцінювання навчальних результатів	
Обов'язки вчителя	<ul style="list-style-type: none"> Оцінювання успішності учня Забезпечення виконання учнем ІПР
Спільні дії	<ul style="list-style-type: none"> Обговорення результатів спостережень Обмін інформацією
Обов'язки асистента вчителя	<ul style="list-style-type: none"> Збір даних для оцінювання учня Об'єктивна перевірка завдань, результати яких переглядатиме вчитель
Звітність	
Обов'язки вчителя	<ul style="list-style-type: none"> Звітування перед батьками: формальне й неформальне
Спільні дії	<ul style="list-style-type: none"> Обговорення інформації, отриманої в учня Дотримання конфіденційності
Обов'язки асистента вчителя	<ul style="list-style-type: none"> Інформування вчителів про сильні сторони, досягнення та потреби учнів Інформування вчителів про поведінку та успішність учня
Оцінювання діяльності асистентів	
Обов'язки вчителя	<ul style="list-style-type: none"> Оцінка персоналу Визначення та обговорення складних моментів За необхідності навчання асистентів
Спільні дії	<ul style="list-style-type: none"> Обговорення сильних сторін і проблемних питань
Обов'язки асистента вчителя	<ul style="list-style-type: none"> Надання порад про навчання та інші потреби

Оцінювання навчальної програми	
Обов'язки вчителя	<ul style="list-style-type: none"> • Оцінювання навчальної програми • Зазначення та обговорення складних моментів
Спільні дії	<ul style="list-style-type: none"> • З'ясування вимог навчальної програми
Обов'язки асистента вчителя	<ul style="list-style-type: none"> • Інформування вчителів про те, наскільки структура навчальної програми сприяє чи гальмує найкраще застосування вмінь асистента вчителя
Знання нормативно-правової бази	
Обов'язки вчителя	<ul style="list-style-type: none"> • Знання про сучасну шкільну, районну та обласну політику в галузі освіти
Спільні дії	<ul style="list-style-type: none"> • Дотримання основних норм освітньої політики
Обов'язки асистента вчителя	<ul style="list-style-type: none"> • Знання про сучасну шкільну, районну та обласну політику в галузі освіти



Роль асистента вчителя в забезпеченні потреб учнів по догляду за здоров'ям

Багато асистентів учителів працюють з учнями, яким протягом усього дня потрібні спеціальна медична допомога та догляд за станом здоров'я. Учителі повинні розробити детальний план і вказати, які дії треба виконувати постійно і що робити в надзвичайних ситуаціях, а також те, хто відповідальний за затвердження цих дій та їх виконання. Згоду про надання будь-якої медичної допомоги учню можна отримати не тільки в батьків, а й у медичних працівників.

1.5. Формування ефективних стосунків між учителем та асистентом учителя

Ефективні стосунки між учителем та асистентом учителя формуються на основі спільної відповідальності. Для формування ефективних стосунків учителі можуть використовувати різні стратегії, зокрема:

- спільне обговорення ролей і завдань асистента вчителя;
- установлення чітких критеріїв успішної діяльності асистента вчителя;
- наголос на важливості та дотримання конфіденційності;
- спільне обговорення філософії та підходів до навчання й управління класом;
- проведення регулярних зустрічей з асистентом учителя для обговорення результатів спостережень за учнями, надання та отримання зворотного зв'язку та звітів, обговорення проблемних ситуацій і стратегій запровадження навчальної програми;
- представлення асистента вчителя іншим співробітникам на рівні школи, району або громади, які можуть надавати допомогу.

Водночас основна відповідальність за формування стосунків покладається на керівника навчального закладу. З метою сприяння формуванню ефективних стосунків між учителем та асистентом учителя директор повинен розробити чіткі посадові інструкції для асистентів учителя та показати вчителям, як проводити оцінювання їх діяльності.

Асистент учителя під керівництвом учителя може працювати з учнями індивідуально або в невеликих групах, проводячи різну роботу для підсилення та покращення засвоєння навчальної програми. Він також дає вчителям відповідні поради та пропозиції. Наприклад, асистент учителя може оцінювати дії учнів, складати перевірочні тести, (але не інтерпретувати результати тестування), спостерігати за поведінкою учня під час навчального процесу й вести нотатки, а також допомагати планувати навчальну програму.

Під час прийняття рішень про навчальну програму вчителі враховують інформацію, яку отримують від інших спеціалістів, батьків та асистентів учителя. Спеціалісти у своїх галузях (психологи, логопеди, фізіотерапевти та ін.) забезпечують учителів інформацією та пропозиціями для конкретного учня відповідно до своїх професійних компетенцій. Учителі використовують цю інформацію під час складання та впровадження індивідуальних програм розвитку, за які саме вони несуть остаточну відповідальність.

Нижче наведено кілька прикладів із практики використання вчителем інформації, отриманої від інших спеціалістів, у тому числі й асистента вчителя, для здійснення відповідних змін у навчальній програмі.

Приклад 1. Фізіотерапевт повідомив, що учень може безболісно піднімати руку не вище рівня голови. На прохання вчителя фізіотерапевт розповів про види діяльності, які учень може виконувати безпечно. Звернувши увагу на поради фізіотерапевта, учитель фізкультури під час виконання баскетбольних вправ вніс зміни в деякі з них (наприклад, підкручування), щоб уникнути небезпеки для дитини під час їх виконання й таким чином дати учню змогу виконати вимоги навчальної програми.

Приклад 2. Психолог поінформував учителя, що одному з учнів важко пригадувати інформацію, яка подається лише в усній формі. Після отримання такої інформації вчитель змінив спосіб подачі матеріалу, намагаючись використовувати більше візуальних способів представлення інформації.

Приклад 3. Асистент учителя надав учителю інформацію про те, що учню важко даються завдання, які виконуються у класі. На основі спостережень асистента вчитель провів кілька тестів, визначив проблему й потім спланував види діяльності та вправи таким чином, щоб вони відповідали потребам цього учня.

Хоча посадові обов'язки асистента вчителя визначені чинним законодавством України, на вимогу керівника навчального закладу асистенти вчителя можуть виконувати додаткові завдання відповідно до потреб окремих учнів. У багатьох випадках ці завдання можуть не бути безпосередньо пов'язані з освітніми потребами. У такому випадку асистент учителя, який відповідає й за надання учню

медичних послуг, і за допомогу вчителю у класі, може звітувати двом особам — кожному за свою частину поставленого завдання. Наприклад, асистент може підпорядковуватись учителю й медичному працівнику, наприклад, терапевту чи медичній сестрі.

З міжнародного досвіду

Асоціація вчителів Альберти (Канада) розробила ряд положень про роль асистентів учителів, які зокрема визначають, що:

- асистент закріплюється за вчителем лише на вимогу вчителя;
- асистенти підзвітні вчителям, за якими вони закріплені;
- учитель, за яким закріплений асистент, призначає асистенту конкретні обов'язки;
- завдання, які вчитель ставить перед асистентом, не повинні включати роботу, за яку професійну відповідальність несе вчитель, наприклад, визначення навчальних потреб учня, адаптація чи модифікація навчальної програми, оцінювання навчальних результатів учня тощо.

Асистенти вчителя повинні мати посадову інструкцію, в якій зазначаються їхні загальні обов'язки, особи, яким вони підпорядковуються, й те, як вони повинні поводитись. Асистенти учителів працюють ефективніше, коли обов'язки їм призначають саме вчителі, а не інші шкільні посадовці.

Нижче наводяться приклади, які показують узгоджені й неузгоджені дії та стосунки між учителем та асистентом учителя.

Приклад 1. У 5-у класі навчаються четверо учнів з особливими освітніми потребами, в одного з них — синдром Дауна. Асистент учителя під керівництвом педагога працює з цими чотирма учнями, а інколи — з рештою класу. Час від часу вчитель звертається по допомогу з питанням проведення тестування учнів до психолога, який також пропонує відповідні види діяльності та навчальні ресурси. Учитель несе відповідальність за складання індивідуальних програм розвитку (ІПР) учнів і визначення завдань асистенту.

Коментар. Цей приклад показує належні робочі стосунки між учителем і асистентом учителя.

Приклад 2. Учитель-дефектолог визначає обов'язки асистентів учителя і призначає асистентів усім учителям, у класах яких навчаються учні з особливими освітніми потребами. Учителі пишуть ІПР для своїх учнів.

Коментар. Це невірний підхід, оскільки особа, яка несе повну відповідальність за засвоєння навчальної програми (вчитель), не має змоги безпосередньо давати завдання своєму асистенту. Така організаційна структура може перешкоджати роботі вчителя під час підготовки ефективних навчальних завдань для всіх учнів.



Які додаткові обов'язки можна покласти на асистентів учителів?

З міжнародного досвіду

У Кодексі професійної поведінки Асоціації вчителів Альберти зазначені обов'язки, відповідальність за які несуть учителі. Цей документ чітко вказує, що вчителям забороняється делегувати ці обов'язки іншим особам. Водночас кодекс визначає, що вчитель може делегувати «специфічні й окремі аспекти навчальної діяльності» асистентам учителів за умови, що вчитель контролює та керує цією діяльністю.

Якщо шкільні ради призначають асистентам учителів завдання, до виконання яких вони не готові або не мають відповідної підготовки, то не тільки піддають учнів небезпеці, а і ставлять себе під ризик отримання судового позову за неналежне виконання своїх професійних обов'язків на основі того, що учням було відмовлено у праві отримання навчання у кваліфікованих учителях.

Асистенти вчителів, яким доручили виконувати обов'язки, які не входять в їх коло повноважень, повинні сповістити про це свої профспілки чи асоціацію та опротестувати будь-яке завдання, що перевищує їх досвід або підготовку. Навіть кваліфіковані вчителі, котрі працюють на посаді асистента вчителя, не повинні виконувати роботу, що не входить у компетенцію займаної ними на даний час посади.



Надання допомоги асистентам учителів з боку вчителів

Оскільки обсяги та складність роботи асистентів вчителя зростають, зростає й потреба в забезпеченні їх необхідною підтримкою. Велике значення в наданні такої підтримки відіграють професійний розвиток асистентів учителя та підтримка з боку самих учителів. Очевидно, що професійний розвиток асистентів учителів повинен відповідати тій ролі, яку вони виконують у навчальному процесі, повинен бути спрямований на задоволення потреб учнів, насамперед учнів з особливими освітніми потребами, й безпосередньо стосуватися практичного досвіду роботи в інклюзивному навчальному середовищі. У той час як потребу у професійному розвитку асистенти вчителя можуть забезпечити під час курсів підвищення кваліфікації, участі у тренінгах, семінарах тощо, учителі також можуть полегшити роботу своїх асистентів за допомогою таких підходів.

- **Призначити час для регулярних зустрічей учителів зі своїми асистентами.** Учителі повинні наполягати на тому, щоб адміністрація навчального закладу виділяла окремий час для робочих зустрічей з асистентами вчителя. Особливо важливо провести такі зустрічі на початку навчального року або відразу ж після прийняття на роботу асистента вчителя для того, щоб учитель зі своїм асистентом могли чітко з'ясувати свої ролі та визначити способи комунікації між собою. Крім того, адміністрація навчального закладу повинна відводити час для регулярних зустрічей учителів зі своїми

асистентами протягом навчального року, щоби проводити спільне планування, обмінюватись інформацією та обговорювати конкретні ситуації. Ці зустрічі можна призначати до або після уроків, а також під час них, якщо це можливо.

- **Установлення ефективних способів комунікації.** Для створення здорової робочої атмосфери вчителі повинні ефективно спілкуватися зі своїми асистентами. Розпочати слід з чіткого розуміння сторонами своїх ролей та обов'язків, а також створити можливості для їх постійного вільного обговорення. Ефективна комунікація залежить також від того, наскільки обидві сторони чують одна іншу та враховують отриману інформацію.
- **Забезпечити поінформованість асистентів учителів.** Щоб асистенти вчителів були постійно проінформовані про найостанніші вказівки адміністрації навчального закладу та події в житті школи, учителі можуть забезпечити їх поштовими скриньками, куди б надходила найсвіжіша інформація; асистенти вчителя можуть брати участь у засіданнях шкільного персоналу тощо.
- **Допомога асистентам учителів у розвитку навичок створення баз даних.** Щоб робота асистентів учителів у класі була ефективною, вони повинні володіти інформацією про різноманітні дані, що стосуються розвитку й навчальних досягнень дітей з особливими освітніми потребами. Асистенти вчителя повинні знати про навчальні цілі, зазначені в індивідуальній програмі розвитку дитини (ІПР), уміти відслідковувати прогрес у досягненні цих цілей, знати, як звітувати вчителю про результати спостережень. Інакше кажучи, асистенти вчителя повинні знати:
 - ◆ які дані слід збирати;
 - ◆ які стандартизовані форми та перевірені завдання слід використовувати під час документування поведінки та навчальних досягнень учнів, за якими вони спостерігають;
 - ◆ як кваліфікувати поведінку, за якою вони спостерігають, за такими параметрами, як тривалість, частота та інтенсивність;
 - ◆ як написати чіткий звіт про надзвичайний випадок.
- **Моделювання базових поведінково-управлінських стратегій.** Учителі несуть відповідальність за управління класом і дисципліну в ньому. Однак будь-якій людині, яка працює з учнем індивідуально або із групою учнів, буде корисно вивчити такі поведінково-управлінські стратегії роботи з дітьми, а саме: як наблизитись до учня під час розмови з ним, як відповідати на запитання дітей і спонукати їх до комунікації, а не до конфліктів, та інші. Оскільки вчителі користуються цими стратегіями постійно, вони мають змогу навчити цього і своїх асистентів та інших людей, які працюють з учнями, через рольове моделювання чи безпосереднє навчання.



Контроль та оцінювання

Контроль та оцінювання роботи асистента вчителя повинні базуватись на чітких посадових інструкціях. Учителі повинні часто установлювати з асистентам зворотний зв'язок, який стосується їхньої професійної діяльності. Таке поєднання зворотного зв'язку, позитивної підтримки та використання практики самооцінювання полегшують учителю процес офіційного контролю. Учителі повинні брати безпосередню участь в оцінюванні роботи асистентів.

Учителі мусять чітко розуміти процес контролю й оцінювання, включаючи регулярне ведення документації, проведення спостережень, установлення безперервного зворотного зв'язку за такими критеріями виконання:

- пунктуальність;
- сильні та слабкі сторони;
- здатність дотримуватись інструкцій;
- комунікативні навички;
- ставлення до роботи;
- управління часом;
- робота й організаційні навички;
- здатність сприймати пропозиції та критику;
- ініціатива й наявність ресурсів;
- ставлення до учнів;
- залежність.



Виникнення проблем

Коли в учителів виникають труднощі у взаєминах з іншим персоналом, їм завжди слід прагнути вирішити проблеми шляхом обговорення саме з тією людиною, якої це стосується. Учителі повинні залучати до процесу інших людей лише за умови, що безпосередні переговори не зможуть вирішити існуючу проблему. Вони повинні викласти свої проблеми письмово в короткому документі на основі зафіксованих фактів і випадків, а не на суб'єктивному трактуванні ситуації.

Так само, як учитель повинен розмовляти безпосередньо зі своїм асистентом про труднощі та проблеми у стосунках з ним, асистенти теж повинні обговорювати подібні проблеми саме з учителем. Керівництво навчального закладу треба залучати до цього процесу лише тоді, коли ці переговори не дадуть прийняттого для обох сторін результату.

Керівництво школи зі свого боку не повинно просити асистентів учителів звітувати йому про роботу вчителя, оскільки в цьому випадку мова йде про репутацію обох сторін. Проте, якщо вчитель або асистент учителя мають підстави підозрювати, що співробітник або волонтер вчиняє кримінальні дії, наприклад, фізичне чи сексуальне насилля, вони повинні доповісти про це безпосередньо відповідним органам.

Як підсумок, слід зазначити, що, оскільки чинне законодавство недостатньо регулює стосунки між учителями й асистентами вчителів, то перед учителями стоїть

завдання зробити ці стосунки максимально ефективними. Ідеальні взаємини між учителем та асистентом учителя є постійним тривалим процесом. Однак на основі першого досвіду спільної роботи вчителів та асистентів учителя в інклюзивних навчальних закладах можна стверджувати, що учні дуже виграють у ситуації, коли вчителі й асистенти вчителів чітко розуміють свої ролі й відповідальність і разом працюють над досягненням спільної мети.

1.6. Приклади із практики

Наведені нижче ситуації, що будуються на реальному досвіді, можуть допомогти краще зрозуміти роль і повноваження асистентів вчителя, а також ефективність їх стосунків з учителем.

Ситуація 1. Учитель розробив аудіопрограму, яка відповідає додатковим потребам у навчанні учня з порушеннями слуху. Асистент, який працює з учнем індивідуально, уважає, що ця програма не підходить учню, і сказав про це його батькам. Що можна зробити в такій ситуації?

Коментар. *Ця ситуація містить два аспекти для розгляду. По-перше, асистент повинен обговорювати свої зауваження з учителем і дійти спільної згоди в питанні про можливість запровадження відповідних змін. По-друге, обговорюючи це питання безпосередньо з батьками учня, асистент учителя тим самим підривав довіру до вчителя. Такі дії асистента вчителя заслуговують на догану. Повторення такого випадку дає адміністрації навчального закладу підстави для розірвання трудового договору з асистентом вчителя.*

Ситуація 2. В асистента вчителя, який є дуже творчою особистістю, часто під час роботи з учнями виникають різні цікаві ідеї. Учителя непокоїть, що інколи асистент приймає самостійні рішення, як, наприклад, рішення про завершення виконання домашнього завдання й переключення на іншу цікаву роботу, наприклад, виготовлення новорічних іграшок. Наскільки широкою повинна бути свобода дій асистента вчителя, щоб мати змогу змінювати поставлені вчителем завдання?

Коментар. *Можливо, у цьому випадку асистент учителя не врахував, що переключення уваги дитини на виконання практичного завдання своїми руками — виготовлення новорічних іграшок — було необхідним для розвитку емоційних чи поведінкових потреб учня. Однак асистенту треба було спочатку проконсультуватися з учителем не тільки для того, щоби переконатись у доречності виконання іншого завдання, а і для того, щоб обговорити, як часто такі зміни видів діяльності повинні відбуватись у навчальному процесі.*

Ситуація 3. Асистентка вчителя не звертає увагу на вживання учнем нецензурної лексики й неприпустиму поведінку. Хоча вчитель зобов'язав її забезпечити більші вимоги до поведінки, поки що вона цього не зробила.

Коментар. Головною навчальною метою для багатьох учнів з особливими освітніми потребами є вміння відрізнити, яка поведінка є соціально допустимою, а яка — ні. Учитель повинен не тільки ще раз наполягти на виконанні попередньо поставленого завдання, а й пояснити асистентці, як реагувати на неприйнятну поведінку. Якщо асистентка вчителя й далі терпить неприпустиму поведінку учня, учитель повинен викласти свої вказівки в письмовій формі й вимагати в асистентки письмової відповіді. Якщо асистентка й досі не вжила заходів, у ситуацію мусить втрутитись директор школи.

Ситуація 4. Асистентка вчителя нещодавно поскаржилась директору школи, що вчитель не в повному обсязі використовує її можливості. Вона йому також сказала, що може готувати кращі навчальні матеріали для учнів, ніж це робить учитель, і що вчитель використовує мало цікавих завдань. Чого вчитель може очікувати від директора?

Коментар. Учитель може очікувати, що директор винесе догану асистентці за порушення її договірних обов'язків через обговорення своїх питань з директором, а не безпосередньо з учителем. Директор повинен пояснити, що вибраний нею підхід руйнує моральні цінності і є непродуктивним для створення добрих робочих стосунків.

Ситуація 5. Логопед повідомив учителю, що залучати одного з учнів до читання вголос непродуктивно. Учитель із цим не погоджується. Логопед поскаржився директору. Якої підтримки може очікувати вчитель від адміністрації навчального закладу?

Коментар. Жодної. Логопед — висококваліфікований спеціаліст, який знає чіткі способи розвитку дитини. Якщо логопед вважає, що підхід учителя перешкоджає формуванню мовленнєвих навичок учня, його професійний обов'язок — наполягти на змінах.

Ситуація 6. Лікарня, яка надає терапевтичні послуги одному з учнів, надсилає інформацію про учня безпосередньо асистенту вчителя. Нещодавно лікарня запросила асистента вчителя відвідати науково-практичну конференцію. Чи повинні школи мати правила, які б визначали їх стосунки зі сторонніми організаціями, що надають лікування чи інші послуги учням?

Коментар. Так. Щонайменше, школи повинні наполягати на тому, щоб контактна особа зі шкільного персоналу належала до педагогів. Зазвичай це вчитель. Асистенти вчителів повинні знати про ці правила й надсилати всю інформацію від партнерських організацій відповідній контактній особі.



РОЗДІЛ II

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ

- 2.1. Індивідуальна програма розвитку (ІПР) як умова надання якісних освітніх послуг учням з особливими освітніми потребами**
- 2.2. Диференціація викладання: здійснення адаптацій та модифікацій**
- 2.3. Диференціація процесу оцінювання навчальних результатів**
- 2.4. Особливості оцінювання навчальних досягнень учнів в інклюзивному класі: реагування на втручання і моніторинг прогресу**
- 2.5. Участь батьків у процесі оцінювання**

2.1. Індивідуальна програма розвитку (ІПР) як умова надання якісних освітніх послуг учням з особливими освітніми потребами



Функції та структура індивідуальної програми розвитку

Особливості організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах регламентовано Постановою № 872 Кабінету Міністрів України від 15.08.2011 р. «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах». Зокрема, постанова зазначає, що для дітей з особливими освітніми потребами розробляються індивідуальний навчальний план та індивідуальна навчальна програма з урахуванням висновку психолого-медико-педагогічної консультації, а також індивідуальна програма розвитку, яка розробляється педагогічними працівниками, у тому числі й асистентами вчителів, учителями-дефектологами та ін.

Серед посадових обов'язків асистента вчителя, зазначених у листі Міністерства освіти і науки, молоді та спорту № 1/9 – 675 від 25.09.2012 року, також указується, що асистент учителя «...у складі групи фахівців бере участь у розробці та виконанні індивідуальної програми розвитку дитини».

Відповідно до наказу Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 18.05.2012 р. № 1/9 – 384 «Про організацію інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» індивідуальна програма розвитку розробляється групою фахівців (заступник директора з навчально-виховної роботи, учителі, асистент учителя, психолог, учитель-дефектолог та інші) з обов'язковим залученням батьків або осіб, які їх замінюють, з метою визначення конкретних навчальних стратегій і підходів до навчання дитини з особливими освітніми потребами.

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

Індивідуальна програма розвитку — це письмовий документ, який за своєю суттю є контрактом між педагогічним колективом і батьками дитини з особливими освітніми потребами або особами, які їх замінюють. Індивідуальна програма розвитку зазначає вимоги до організації навчання дитини з особливими освітніми потребами, зокрема визначає характер освітніх послуг і форм підтримки.



Функції та структура індивідуальної програми розвитку



Функції

- **Навчально-методична функція**

Як інструмент організації навчання, ІПР окреслює перелік послуг, які повинні надаватись дитині з особливими освітніми потребами. Вона містить загальну інформацію про учня, актуальні показники успішності й поведінки, рекомендації психолого-медико-педагогічної консультації, навчальні цілі ц завдання, критерії оцінювання навчальних досягнень і показники динаміки розвитку, адаптацію та модифікацію, які необхідно здійснити, ураховуючи особливі потреби учня. В ІПР передбачаються також додаткові послуги, які надаються іншими фахівцями (наприклад, психологом, логопедом, учителем-дефектологом та ін.). Як інструмент організації навчання, цей документ повинен бути достатньо докладним і чітким, щоб у випадку переходу дитини з одного навчального закладу в інший педагоги знали особливості роботи з цієї дитиною.

- **Комунікативна функція**

Як засіб комунікації, ІПР спрямована на вирішення одразу кількох завдань. Передусім вона інформує всіх значущих для учня осіб (зокрема батьків) про те, чому навчання дитини потребує розробки індивідуальної програми розвитку. ІПР розробляється командою фахівців, які безпосередньо працюють з дитиною, з активним залученням членів родини. Така співпраця забезпечує інформування батьків про потенційні можливості дитини, динаміку її розвитку та регулює комплекс суперечливих питань, які можуть виникати між батьками та вчителями у процесі навчання дитини.

- **Управлінська функція**

Іншою важливою функцією ІПР є управлінська. Окрім вичерпного переліку різних видів підтримки, додаткових послуг, адаптації та модифікації, необхідних для успішного навчання й розвитку дитини, ІПР також містить перелік необхідних додаткових послуг — інформацію про консультації фахівців, спеціальний транспорт, допоміжний персонал тощо. З інформації, що міститься в ІПР, керівнику навчального закладу повинно бути чітко зрозуміло, які спеціалісти надають послуги цій дитині та якою є щоденна тривалість таких послуг. Це дає адміністрації навчального закладу можливість здійснювати планування та забезпечення необхідних додаткових ресурсів.

- **Забезпечення підзвітності**

Ще одна важлива функція ІПР — це забезпечення підзвітності. Індивідуальна

програма розвитку є своєрідною угодою між навчальним закладом і батьками. Укладаючи її, школа бере на себе зобов'язання забезпечити необхідні ресурси для успішного навчання дитини. Наприклад, якщо в ІПР зазначено, що з учнем працюватиме логопед по одній годині тричі на тиждень, то зменшення кількості годин або заміна одного фахівця іншим не допускається.

• Моніторинг дотримання нормативних положень та оцінювання

Індивідуальна програма розвитку також слугує засобом моніторингу або контролю дотримання нормативних положень. Керівнику навчального закладу необхідно добре знати складові ІПР і стежити за тим, щоб усі послуги були зазначені та забезпечувались належним чином. Під час контролю організації навчально-виховного процесу навчального закладу та перевірки якості надання освітніх послуг дітям з особливими освітніми потребами представники управлінь освіти насамперед повинні звертати увагу на виконання ІПР кожної дитини. Адже ІПР — це документальне свідчення організації навчання таких дітей в умовах інклюзивного навчання, а отже — предмет вивчення під час контролю та надання методичної допомоги органами управління освітою.



Структура індивідуальної програми розвитку

Індивідуальна навчальна програма містить такі розділи:

I. Загальна інформація про дитину

Ім'я та прізвище, вік, телефони батьків, адреса, інформація про особливі потреби в навчанні, дата зарахування дитини у школу.

II. Актуальний рівень успішності

Команда фахівців протягом 1 – 2-х місяців (у залежності від складності порушення) вивчає можливості та потреби дитини, фіксує результати вивчення:

- а) Її вміння, сильні якості та труднощі, стиль навчання (візуальний, кінестетичний, багатосенсорний та інші, особливо якщо один зі стилів домінує), сфери розвитку, де дитина потребує додаткової допомоги.
- б) Інформацію про вплив порушень розвитку дитини на її здатність до навчання (відомості, надані психолого-медико-педагогічною консультацією). Уся інформація повинна бути максимально точною, оскільки вона є підґрунтям для подальшого розроблення навчальних цілей і завдань.

Зазвичай обговорення актуального рівня навчальних досягнень дитини з особливими освітніми потребами є першим пунктом у порядку денному на засіданні про питання створення ІПР. Якщо членам команди вдається дійти спільної думки про актуальний рівень навчальних досягнень дитини та її розвитку, то обговорення наступних складових цього документа — річних навчальних цілей і цілей розвитку дитини, короткострокових завдань відбувається набагато ефективніше. Характеристика актуального рівня навчальних досягнень повинна відображати навчальні досягнення учня та сформованість у нього навичок поведінки.

Насамперед педагоги повинні проаналізувати відповідність вимог навчальної програми та методів, що використовуються на уроці, актуальним і потенційним можливостям дитини з особливими освітніми потребами, а також з'ясувати, якої підтримки потребує учень. Цей аналіз повинен містити опис предметних галузей, де учень стикається із труднощами; його сильні сторони; ситуації, в яких учень потребує допомоги для орієнтування у просторі чи повсякденному житті; а також перелік допрофесійних і професійно-технічних навичок. Крім того, слід проаналізувати результати завдань, виконаних учнем у класі в межах навчальної програми. Їх необхідно супроводжувати додатковими поясненнями умов, в яких відбувався контроль знань і навичок та інтерпретації отриманих результатів. Наприклад, недостатньо лише зазначити, що учень має середній рівень навчальних досягнень, оскільки для іншого фахівця, який впроваджуватиме ІПР, така інформація не матиме жодного сенсу.

Інформацію про актуальний рівень успішності можна отримати безпосередньо зі звіту мультидисциплінарної команди й доповнити його даними попередніх обговорень з учителями. Сюди треба додати також результати спостережень за учнем у класі. Якщо потрібна допомога, щоб визначити актуальні показники дитини на основі звіту цієї команди, треба уточнити всі необхідні деталі до початку засідання про розгляд ІПР. Важливо уникати термінів, які можуть заплутати учасників, не знайомих з термінологією відповідної галузі.

III. Навчальні цілі та короткострокові завдання

Індивідуальна програма розвитку розробляється строком на один навчальний рік і повинна містити *річні орієнтири* з кожного навчального предмета, в якому учень потребує допомоги.

Формулювання річних навчальних цілей — це другий пункт у порядку денному на засіданні про розробку ІПР. Такі цілі відображають широкі проблемні ділянки, про які була досягнута згода й над якими повинна працювати команда. На цьому етапі надзвичайно важливим є узгодження річних цілей між усіма членами команди. Для вироблення цілей на рік слід спиратись на звіт мультидисциплінарної команди, урахувати результати бесід з попередніми вчителями дитини та педагогами, які працюють з нею нині, брати до уваги результати спостережень і характеристику потреб дитини з точки зору її батьків.

Короткострокові завдання — це послідовність етапів які проходить учень, у досягненні річних цілей.

Після узгодження характеристики актуального рівня успішності та річних навчальних цілей можна переходити до розроблення *короткострокових завдань* або *проміжних контрольних показників*, спрямованих на реалізацію річних цілей. Крім того, у процесі їх формулювання стає зрозуміло, які послуги треба надати учню.

Основою для вироблення *короткострокових завдань* або проміжних контрольних показників слугують дані актуального рівня успішності та послуги, яких потребує дитина для виконання цілей своєї ІПР.

Приклад

Розглянемо ситуацію 12-річного учня: хлопчик читає на рівні підготовчого класу спеціального навчального закладу, при цьому робить численні помилки й погано розуміє прочитане. В індивідуальній програмі розвитку для такої дитини зазначено доцільність забезпечення додаткової програми з читання із регулярними заняттями п'ять днів на тиждень. Овнією з навчальних цілей на рік є вдосконалення навичок читання до рівня першого класу з допущенням не більше трьох помилок на кожні двадцять слів. Відтак визначаються короткострокові завдання, які планується виконувати послідовно: до кінця листопада, до кінця лютого й до кінця травня. Кожне наступне короткострокове завдання формулюється, виходячи з попереднього, і є засобом спостереження за прогресом дитини.

Важливою особливістю короткострокових завдань є те, що вони визначають методи викладання, критерії та періодичність оцінювання.

Отже, короткострокові завдання містять:

- Визначення знань, умінь і навичок, які повинен набути учень відповідно до річних навчальних цілей.
- Методи досягнення відповідної мети.
- Критерії оцінювання її досягнення.
- Строки періодичного оцінювання.

Короткострокові завдання або проміжні контрольні показники дають змогу вчителю й батькам спостерігати за успіхами дитини. Якщо певні очікувані результати не досягнуті або, навпаки, досягнуті швидше передбаченого строку, то впродовж навчального року здійснюється перегляд ІПР у цій частині. Тобто перегляд ІПР учня можна робити частіше, щоби вносити зміни тоді, коли в них виникає потреба.

IV. Додаткові послуги та модифікації

Додаткові спеціальні послуги — це навчальні послуги та втручання, необхідні дитині для засвоєння навчальної програми, як, наприклад: логопедичні та аудіологічні послуги, послуги з перекладу, послуги психолога, фізіо- та працетерапія, організація відпочинку, зокрема лікувально-оздоровчого; консультаційні послуги, у тому числі консультації реабілітолога; послуги з покращення мобільності й орієнтації. До додаткових послуг належать також медичні послуги, зокрема, послуги шкільної медсестри (за необхідності).

У кожній ІПР зазначається перелік додаткових послуг для учня, у тому числі спеціальні освітні послуги; види підтримки, адаптації чи модифікації для роботи у звичайному класі. Крім того, слід зазначити місце та тривалість надання цих послуг.

Така інформація повинна бути зрозумілою всім присутнім на засіданні, а також будь-якій іншій людині, яка читатиме ІПР.

Команда з розроблення ІПР повинна вирішити питання про доцільність здійснення відповідних модифікацій спеціальних освітніх і додаткових послуг, щоби створити умови для досягнення дитиною річних цілей, зазначених у ІПР, та повноцінної участі у навчальному процесі. Ідеться, наприклад, про читання вголос завдань для учнів з повною або частковою втратою зору або про виділення додаткового часу для учнів із затримкою психічного розвитку.

Точно оцінити знання, уміння й навички деяких учнів досить складно, навіть із застосуванням модифікацій. У такому випадку в ІПР необхідно пояснити, чому для цієї дитини не підходять стандартні форми та методи оцінювання, а також запланувати альтернативні форми оцінювання.

До складання індивідуальної програми розвитку залучаються батьки, які повинні мати чітке уявлення про те, чому навчання дитини потребує розроблення такої програми. Крім того, така співпраця забезпечить інформування батьків про потенційні можливості дитини, динаміку її розвитку та врегулює комплекс суперечливих питань, які можуть виникати в батьків і педагогів у процесі навчання дитини.

Крім того, батьків слід інформувати про прогрес, досягнутий дитиною в реалізації ІПР. При цьому батьки в будь-який час можуть звернутись із проханням організації засідання про питання розгляду ІПР. Один з можливих способів інформування батьків про прогрес дитини в досягненні навчальних цілей — це надсилання батькам коротких інформаційних повідомлень про поточні успіхи дитини та/або повідомлення про досягнення тих чи інших цілей.

Обов'язок школи в наданні інформації про успіхи учня ще раз підкреслює значення ІПР як *механізму підзвітності*. Наприклад, якщо прогрес у досягненні тієї чи іншої навчальної мети не спостерігається, це зумовлює необхідність перегляду ІПР.



Планування перехідного періоду

Послуги перехідного періоду передбачають скоординований комплекс заходів для учня з особливими освітніми потребами, спрямований на покращення навчальних і функціональних показників дитини. Вони сприяють переходу від навчання у школі до позашкільної діяльності та професійно-технічної освіти.

Якщо впродовж строку дії ІПР учню виповнюється 16 років, необхідно скласти *план заходів на перехідний період*, який мусить бути спрямованим на підготовку учня до самостійного життя після закінчення середньої школи. Зокрема це заходи із профорієнтації, які сприятимуть професійному вибору школяра.

Команда фахівців повинна допомогти дитині спланувати подальше навчання або працевлаштування. Суть такої допомоги й підтримки може полягати у виборі спеціальності й коледжу, підготовки пакету документів для вступу тощо.

- Батьки й педагоги повинні замислюватися про самостійне життя учня після здобуття ним загальної освіти.
- Школа повинна підтримувати контакти та співпрацювати з іншими службами (наприклад, центром соціальних служб для дітей, сім'ї та молоді, професійно-технічним навчальним закладом тощо) під час планування на перехідний період.
- Планування перехідного періоду для учнів з особливими освітніми потребами повинно розпочинатися з початкової школи: чим раніше воно розпочнеться, тим краще буде для всіх учасників навчального процесу.

Як підсумок

Під час складання індивідуальної програми розвитку доцільно звернути увагу на отримання таких вимог:

- *ІПР повинна містити всі необхідні складові, які допоможуть адаптувати навчальне середовище до потреб дитини.*
- *В ІПР довгострокові цілі й короткострокові завдання пов'язані між собою.*
- *В ІПР визначено конкретні методи викладання та підходи до навчання дитини з особливими освітніми потребами.*
- *При створенні ІПР використані рекомендації психолого-медико-педагогічної консультації.*
- *Батькам надано примірник ІПР.*
- *У склад команди входять всі необхідні фахівці, які комплексно оцінюють розвиток дитини та розробляють індивідуальну програму розвитку з урахуванням індивідуальних особливостей розвитку дитини та відповідно до її потреб.*



Команда фахівців з розроблення ІПР

Індивідуальна програма розвитку розробляється групою фахівців, а саме: заступником директора з навчально-виховної роботи, учителем, асистентом учителя, психологом, учителем-дефектологом та іншими. Обов'язково залучаються батьки або особи, які їх замінюють, для визначення конкретних методів викладання й підходів до навчання дитини з особливими освітніми потребами. ІПР затверджується керівником навчального закладу.

Перше засідання з питання розроблення ІПР повинно відбутись упродовж перших 30-ти днів навчання дитини у школі. За цей час група фахівців вивчає актуальний рівень знань і вмінь учня, його можливості та потреби, фіксує результати вивчення.

Додаткові послуги, передбачені в ІПР, дитина починає отримувати не пізніше ніж через десять шкільних днів після узгодження ІПР одним з батьків. Якщо через

поважні причини (складні порушення в розвитку) команда фахівців не встигає скласти ІПР у відведений строк, необхідно зазначити причини затримки та вжити заходи для того, щоб індивідуальну програму розвитку розробити якнайшвидше.

• **Залучення батьків**

Як зазначалось раніше, ІПР виконує комунікативну функцію, за допомогою якої педагоги інформують батьків про освітні послуги та види підтримки, що надаються дитині. Окрім того, батьки дітей з особливими освітніми потребами отримують інформацію про методи викладання, зміст навчальної програми та заплановані зміни (якщо такі є), строки її виконання, шляхи забезпечення додаткових потреб учня. Це не означає, що батьки можуть диктувати свої умови (наприклад, хто і скільки часу працюватиме з дитиною), але працівники навчального закладу повинні дослуховуватись до батьків, урахувувати побажання та занепокоєння батьків, намагатись максимально дати відповіді на всі запитання батьків.

Відповідно до Порядку організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах, затвердженого Постановою Кабінету Міністрів України від 15.08.2011 р. № 872, батьки беруть участь у розробці ІПР і підписом засвідчують свою згоду на її реалізацію. Тому необхідно докласти максимальні зусилля, щоби батьки були присутні на засіданні, а також ретельно документувати вжиті для цього заходи. Це свідчитиме, що педагоги здійснили всі необхідні кроки.

Після участі в засіданні з розроблення ІПР у батьків повинно бути чітке уявлення про таке:

- причину потреби створення індивідуальної програми розвитку для їхньої дитини;
- фахівців, які надаватимуть освітні та спеціальні послуги;
- тривалість послуг;
- методи та періодичність оцінювання;
- періодичність перегляду ІПР та надання інформації про хід її виконання.

• **Залучення дитини з особливими освітніми потребами**

Починаючи з 14-ти років, у створенні власної ІПР беруть участь і самі учні з особливими освітніми потребами, оскільки з цього віку необхідно розпочинати планування профорієнтаційної роботи та підготовки старшокласників до самостійного життя. На засіданні із залученням учня передбачається розглянути цілі для учня після закінчення середньої школи та, за необхідності, послуги перехідного періоду, які сприятимуть виконанню цих цілей. План перехідного періоду містить заходи з підготовки дитини до самостійного життя після закінчення середньої школи. У плані також повинен міститись опис конкретних способів підтримки учня в реалізації тієї чи іншої мети. Учня необхідно запросити до участі у процесі розроблення цього плану.

• **Підготовка до засідання з розроблення ІПР**

Засідання, на якому розглядається ІПР, потребує значної підготовчої роботи. Спеціалісти, які спостерігали за дитиною та додатково з'ясовували індивідуальні

відмінності й потреби, готують вичерпну інформацію про це питання. Обговоривши результати спостереження, учасники засідання визначають загальні підходи до навчання дитини з особливими освітніми потребами, планують навчальні цілі та види надання додаткової підтримки. На засіданні з розроблення ІПР важливою є участь керівника навчального закладу, який затверджує ІПР. Керівник навчального закладу повинен мати інформацію про конкретну дитину з особливими освітніми потребами, щоб вірно розподілити наявні ресурси.

• Організаційні питання

Важливо визначитися з місцем проведення засідання. Необхідно заздалегідь потурбуватися про зручні стільці та воду для учасників. Якщо засідання триває більше однієї години, необхідно зробити перерву. У кабінеті ніщо не повинно відволікати увагу присутніх. Оскільки розроблення ІПР — це колективна праця, треба занотовувати ідеї на дошці чи на спеціальному стенді.

Складання індивідуальної програми розвитку відбувається на засадах співпраці, де необхідно уважно вивчити кожну ідею та пропозицію. І хоча відповідальним за проведення засідання є вчитель, асистент учителя повинен знати такі рекомендації про його успішне проведення:

- Переконайтесь у тому, що батьки розуміють концепцію та завдання ІПР, усвідомлюють мету самого засідання. Зазначте, що індивідуальна програма розвитку адресована тільки їхній дитині. Для учня з аналогічною формою інвалідності/порушеннями розвитку навчальні цілі й завдання будуть зовсім іншими. Заохочуйте батьків висловлювати свої пропозиції та міркування із приводу програми.
- Поясніть батькам, що ефективність виконання цієї програми впродовж навчального року регулярно оцінюється. ІПР переглядається двічі на рік (за потреби й частіше) з метою її коригування. Зокрема, коли в дитини з'являються труднощі в засвоєнні визначеного змісту навчального матеріалу чи навпаки, виникає необхідність перейти до наступного рівня складності виконання завдань. Батьки також можуть вносити свої корективи.
- Представте всіх учасників засідання, поясніть їхні ролі в навчанні дитини. Зауважте, що одним із завдань учителя на засіданні є координація дій членів команди у процесі розробки ІПР. Якщо у присутніх виникають запитання, вони можуть поставити їх у будь-який момент, а вчитель повинен дати точні й вичерпні відповіді.
- Представляючи проект ІПР, зверніть увагу батьків, що це лише початковий варіант документа, і вони можуть висловлювати свої зауваження, пропонувати додаткові пункти або викреслити наявні.
- Не слід підганяти учасників, створювати атмосферу поспіху.
- Спеціалістам необхідно уникати спеціальної термінології, а при її використанні обов'язково пояснювати значення слів, незрозумілих для решти учасників.

• Участь батьків у проведенні засідання

Деякі батьки не бажають витратити свій час на засідання з розроблення ІПР — їм простіше прийти та поставити підпис. Вони довіряють педагогам або, можливо, так часто проходили цю процедуру, що втомились від зустрічей з тими самими людьми. Незалежно від причин, усе-таки слід заохочувати батьків до обговорення ІПР. Це необхідно, зокрема, для самих педагогів — вони повинні бути впевненими в тому, що батьки розуміють суть подальшої програми для їхньої дитини.

Мета засідання з розгляду ІПР полягає в тому, щоби спільно виробити шляхи забезпечення особливих потреб учня.

Цілком імовірно, що для підготовки ІПР дитини знадобиться не одна зустріч. Проводити кожне засідання слід таким чином, щоб воно було максимально продуктивним. Необхідно зосередити увагу учасників на завданнях ІПР, проаналізувати методи роботи в попередньому році, які дали вагомі результати, обговорити зміни в ІПР на поточний навчальний рік.

Ведення протоколу — необхідна умова такої роботи. Цей документ повинен точно відображати перебіг зустрічі. Він стане у пригоді, якщо згодом виникне різне бачення рішень, узгоджених на засіданні.

Важливий етап засідання — підписання ІПР всіма учасниками зустрічі, які працюватимуть з учнем. Передусім необхідно бути впевненим у тому, що ІПР насправді відповідає потребам учня. Після засідання з розроблення ІПР треба не забути про таке:

- Надати батькам підписаний примірник ІПР.
- Упевнитися, що примірники ІПР є в усіх членів команди, які будуть його виконувати.
- Щомісяця спілкуватися з учителями про реалізацію ІПР. Це допоможе стежити за динамікою розвитку учнів і тим, наскільки задовольняються їхні потреби.
- Повідомляти батькам про успіхи учня в досягненні цілей ІПР з такою ж періодичністю, з якою отримують інформацію про успішність своїх дітей інші батьки.
- Якщо учень не демонструє очікуваних успіхів згідно зі своєю ІПР або якщо є підстави для внесення змін у цей документ, необхідно у стислі строки організувати нове засідання про питання розробки ІПР.

Важливо документувати всі ці кроки й супроводжувати їх стислими записами: коли був здійснений або завершений той чи інший захід, нотувати розмови з фахівцями та батьками, дати зустрічей тощо. Такі регулярні бесіди важливі для моніторингу прогресу учня та допомагають визначити, чи потрібен учню додатковий час і послуги, або навпаки — час і послуги слід скоротити.

Як зазначалось вище, слід докладати систематичних зусиль для залучення батьків до процесу розроблення ІПР. Якщо за певних обставин засідання з розроблення ІПР відбулось без них, необхідно письмово фіксувати, які заходи було вжито для забезпечення їхньої присутності. Рекомендується вести облік телефонних дзвінків і тоді, коли ви розмовляли з батьками, і тоді, коли не застали їх на місці; записувати час дзвінка, хто телефонував та з яким результатом; варто зберігати копії всіх листів і повідомлень, направлених батькам із приводу розроблення ІПР, зі стислим описом відповідей. Корисно з'ясувати електронну адресу батьків і використовувати додатково до звичайних поштових листів. Якщо не вдається зв'язатися з батьками по телефону або вони не відповідають на надіслані їм додому листи й повідомлення, треба ретельно занотовувати дані про візити додому із зазначенням дати, часу, відповідальної особи та підсумків будь-яких розмов про майбутнє засідання.

Крім того, важливо намагатись робити все можливе, щоби під час засідання батькам було зрозуміло, про що йдеться. Так, якщо батьки спілкуються іншою мовою, наприклад, жестовою, необхідно запросити для них перекладача. На засіданні варто приділити певний час, щоб узгодити з батьками процедури й термінологію, а також пояснити, за якою формою навчатиметься дитина й чому було вибрано саме такі умови навчання.

• **Що робити, коли батьки не підписують ІПР?**

Є чимало причин, чому батьки дитини відмовляються ставити свій підпис під ІПР. Можливо, батьки не хочуть, щоб їхню дитину впродовж дня забирали із класу для занять зі спеціалістами, або наполягають на більш інтенсивних навчальних втручаннях, ніж пропонує школа. Подібні випадки трапляються нечасто, але якщо так сталось, є кілька способів виходу із ситуації.

Отже, якщо батько або мати не підписує ІПР, школа може вдатись до одного з кількох можливих варіантів. Слід пам'ятати, що відмова батьків ставити свій підпис, напевно, зумовлена поважною причиною. Тому передусім необхідно її з'ясувати й у подальшому враховувати у процесі визначення своїх кроків. Знання цих причин допоможе навчальному закладу та місцевому управлінню освіти приймати рішення про подальші дії.

- *Батьки відмовляються підписувати ІПР, бо вважають, що в їхньої дитини немає проблем у розвитку. У такій ситуації слід здійснити кілька важливих кроків: 1) пояснити батькам, що під час своєї зустрічі команда фахівців дійшла висновку, що дитина має труднощі в навчанні, пов'язані з певними проблемами в її розвитку. Підтвердженням цього також можуть бути рекомендації психолого-медико-педагогічної консультації. 2) Пояснити, що засідання з розгляду ІПР має на меті розробити індивідуальну програму розвитку на основі цих рекомендацій.*
- *Батьки відмовляються підписувати ІПР, тому що не хочуть, щоб їхню дитину направляли в окремий кабінет для отримання спеціальних послуг. У такій ситуації важливо пояснити, чому дитині буде краще отримувати спеціальні*

послуги в окремому кабінеті. Водночас також слід проаналізувати можливості надання спеціальних послуг в умовах класу, де навчається дитина.

- *Батьки відмовляються підписувати ІПР, бо вважають, що програма не переобачає належних втручань.* У такому випадку необхідно пояснити батькам, якими міркуваннями ви керувались, розробляючи ІПР. Тобто, якщо педагог рекомендує учню працювати з учителем-дефектологом тільки певний час упродовж дня, то основою такого рішення є рекомендації психолого-медико-педагогічної консультації, яка визначила кількість годин для проведення корекційної роботи відповідним фахівцем. Знову ж таки, треба ще раз проаналізувати рекомендовані навчальні втручання та послуги, чи справді вони відповідають потребам учня.

Якщо не вдається дійти згоди, можна звернутись до узгодженої ІПР з минулого року (якщо вона є). Коли попередньої ІПР немає, поміркуйте, в яких питаннях батьки дотримуються з педагогом однієї думки. Наприклад, вони погоджуються з тим, що учню необхідно регулярно працювати з логопедом, проте не вбачають необхідності допомагати йому розвивати навички читання. У такому випадку слід скласти ІПР для тих аспектів навчання дитини, в яких була досягнути згода педагогів і батьків, а також зазначити аспекти, стосовно яких згоди не досягнули, та впроваджувати ІПР у такому вигляді.

2.2. Диференціація викладання: здійснення адаптацій та модифікацій



Аналіз навчальних цілей і завдань, методів викладання

Як уже раніше зазначалось, індивідуалізація навчально-виховного процесу є передумовою успішності навчання всіх дітей, але для дитини з особливими освітніми потребами вона є особливо важливою. Водночас для дітей з особливими освітніми потребами може бути необхідною додаткова, іноді спеціалізована, підтримка в навчанні, яка дасть їм змогу брати повноцінну участь у навчальних заняттях і реалізувати свій потенціал. Немає універсальних рецептів здійснення індивідуалізації навчання, особливо, коли йдеться про навчання учнів з різними потребами. Проте, щоб досягти успіху, педагоги повинні знати основні стратегії забезпечення індивідуалізації навчання, ураховуючи потреби учнів, обумовлені їхнім розвитком, інтересами та різного роду відмінностями. Такими стратегіями є **адаптація** й **модифікація**, які педагоги повинні планувати та здійснювати на різних етапах своєї діяльності, зокрема під час:

- **Планування** — яким чином учитель використовує індивідуальну програму розвитку (ІПР) учня для створення навчального плану та методів навчання, що відповідають рівню розвитку дитини, її індивідуальним потребам і стилю навчання (сприйняття), якому вона віддає перевагу.

- **Виконання** — яким чином учитель здійснює навчальний процес, за необхідності адаптуючи та модифікуючи його для учнів з особливими освітніми потребами.
- **Осмислення** — яким чином учитель оцінює навчальний процес і прогрес учнів для прийняття ефективних рішень, які можуть покращити процеси викладання й навчання, а також обґрунтовано планувати ІПР.

Окрім зазначених раніше компонентів ІПР, цей документ повинен також містити в собі інформацію, яка вказує на джерела підтримки, у тому числі заходи з корекції, адаптації чи модифікації навчання, необхідні для того, щоб учень міг досягти цілей і завдань, зазначених у ІПР.

Здійснення адаптацій та модифікацій забезпечує доступ до навчання всіх учнів, але ці процеси є особливо важливими для забезпечення доступу до навчання учнів з особливими освітніми потребами. Для того щоб заплановані адаптація та модифікація були ефективними, учителям необхідно спершу проаналізувати навчальні завдання, які вони ставлять перед учнями, для того, щоб визначити, чи можуть учні реально досягти успіху. Під час такого аналізу вчителям важливо визначити доцільність використання навчальних завдань, передбачених навчальною програмою, у конкретній ситуації, а також доцільність використання того чи іншого методу викладання.

Планування уроків для різних груп учнів потребує «проактивного» (випереджального) підходу. Цілі й завдання навчальної програми повинні відображати весь спектр здібностей учнів класу, давати всім учням можливість активно брати участь у навчальних заняттях. Учитель мусить переконатися, що навчальний матеріал/зміст не є причиною труднощів у навчанні. Наприклад, труднощі зазвичай виникають, коли когнітивний рівень навчального матеріалу занадто високий. Це потребує від учня навичок, яких він не має, або передбачає наявність бази знань, яка в нього відсутня.

Аналізуючи цілі навчальної програми їх відповідності спроможностям дитини ц розробляючи завдання для учнів з особливими потребами, педагогам необхідно:

1. Визначити навички, які необхідні учню для виконання відповідного завдання, та знайти підтвердження того, що учні володіють цими навичками.
2. Поміркувати над можливістю учнів додатково попрактикуватись у навичках, якими вони вже оволоділи, перед тим, як перейти до наступного кроку.
3. Ознайомитися з ІПР учнів, щоби з'ясувати, чи не відрізняються цілі, визначені в ІПР, від цілей загальної навчальної програми.

У деяких випадках в ІПР учня може міститись інформація про рівень участі учня в засвоєнні загальної навчальної програми, а також про види підтримки, які йому необхідні. В ІПР можуть також указуватися завдання, що відрізняються від завдань, зазначених у загальній навчальній програмі. Для учнів з порушеннями

розвитку може бути необхідна модифікація навчального матеріалу (змісту), яку можна здійснити таким чином:

- Учень здатний засвоїти зміст навчальної програми, але йому необхідна адаптація навчального процесу. Відтак він працює для досягнення тих же результатів (зміст навчання), що й однолітки, але форма (процес) навчання може відрізнятись.
- Учень здатний засвоїти лише частину матеріалу навчальної програми. У такому разі він може зосередитись лише на деяких навчальних завданнях, що відповідають його потребам і можливостям.
- У даний час дитина не здатна засвоїти навчальний матеріал, передбачений навчальною програмою, тому для неї необхідно визначити інші навчальні цілі. Однак у такому випадку вчитель повинен знайти способи залучення цього учня до уроку таким чином, щоб це мало для школяра сенс. Учитель може дати учню завдання відповідно до навчальної програми спеціального навчального закладу, надавши йому можливість працювати над досягненням цілей у тій самій сфері, але на іншому рівні.

Приклад

Учень може займатись відніманням однозначних чисел, тоді як більша частина учнів займається відніманням двозначних чисел. Або ж учитель може скласти таку паралельну навчальну програму, де учень може брати участь у занятті/завданні, але працювати над іншою метою. Наприклад, більшість школярів проводять експеримент із природознавства в лабораторії, а учень з особливими освітніми потребами може виконувати спостереження й розвивати свої навички запам'ятовування, перевіряючи, чи на всіх столах наявні необхідні матеріали та обладнання.

Підсумовуючи все вищевикладене, підкреслимо, що, якщо навчальний матеріал не відповідає потребам і можливостям учня, то жодні дії та зусилля педагога не приведуть до позитивних результатів. Якщо дитина не у змозі виконати задачу/завдання, то педагог зобов'язаний диференціювати очікувані результати.



Аналіз навчальних цілей і завдань, методів викладання

Після аналізу відповідності навчального змісту рівню володіння учнями знаннями і навичками, необхідними для того, щоб досягнути передбачених навчальною програмою результатів, наступним кроком повинен стати аналіз методів викладання. Цей крок передбачає необхідність визначення рівня володіння учнів знаннями та навичками, необхідними для повноцінної участі в роботі за допомогою вибраного вчителем методу навчання. Інакше кажучи, в учнів можуть бути відсутні потреба та мотивація вивчати матеріал, якщо навчальний метод не відповідає їх здібностям у навчанні.

Аналізуючи навчальні методи, учителям необхідно розглянути наявність в учнів таких навичок, що стануть передумовою успіху дитини:

- *Когнітивні навички.* Методи навчання передбачають обов'язкову наявність в учнів деяких когнітивних навичок і знань. Наприклад, коли учні отримують вказівки або їм пропонується якесь нове поняття, очікується, що вони мають відповідний словниковий запас і необхідні знання. На заняттях з математики очікується, що учні знають певні методи розв'язання задач. Якщо учням даються письмові вказівки, необхідно, щоб вони вміли читати, могли розуміти ці вказівки та виконувати їх.
- *Соціальні навички.* Більша частина навчання відбувається у групах разом з іншими учнями. Без відповідних навичок взаємодії та спілкування участь учня у процесі навчання буде обмеженою. Наприклад, «навчання у співпраці» передбачає, що учні вміють вислуховувати один одного, чекати своєї черги, ставити запитання, ділитись інформацією, приймати групові рішення тощо. Багато занять у навчальних центрах або центрах діяльності передбачають, що учні вміють ділитись матеріалами, пропонувати свої ідеї, вислуховувати коментарі (зворотний зв'язок), пропонувати допомогу тощо.
- *Навички самостійного вивчення.* Багато навчальних закладів вимагають від учнів проявляти самостійність у процесі навчання. Серед навичок, що дають змогу учням навчатися самостійно, є вміння визначати цілі, завершувати завдання, уміння слідувати вказівкам, бути підготовленим, дотримуватися графіка тощо.
- *Фізичні/моторні навички.* Чимало уроків/навчальних методів передбачають певні фізичні рухи. Наприклад, школярів можуть попросити перейти з одного місця на інше, підняти руку, використати інструменти (наприклад, ножиці) тощо.

Деякі учні не володіють цими навичками, які є передумовою успіху того чи іншого методу навчання, що може ускладнити їх участь у навчальному процесі.

Аналіз методів навчання — це другий етап планування навчального процесу для учнів з різними потребами. Наступний етап полягає в тому, щоб використовувати методи, які відповідають різним потребам учнів. Це передбачає адаптацію та модифікацію навчання.



Здійснення адаптацій та модифікацій

Ефективні педагоги вміють змінювати навчальний процес з тим, щоб він якнайкраще відповідав потребам і можливостям учнів — характер подачі навчального матеріалу, навчальні завдання, очікування й оцінювання. Кожний навчальний метод передбачає той чи інший спосіб сприйняття (навчання). Часто вчителі, не усвідомлюючи цього, створюють труднощі в навчанні учнів через невдалий вибір навчального методу. Як зазначалось вище, учителю необхідно проаналізувати

навички, які раніше допомогли учням досягти успіху, виявити сфери, де школярі, можливо, не володіють необхідними знаннями й навичками, а потім внести відповідні зміни. Ці зміни, або пристосування уроку до потреб учнів, можуть набувати такі форми:

- **Адаптація навчання** — змінює характер навчання, не змінюючи при цьому навчальний зміст або понятійну складність навчального завдання. Наприклад, виконуючи завдання з математики, школярам треба розсортувати лічильні палички на купки з різною кількістю в кожній. Зазвичай більшість учнів мають труднощі при організації матеріалів на своєму робочому місці (необхідна умова — володіння навичками самостійного вивчення, володіння фізичними/моторними навичками). Учитель вирішує адаптувати ці умови (обійти перешкоду), допомігши учням при організації матеріалу: він видає їм кришки від картонних коробок, щоб вони працювали з паличками. Краї кришки не дають паличкам скочуватись і падати зі столу, що допомагає учням зосередитись на виконанні завдання.
- **Модифікація навчання** — змінює характер навчання, змінюючи зміст або понятійну складність навчального завдання. Наприклад, частина тематичного блока, присвяченого екосистемам, передбачає, що учні візьмуть участь в екскурсії на найближчу річку, проведуть там спостереження, вестимуть польові записи й, повернувшись у клас, напишуть звіт. Але після аналізу методів навчання вчителька визначила, що половина її учнів пишуть дуже повільно (необхідна умова — володіння навичками самостійного вивчення). Оскільки вчителька зацікавлена в ефективності цього заняття, вона вирішує змінити частину заняття, пов'язану з веденням польових записів і написанням звітів. Вона вирішує модифікувати навчальне заняття, запропонувавши учням вибір — вести польові записи або робити замальовки. Більше того, вона вирішує попросити асистента вчителя також зробити замальовки різних елементів. Коли діти повернуться у клас, вони матимуть вибір: зможуть або писати звіт за результатами своїх польових записів чи зробити підписи й написати опис малюнків, виконаних асистентом учителя.
- **Підкріплення/додаткове навчання** — додаткові заняття /завдання можуть бути необхідними, щоб дати учням можливість засвоїти/вивчити навчальний зміст. Наприклад, у навчальному блоці на тему «Транспорт» в одній історії йдеться про швидкий пасажирський потяг. Однак більшість учнів ніколи не виїжджали за межі села, де вони живуть. Учитель вважає, що відсутність базових знань (необхідна умова когнітивного характеру) може потенційно завадити учням зрозуміти матеріал, і тому вирішує додатково підкріпити навчання. Перед тим як прочитати цю історію, учні розглянуть фотографії швидкісних пасажирських потягів. Окрім створення базових знань таке підкріплення також полегшує розуміння й тим учням, які вже мають попередні знання про швидкісні пасажирські потяги.



Адаптація навчання

Чимало педагогів регулярно проводять адаптацію навчального процесу, уважаючи, що така практика забезпечує якість навчання.

Наприклад, учитель може записати ключові слова крейдою на дошці, представляючи ці слова; або вивісити на стіні графік роботи у класі, щоб допомогти учням організувати свій час; або при переході до іншого виду занять дати учням кілька вербальних підказок тощо. Не дивлячись на те що загальна адаптація навчання може суттєво допомогти учням з особливими освітніми потребами успішно брати участь у роботі, їм можуть бути необхідні також і більш індивідуалізовані адаптація й модифікація.

Адаптація допомагає вчителю пристосувати методи навчання до індивідуальних можливостей дітей з особливими освітніми потребами, урахувати вікові потреби учнів та їх інтереси. Метою здійснення адаптації також є підтримка окремих учнів у компенсації їх інтелектуальних, фізичних або поведінкових особливостей розвитку. Учителі здійснюють адаптацію, щоб забезпечити дітям рівні можливості для участі у процесі навчання. Інакше кажучи, адаптація дає дітям можливість брати повноцінну участь у навчальному процесі, а не віддавати їм будь-яку перевагу.

Адаптацію у класі можна організувати для таких аспектів навчального процесу:

- **Фізичне середовище** — проведення змін у фізичному середовищі, розподілі дітей на групи, порядку розсаджування дітей тощо.
- **Навчальний процес** — зміни у процесі представлення навчального матеріалу, проведенні навчальних занять, використанні методів навчання.
- **Матеріали** — пристосування навчальних матеріалів до індивідуальних потреб учнів. Матеріалами можуть бути книги, іграшки, аркуші із завданнями для учнів, маніпуляційні предмети тощо.



Вибір виду адаптації для врахування тих чи інших потреб учнів

Адаптація та модифікація враховують конкретні потреби дитини та охоплюють такі аспекти розвитку дитини:

- **Поведінка** — адаптація, спрямована на вирішення проблем, пов'язаних з мотивацією та виконанням установлених правил і вимог до поведінки дитини. Наприклад, учень з недостатньою увагою може потребувати більше можливостей для активного руху. Учитель ураховує ці потреби, часто даючи учню перепочити (перерву). Іншим прикладом може бути те, що учень з порушеннями розумового розвитку не оволодів установленим порядком переходу до ігор на свіжому повітрі. Учитель ураховує цю потребу й готує заламіновану картку з підказками, на якій за допомогою картинок показуються необхідні дії дитини. Наприклад, картинка, де вона прибирає матеріали, одягає пальто й рукавички, бере м'яч або скакалку з коробки тощо.

- **Організаційні навички** — адаптація, яка допомагає дітям зосередитись на завданні, що виконується. Наприклад, учень, читаючи вголос, губить місце, де він читає. Учитель ураховує цю потребу, дозволяючи учню користуватись лінійкою. Лінійка кладеться під те речення, яке читає учень. Або ж дитині з порушеннями зору складно сконцентруватись на робочих аркушах, де міститься багато інформації. Педагог проводить адаптацію, ураховуючи цю потребу, зменшуючи обсяг інформації для цієї дитини й, за необхідності, використовуючи виділення різноманітних розділів на сторінці.
- **Сенсорні потреби** — адаптація шляхом надання учню таких засобів, як слуховий апарат, окуляри тощо, а також допомоги, щоб компенсувати сенсорні проблеми або втрату можливості використовувати органи чуття. Наприклад, учня з утратою слуху садовлять у класі подалі від вентиляторів і шумних місць (вікон, дверей тощо). Або учня з церебральним паралічем, якому важко розмовляти, учать користуватися спеціальним електронним пристроєм, який синтезує голос. Його однокласників також учать спілкуватися з дитиною за допомогою цього допоміжного пристрою.

Учителю необхідно докласти зусилля, щоб залучити також батьків/членів родини учня до пошуку ідей про можливу адаптацію. Родини, які мають дітей з порушеннями розвитку, часто мають значний досвід проведення адаптації вдома. Окрім участі у складанні ІПР вони можуть пропонувати свої ідеї про можливу адаптацію протягом усього навчального року. Доцільно з'ясувати у членів сім'ї про всі види адаптації, які вони використовують удома. Окрім того, при плануванні відповідних адаптації у класі, важливо, щоби подібні види адаптації були заплановані і вдома.



Використання модифікацій

На відміну від адаптації, модифікація може передбачати зміни у змісті навчання, що можуть здійснюватися за допомогою таких форм:

- **Скорочення змісту, який необхідно засвоїти.** Від дитини вимагається брати участь лише в деяких частинах уроку та/або оволодіти лише частиною навчального змісту. У попередньому розділі обговорювалось, як аналізувати вимоги навчальної програми. Іноді вимоги уроку перевершують здібності учня, однак від цього учня все ж вимагається часткова участь в уроці. Наприклад, учня з порушеннями розумового розвитку можна попросити прочитати спрощений виклад теми, тоді як його однокласникам необхідно повністю прочитати розділ підручника.
- **Зниження вимог.** Від учня можуть вимагати виконати лише частину уроку: засвоєння того самого матеріалу або лише його частини. Наприклад, дитину з фізичною інвалідністю, що впливає на швидкість її письма, можна попросити виконати всього десять пунктів замість 20-ти, як це вимагається від решти дітей у класі. Або учню, який має суттєві проблеми в результаті дисграфії, мож-

на дозволити продиктувати його історію асистенту вчителя й таким чином обійти вимогу, пов'язану з охайністю письма.

Будь-які види модифікації необхідно обговорювати з родиною дитини, оскільки в більшості випадків модифікація змінить те, що дитина повинна знати й уміти робити.

У процесі планування вчителі аналізують вимоги навчальної програми та методи навчання. Після аналізу вони визначають ті методи навчання, які можуть створювати труднощі для участі в навчальному процесі як для всіх дітей, так і для окремих учнів. У подальшому в усіх цих аспектах здійснюються адаптація, модифікація й передбачається підкріплення/догатовке навчання. Розуміння попередніх умов, зазначених у навчальній програмі та методах навчання, дає педагогу змогу забезпечити оволодіння навичками всіх учнів, що забезпечує їх повноцінну участь у навчальному процесі.



Використання методів експліцитного навчання та навчальних стратегій для забезпечення диференціації викладання

Навчання, що здійснюється для всього класу (тобто без розподілу на малі групи) за відсутності диференційованого підходу до учнів, зазвичай не дає належних результатів для більшості учнів, особливо для дітей з особливими освітніми потребами. Учителі, які планують навчальний процес, ураховуючи наявність у своїх класах учнів з різними потребами, намагаються використовувати різноманітні методи ефективного навчання.

Необхідно відзначити два основні методи навчання, які успішно зарекомендували себе під час представлення нового навчального матеріалу й навчання нових навичок учнів з різними потребами, у тому числі дітей з порушеннями розвитку. Це методи 1) **експліцитного (свідомого) навчання** та 2) **навчальних стратегій**. Обидва методи навчання забезпечують учителю основу для диференційованого підходу у викладанні, і їх можна включити у звичайні уроки.

***Експліцитне (свідоме) навчання** на відміну від імпліцитного (несвідомого) навчання відноситься до такої моделі навчання, яке є доступне для усвідомлення. Поняття експліцитного навчання, яке прийшло з когнітивної психології, передбачає, що експліцитне навчання відбувається швидко, іноді у формі інсайту, під контролем свідомості. Натомість імпліцитне навчання відбувається повільно, вимагає численних повторень матеріалу, базується на формуванні асоціацій між подіями та фіксує причинно-наслідкові зв'язки між ними. Результати імпліцитного навчання важкодоступні для рефлексії, тому людина може не знати, чого саме вона навчилась.*

Варто зазначити, що застосування цих методів може виявитись недостатнім для врахування спеціальних потреб усіх учнів, тому їх не варто вважати корекційними у традиційному сенсі цього слова. Вони розраховані на використання під час уроку й підвищення здатності учнів до навчання.



Метод експліцитного навчання

Величезний обсяг інформації, що містить загальна навчальна програма, вимагає від учнів значного напруження сил. Водночас багато учнів з особливими освітніми потребами не можуть відрізнити важливу інформацію від несуттєвих фактів. Дослідження свідчать, що для багатьох учнів з особливими освітніми потребами важливо використовувати методи експліцитного навчання, особливо для засвоєння нової інформації та розвитку нових навичок. Не дивлячись на те що існують різноманітні визначення експліцитного навчання, більшість з них передбачають такі етапи навчального процесу.

I. Вступний етап:

- *Представлення теми уроку*
- *Активізація уваги учнів.* Треба переконатися, що всі слухають і готові сприймати новий матеріал.
- *Чітке визначення цілей та очікуваних результатів.* Доцільно використовувати поняття «великих ідей», які допомагають закріплювати матеріал, фокусуючи увагу учнів на найважливішому. Особливо корисні вони для учнів, які мають серйозні труднощі при сприйнятті та запам'ятовуванні інформації.
- *Повторення раніше вивченого матеріалу.* Треба переконатись у тому, що учні засвоїли знання й навички, які є необхідною умовою для розуміння нового матеріалу. Важливо експліцитно (тобто чітко, зрозуміло та доступно) пояснити наявні зв'язки між матеріалом, вивченим раніше, й новим.
- *Постановка мети* — важливо пояснити учням, для чого необхідно вивчати новий матеріал. Треба показати взаємозв'язок між навчальним матеріалом і реальним життям, щоби цей зв'язок був зрозумілий дітям і мав для них сенс. Іноді вчителі користуються прийомом навчання, «прив'язаного» до конкретної реальності, тобто забезпечують учням, яким важко сприймати абстрактні поняття, середовище, що має для них сенс і зрозуміле для сприйняття матеріалу. Наприклад, якщо учні вивчають фотосинтез, учитель може «прив'язати» навчання до реальності, зазначивши, що вони зможуть краще вирощувати рослини.
- *Активізація вже наявних знань учнів.* Треба переконатися, що учні мають необхідні знання й навички для участі в навчальному процесі. Інформація повинна бути чіткою й доступною. Активізуючи наявні знання учнів, учитель компенсує можливі недоліки учнів у вміннях запам'ятовувати й засвоювати

навчальний матеріал, указуючи їм на необхідність оцінити обсяг завдання та пригадати вже відому інформацію.

- *Нагадування учням правил поведінки на уроці й участі в роботі.* Щоб забезпечити активне залучення учнів, особливо учнів, які мають проблеми з поведінкою, необхідно нагадувати й підказувати, як брати участь у навчальному процесі.

II. Етап представлення навчального матеріалу та моделювання змісту уроку (наприклад, навички, які необхідно розвинути, нова інформація, словник та/або абстрактні поняття).

- *Пояснення:* чітке, зрозуміле, повне й лаконічне. Треба виключити та/або скоротити обсяг інформації, яка може учня заплутати чи відволікти.
- *Поетапне представлення матеріалу відповідно до теми уроку.* Важливо моделювати та/або демонструвати кожний складовий елемент. У навчанні нових навичок або процесу багатьом учням необхідний той чи інший візуальний метод/стратегія (серія кроків), щоб вони могли його застосувати і виконати завдання. Такі методи успішно застосовуються в навчанні дітей з порушеннями когнітивного розвитку, а також школярів, які часто самі не можуть створити власні дієві й ефективні методи/стратегію навчання.
- *Запитання на тему уроку.* Залучайте учнів, постійно даючи їм можливість відповідати в усній та письмовій формах. Високий рівень інтерактивності навчання допомагає підтримувати активну участь дітей і сприяє їхнім успіхам. У початковій школі замість відповіді одного учня часто використовується повторення хором.
- *Темп уроку,* який забезпечить максимальну участь та увагу учнів. Темп уроку — це швидкість подачі навчального матеріалу й очікування реакції учнів. Хоча темп уроку завжди індивідуальний — залежно від групи та змісту, часто рекомендується жвавий темп, який сприяє тому, щоб учні, особливо із проблемами поведінки, не відволікались від роботи. Крім того, учитель повинен відводити «час на обмірковування» або «час на очікування», щоб допомогти учням як слід зрозуміти, чого від них хочуть. Час, який відводиться на паузу та роздуми, повинен змінюватися залежно від конкретного учня та змісту уроку.
- *Наведення різноманітних прикладів.* Важливо використовувати як вірні, так і невірні приклади, графічні організатори для наглядної подачі матеріалу. Графічні організатори дають змогу використовувати «ярлики» для того, щоб систематизувати інформацію або організувати важливі аспекти поняття чи теми п певну схему/модель. В якості прикладів можна навести семантичну павутинку (мережу), діаграму Венна, схему послідовності, «карту поняття», «карту розповіді» тощо.

III. Етап надання учням можливості попрактикуватись під керівництвом педагога (практичне спрямування)

- *Надання всім учням можливості попрактикуватись* (наприклад, продемонструвати досягнуту мету уроку) з допомогою педагога.

Окремим учням може знадобитись підтримка вчителя у процесі засвоєння ними нових знань. Така підтримка використовується для того, щоб упевнитися, що учень засвоїв новий матеріал. Це тимчасовий захід: як тільки ви переконались у цьому, допомога або підтримка поступово скорочується та/або припиняється. Наприклад, Миколі потрібна підтримка, щоб виконати математичні дії, яких він щойно навчився, на аркуші із завданням. Учителька підтримує його, разом з ним прочитавши математичну задачу вголос. Потім учителька моделює, яким чином треба розв'язати задачу. Далі вона читає вголос нову задачу. Цього разу вона просить Миколу назвати їй кожну дію, яку він виконуватиме. Вона сама виконує кожну дію й далі читає задачу та підказує Миколі, як вирішити кожну дію. Вона скорочує кількість підказок, коли стає зрозуміло, що Микола може просуватись далі без них. Зрештою, Микола може розв'язувати такі задачі вже без учительських підказок.

- *Використання зворотного зв'язку* — оцінюйте учнів і ситуації. Уважно стежте за роботою учнів, за необхідності застосовуйте доречні способи виправлення помилок.
- *Стимулювання позитивної самооцінки учнів*. Просіть учнів оцінити свою роботу поетапно (наприклад, «Чи закінчив я кожний етап роботи?») або в сенсі відповідності критеріям (наприклад, «Як я попрацював?»).
- *Оцінювання просування учнів до мети уроку*. За необхідності повторіть пояснення та/або забезпечте додаткову підтримку.

IV. Етап надання учням можливості попрактикуватися самостійно

- *Надання можливості учням самостійно продемонструвати досягнуту мету уроку*. Продовжуйте підтримувати учнів, які цього потребують.
- *Допомога учням узагальнити отримані знання й поширити їх на нові ситуації* (наприклад, застосовувати навички розшифровування, яким вони оволоділи на уроці читання, того ж дня на уроці суспільствознавства).
- *Залучення родини*. Спонукайте їх до того, щоб вони створювали для учнів можливість практикувати навички вдома та в місцевій громаді.

V. Етап закінчення уроку

- *Ще раз нагадайте учням, чого вони навчились*. Покажіть їм взаємозв'язок зі змістом попередніх уроків і з «великими ідеями». Заздалегідь розкажіть (або дайте їм графічний органайзер) про те, як будуватиметься ваша робота в подальшому, на наступних етапах.

Експліцитне навчання — один з методів, якими вчителі можуть користуватися, щоб диференціювати навчання. Педагоги повинні застосовувати методи викладання, які забезпечують доступність навчального матеріалу, що полегшує його запам'ятовування, а також забезпечує учням можливість з особливими освітніми потребами досягти відповідного успіху в рамках загальної навчальної програми. Метод експліцитного навчання забезпечує суттєву підтримку й доступність змісту навчальної програми.



Метод навчальних стратегій

Напевно, педагогам доводилося чути про такі правила педагогічної діяльності, як:

- Зупинись — подивись — послухай.
- Сплануй — зроби — перевір.

Це приклади навчальних стратегій, які навчають дітей осмисленого підходу до виконання навчальних завдань. Термін «навчання стратегій/методів» передбачає процес підтримки учнів при саморегуляції їхнього процесу навчання, а саме в розумінні способів виконання певного завдання. Навчання стратегій/методів має на меті полегшити розуміння, організацію та запам'ятовування інформації. Тому цей метод передусім може допомогти учням з порушеннями когнітивного розвитку, а також учням із проблемами поведінки. Дослідження свідчать, що успішне застосування цього методу може привести до таких результатів:

- Підвищення впевненості учнів у своїх розумових здібностях.
- Підвищення самооцінки учнів.
- Визнання учнями своїх помилок і прагнення виправити їх.
- Покращення запам'ятовування.
- Підвищення охайності та прагнення довести роботу до кінця.
- Зростання посидючості (час, протягом якого учень не відволікається від виконання завдання).
- Покращення здатності до навчання.

Навчання стратегій/методів навчання відбувається з використанням методики експліцитного навчання:

- *Розкажіть, у чому полягає ця стратегія/метод навчального процесу.* Учні починають розуміти, що являє собою ця стратегія навчання і яка її мета. Вони дізнаються, чому вона важлива, коли і як її можна застосовувати.
- *Продемонструйте етапи використання цієї стратегії.* Якщо ви використовуєте мнемонічний прийом, вивчіть його з учнями напам'ять.
- *Змодельуйте застосування цієї стратегії.* Продемонструйте, використовуючи методику «розмірковування вголос» — прийом, коли розумові процеси вербалізуються під час того, як людина виконує завдання.

- *Дайте учням можливість попрактикуватись під вашим керівництвом (спрямовуюча практика).* Учні вивчають цю стратегію/прийом навчального процесу, запам'ятовуючи її у процесі повторення. У деяких випадках можна роздати учням картки-підказки, на яких записаний мнемонічний прийом та/або етапи застосування стратегії.
- *Розкажіть учням про самоконтроль і самооцінку.* Складіть картку самоконтролю. Покажіть учням, як перевіряти кожний етап після його виконання.
- *Дайте учням можливість попрактикуватися самостійно.* Школярі практикуються застосовувати стратегію навчального процесу в контексті матеріалу уроку, розмірковують, наскільки успішно вони її дотримуються. На початкових стадіях учням дається час на роздуми та самооцінку.

Можна навести приклад, який демонструє застосування вчителем наступної стратегії навчального процесу, щоб допомогти учням у процесі навчання, а саме — як треба правильно слухати історію:

- *Скажи, що саме тобі сподобалось.*
- *Постав запитання.*
- *Вислови свої пропозиції.*

Коли учні вивчать цю стратегію, спонукайте їх застосовувати її завжди, коли вони слухають якусь історію. Окрім того, що ця стратегія написана на плакаті, який постійно висить у класі, учитель нагадує учням про неї перед тим, як почати читати історію. Педагог може щось підказувати дітям у процесі обговорення. Наприкінці обговорення історії учні розмірковують, наскільки успішно вони попрацювали. Із цією метою вчитель може скласти картки для самоконтролю.

Навчальна стратегія може бути складнішою або орієнтованою на виконання конкретного завдання. Наприклад, стратегія розв'язання математичної задачі. Вона успішно зарекомендувала себе під час допомоги школярам, включаючи учнів з порушеннями розвитку, при розв'язанні математичних задач. Етапи використання цієї стратегії такі:

- Прочитай (щоби зрозуміти).
- Перефразуй (розкажи своїми словами).
- Представ наочно (накресли картинку або схему).
- Поміркуй (склади план, як розв'язати задачу).
- Уяви рішення (передбач відповідь).
- Зроби розрахунки (виконай арифметичні дії).
- Перевір (переконайся, що все зроблено вірно).

Окрім стратегії поетапного розв'язання задачі застосовується стратегія саморегулювання, яка допомагає учням фокусуватись на кожному етапі. Стратегія саморегулювання має такі етапи:

- Скажи.
- Спитай.
- Перевір.

Завершивши кожний етап, учні перевіряють або регулюють свій навчальний процес, розмірковуючи вголос. Вони проговорюють те, що мусили зробити, питають себе, чи зробили вони те, що планували, тощо. Потім учні перевіряють роботу, щоби переконатися, що вони виконали те, що запланували. Подібна стратегія саморегулювання допомагає учням, які мають проблеми з увагою й організацією, підказувати собі та вчитися брати відповідальність за своє навчання.

Метод навчальних стратегій — це ще один інструмент, яким педагоги можуть скористатись під час диференціації викладання. Варто взяти до уваги такі практичні поради:

- *Пропонуйте учням лише ті стратегії навчання, які їм справді необхідні для досягнення успіху.*
- *Навчайте стратегій безпосередньо. Дайте учням достатньо часу, щоб вивчити навчальну стратегію та попрактикуватись до того, як вони почнуть її застосовувати.*
- *Покажіть, як саме навчальна стратегія допомагає в навчанні. Спонукайте учнів самостійно контролювати себе в тому, як вони застосовують стратегію.*
- *Розмістіть на стінах наочні підказки про стратегію/методи навчального процесу.*



Методи спільного навчання

За відсутності диференційованого підходу навчання, що проводиться для всього класу, ці методи зазвичай не призводять до позитивних результатів більшість школярів, особливо дітей з особливими потребами. Педагоги, які враховують індивідуальні особливості всіх учнів у своїх класах, намагаються використовувати різні методи ефективного навчання, які допомагають школярам засвоювати знання та навички, залучити їх до спільного навчання.

Групи учнів, які створюються на короткий строк, — важливий чинник ефективної роботи з учнями, які мають різні потреби в навчанні. В особистісно зорієнтованому середовищі педагоги об'єднують дітей у пари, а також невеликі та великі групи для того, щоб вони могли отримати більше можливостей для обміну знаннями, ідеями та думками, що забезпечує кращу ефективність навчання. Є багато методів об'єднання учнів у малі групи, пари та їх перегрупування залежно від ефективності їх роботи. Проте слід пам'ятати, що не слід включати у склад групи дитину з особливими освітніми потребами тільки тому, що в неї є порушення розвитку. Організуючи роботу в малих групах у класі, де є діти з різними потребами, учителі намагаються, щоб усі учні, у тому числі діти з особливими освітніми потребами, брали участь у роботі. Для цього педагоги повинні вміти забезпечувати необхідні адаптацію та модифікацію, а також підтримати позитивну поведінку дітей.

Кілька методів особливо ефективно зарекомендували себе при залученні дітей з особливими освітніми потребами до спільної роботи зі своїми однолітками. Серед них:

- *Навчання в малих групах.*
- *Навчання за допомогою однолітків.*
- *Навчання соціальних навичок.*

Зазначені методи дають педагогам міцне підґрунтя для диференціації викладання, проте застосування лише цих методів може бути недостатнім для забезпечення успіхів усіх учнів, а тому їх не слід уважати корекційними у традиційному сенсі. Натомість їх треба використовувати під час уроку, що забезпечить підвищення здатності учнів до навчання.

Навчання в малих групах

Участь у групових формах роботи нерідко вимагає від школярів наявності в них комплексних навичок. Для ефективної участі в такій роботі вони повинні володіти достатніми знаннями та навичками із предметного змісту в межах навчальної програми, а також мати достатньо розвинені соціальні навички для взаємодії зі своїми однолітками.

Якщо учні недостатньо підготовлені до роботи у групах, у них можуть виникати проблеми з поведінкою. Для того щоб залучити учнів до роботи в малих групах, треба структурувати навчальне завдання, щоб воно принесло користь усім учням.

Терміни «*спільне навчання/кооперативне навчання*» описують низку методів, більшість з яких відповідають таким характеристикам:

- Малі групи (чотири-п'ять учнів), які мають спільне завдання.
- Процес роботи характеризується співпрацею, а не конкуренцією (наприклад, усі члени групи повинні зробити свій внесок, щоб група досягла позитивного результату).
- Позитивна взаємозалежність серед членів групи та індивідуальна відповідальність, а також належна звітність.

Використовуючи групові форми роботи для навчання дітей з різними потребами, слід брати до уваги такі рекомендації:

- Не використовуйте групові форми роботи для того, щоб навчати нового змісту за програмою. Краще дати учням можливість попрактикуватись у тому матеріалі, який уже був представлений.
- Структуруйте завдання, щоб урахувати індивідуальні потреби учнів. При плануванні організації роботи в малих групах доцільно поділити завдання на дрібніші компоненти та етапи.
- Дозволяйте учням вибирати, як саме вони братимуть участь у виконанні завдання.
- Навчайте соціальних навичок безпосередньо. Можливо, педагогам необхідно буде передбачити індивідуальну та групову відповідальність, а також звітність

за виконання соціальних навичок. Треба буде зробити так, щоб учні використовували самоконтроль і відстежували оволодіння навичками.

- Використовуйте індивідуалізовані матеріали (наприклад, матеріали, які потребують навички читання різного рівня).
- Дайте вказівки членам груп про підтримку/допомогу. Наприклад, навчіть учнів, як знову спрямувати увагу члена групи на завдання. Робіть так, щоби члени групи були зацікавлені допомагати один одному, заохочуйте їх.

Навчання за допомогою однолітків

Навчання за допомогою однолітків дає учням змогу виступати в ролі вчителя по відношенню до інших учнів у класі. Це допомагає їм закріпити власні знання й навички. На відміну від методу «однокласники-помічники», коли один учень може звернутись по допомогу чи пораду до іншого, метод «навчання за допомогою однолітків» передбачає взаємне навчання, тобто кожний школяр по черзі виступає в ролі і вчителя, й учня.

Навчання за допомогою однолітків — це метод, який учителі найчастіше використовують, щоб учні попрактикувались і закріпили інформацію.

Дослідження свідчать, що досягнення учнів з особливими потребами покращуються, коли вони виступають і в ролі вчителів, і в ролі учнів. Навчання за допомогою однолітків, коли воно належним чином структуроване, зарекомендувало себе як ефективний метод роботи з учнями з різними потребами, у тому числі й учнями з порушеннями розвитку. Серед позитивних аспектів цього методу слід назвати такі:

- Більше можливостей попрактикуватись і виконати завдання в різних предметних сферах. Наприклад, навчання за допомогою однолітків є ефективним, коли необхідно допомогти учням покращити навички читання, правопису чи розв'язування математичних задач.
- Можливість мати безперервний зворотний зв'язок (коментарі/зауваження) для виконання завдання та збільшення кількості вірних відповідей.
- Менше проблем, пов'язаних з тим, що учні відволікаються від виконання завдання, й менше проблем з поведінкою.
- Більше можливостей для учнів взяти на себе відповідальність за своє навчання.

Навчання за допомогою однолітків у межах усього класу є різновидом навчання, яке ефективно допомагає учням з особливими освітніми потребами брати участь у навчальному процесі, виступаючи як у ролі вчителів, так і в ролі учнів.

Елементи цього методу включають в себе таке:

- У кожній парі ролі вчителя й учня — взаємні та зворотні.
- Учні дотримуються чітко структурованого протоколу взаємного навчання. Учитель індивідуалізує цей протокол, щоб урахувати потреби конкретних учнів. Це дає змогу учням з різними потребами брати участь у роботі один з одним. Наприклад, «учителю» даються відповіді (не передбачається, що він знає ці відповіді), і він порівнює ці вірні відповіді з тими, які дає «учень». У деяких випадках «учитель», спостерігаючи відповідь учня, може показувати вірну відповідь.
- Учнів навчають, як бути «вчителем», як учню давати завдання, як належним чином установлювати з ним зворотний зв'язок. Наприклад, якщо учень дає невірну відповідь, то «вчитель» під час зворотного зв'язку негайно виправляє помилку.
- Учні стежать за своїми успіхами й відзначають їх. Наприклад, вірні відповіді за певний проміжок часу.

Запропонований нижче приклад описує використання цього методу.

Приклад

Учителька Олена Т. диференціює навчання навичок правопису, пропонуючи учням вивчити різні списки слів. Вона робить це таким чином: є базовий список, який повинні вивчити всі учні, але крім нього вона склала ще один список, в який включила більш складні слова, і цей список повинні вивчити тільки окремі учні. Олена Т. використовує методику навчання за допомогою однолітків у рамках усього класу для того, щоб учні потренувались у правописі таким чином: учням присвоюються номери від одного до трьох. Олена Т. підготувала для кожного номера відповідні папки з тими словами, правопис яких учні повинні вивчити на цьому тижні. Кожний учень отримує випадково призначеного партнера. Партнери вручають свої папки своїм «учителям». «Учителі» протягом кількох хвилин вивчають слова в папці. Олена Т. встановлює таймер на десять хвилин. У кожній парі учні добровільно вирішують, хто «вчителюватиме» спочатку. «Учитель» називає слово, а «учень» його записує. Якщо «учень» пише слово вірно, то пара зараховує собі два бали. «Учитель» продовжує процес, називаючи наступне слово. Якщо слово написано невірно, то «учитель» повинен виправити помилку. «Учитель» або пише слово вірно, або диктує правильне написання слова по літерах. [Примітка: у деяких випадках «учитель» показує учню вірну відповідь — у цьому випадку Олена Т. заздалегідь записала вірні відповіді на картках]. «Учитель» просить, щоб тепер учень вірно написав це слово тричі. Якщо учень пише слово вірно, то пара зараховує собі один бал. [Примітка: якщо учень усе-таки робить помилку й не може написати це слово вірно тричі, тоді пара взагалі не отримує жодного бала]. Коли час закінчується, учні в парі обмінюються ролями. «Учень» тепер стає «вчителем» По закінченню цього завдання пари підраховують набрані бали та записують їх у свій аркуш результатів. Потім вони вибудовують діаграму своїх успіхів на спільній таблиці.

Якщо використовувати цю методику для навчання соціальних навичок, то вона допоможе досягти ще більших успіхів. Наприклад, «учень» повинен знати, як слухати, проявляти повагу та ввічливо відповідати.

Навчання соціальних навичок

Учні в одному й тому самому класі часто представляють широкий спектр культурних, мовних і соціально-економічних особливостей. Так само як діти мають різний рівень розвитку, вони володіють і різними соціальними навичками. Тому педагоги не повинні розраховувати на те, що всі діти приходять з одними й тими самими нормами та правилами поведінки. Багато школярів не володіють навіть базовими соціальними навичками.

Наявність спільних соціальних навичок — надзвичайно важлива умова для того, щоб забезпечити взаємокорисну взаємодію, установити приязні міжособистісні взаємини.

Соціальні навички також необхідні для підвищення можливості дітей брати участь у навчальному процесі. Не володіючи такими основними соціальними навичками, як уміння слухати, виконувати вказівки, ставити доречні запитання, обмінюватись матеріалами, чекати своєї черги тощо, учні не зможуть ефективно навчатись і соціально взаємодіяти зі своїми однолітками. У деяких випадках може статись так, що їх навіть виключають із процесу спілкування/групи, тому що вони не демонструють навичок, яких їх ніколи не навчали, а це може спровокувати проблеми з поведінкою.

Розвиваючи соціальні навички дітей, педагоги переслідують такі цілі:

- *Підвищення ефективності участі дітей у навчальному процесі*

Наприклад, визначивши, що те чи інше навчальне завдання, яке передбачає групову роботу, потребує, щоб учні вміли надавати коментарі й вислуховувати їх, учитель проводить заняття, яке допомагає виявити ці навички. Школярам пропонується оцінити, наскільки добре вони володіють цими навичками, додатково до оцінки своїх академічних успіхів. Або, помітивши, що більшість учнів після роботи з асистентом учителя рідко кажуть «дякую», учитель вирішує провести заняття з розвитку навичок, присвячене хорошим манерам.

- *Навчання окремих учнів або груп учнів позитивної поведінки*

Наприклад, під час ранкової зустрічі більшість учнів можуть дочекатися своєї черги, перш ніж висловлюватись. Проте Дмитрик перериває інших і викрикує відповіді, значна частина з яких є невірними. Педагог спостерігає за хлопчиком протягом дня й бачить, що в більшості випадків Дмитрик не володіє навичкою дотримуватись черги. Відтак педагог вирішує, що проблема з поведінкою Дмитрика полягає не в тому, що він «не хоче», а в тому, що він «не вміє». Школяр не володіє навичками чекати своєї черги, коли хоче що-небудь сказати. Тож педагог вирішує навчити Дмитрика цієї соціальної навички й водночас використовує корекцію поведінки, щоби усунути елемент порушення з боку хлопчика.

- *Застосування в навчальному закладі єдиного підходу до безпеки та розвитку соціальної компетентності учнів (тобто вміння школярів соціально взаємодіяти на відповідному рівні)*

Останнім часом для створення сприятливої атмосфери у спільноті дітей використовується модель, спрямована на підтримку позитивної поведінки. Ця модель передбачає, що єдині для всієї школи вимоги до поведінки, а також експліцитне навчання використання цих моделей поведінки, здатні покращити поведінку учнів. Дослідження свідчать, що близько 80 % усіх учнів позитивно реагують на навчання соціальних навичок у межах програми забезпечення єдиних для всієї школи вимог до поведінки. Близько 15 % учнів потребують додаткової підтримки та навчання в цьому процесі, а 5 % всіх учнів школи зазвичай не реагують на таке навчання, і для них потрібна інтенсивна спеціальна корекція. Такий підхід дає вчителям змогу приділяти особливу увагу тим учням, котрим необхідна допомога, а також створювати позитивну основу підтримки, сприятливу для всіх учнів.

У межах загальної навчальної програми можна виділити три етапи планування та навчання соціальних навичок.

Етап 1: виявлення соціальної навички. Процес виявлення та визначення соціальної навички, яку необхідно розвинути, передбачає два шляхи:

- 1) *Аналіз навчального завдання/заняття й визначення соціальних навичок, необхідних учням для його виконання*

Наприклад, аналіз заняття з художньої творчості показав, що учні будуть обмінюватись навчальними матеріалами. Відтак педагогам треба навчити їх необхідних дій, наприклад, попросити дозволу скористатися предметом, подякувати учню, повертаючи цей предмет тощо. Або: чи повинні учні очікувати своєї черги під час якогось заходу (скажімо, щоби попити води)? Якщо так, то педагогам, можливо, буде треба навчити їх очікувати — розповісти про можливий перелік кроків: зітхнути, поспостерігати за ситуацією й вирішити, що слід зробити (наприклад, слухати, спокійно сидіти і подумати, що робити з руками, якщо набридає чекати).

- *Визначення основних моделей очікуваної поведінки*

Наприклад, чи очікується, що діти повинні вміти програвати, коли вони змагаються? Якщо так, то це може означати вміння зробити такі кроки: глибоко зітхнути, привітати команду, яка перемогла, і сказати собі, що, можливо, я сьогодні програв, але в мене буде інша можливість виграти наступного разу. Або, якщо передбачається, що учні повинні проявляти повагу, то вам необхідно визначити це в якості соціального досвіду й навчити цього учнів. Наприклад, повагу можна визначити так: слухати того, хто висловлюється, казати «будь ласка» та «дякую», пропонувати допомогу, класти на своє місце матеріали, якими ви користувались.

Після того як виявлено необхідні соціальні навички, наступний крок — це описати дії, пов'язані з цими навичками таким чином, щоб їх можна було спостерігати та вимірювати.

Розгляньте такий приклад

Учителі першокласників визначили елементи навичок, що описують вміння слухати:

1) Використовувати хороші манери слухання (дивитись на того, хто висловлюється, тримати руки у спокої, ноги — на підлозі, тіло — в особистому просторі, рот закритим).

2) Дати тому, хто висловлюється, знати, що ми його слухаємо:

- Нахилитись уперед
- кивати або посміхатись, коли ми погоджуємося з тим, хто висловлюється
- виражати обличчям своє розуміння або нерозуміння.

Секрет виявлення соціальної навички полягає в тому, щоб вибрати таку навичку, яка б дійсно була потрібна школярам і допомагала їм повною мірою брати участь у заняттях. Доцільно поставити таке запитання: «Як виглядає (або що робить) людина, яка використовує цю соціальну навичку?». Потім продемонструйте всі її елементи/дії. Використовуйте не більше п'яти елементів/дій. Деякі педагоги просять, щоб учні самі пропонували елементи, що характеризують конкретну навичку.

Етап 2: планування та проведення навчання

Визначивши потрібну для дітей соціальну навичку, педагоги можуть планувати процес навчання учнів оволодіння цією навичкою. План такого навчання складається із двох компонентів — безпосереднього навчання соціальної навички та практики застосування.

Під час безпосереднього навчання соціальної навички вчителі використовують такі дії:

- *Визначення (описання) елементів навички/дії.* Деякі педагоги вважають корисним використовувати наочні матеріали, щоби продемонструвати елементи навички/дії. Їх можна розмістити на видному місці у класі, аби нагадувати учням, що саме вони повинні робити. Працюючи з дітьми, крім опису дій можна використовувати картинки або піктограми (наприклад, картинка із зображенням ока поруч з написом «Дивитись на того, хто висловлюється»; губи зі знаком X, що проходить через них — поруч з написом «рот закритий»).
- *Демонстрація (моделювання) елементів навички/дії.* Педагог повинен продемонструвати елементи навички. Декому з дітей допомагає, якщо вони чути-муть, як під час виконання дії педагог називає її.
- *Надання дітям можливості попрактикуватись* у виконанні елементів навички/дії й почути коментарі вчителя. Це дуже важливий етап. Педагоги просять дітей продемонструвати виконання дій і при цьому коментують їх виконання та заохочують дітей. При роботі з учнями старшого віку або при навчанні складнішої навички (наприклад, поваги) можна використати рольову гру.

Перший навчальний компонент може тривати від п'яти до тридцяти хвилин, у більшості випадків він займає до десяти хвилин. Треба переконатися, що діти

беруть активну участь у роботі, а не просто сидять і слухають. Важливо використовувати елементи експліцитного навчання для активізації наявних у дітей знань, установлювати взаємозв'язок з реальним життям тощо. Наприклад, учитель може використовувати музику, творче письмо та інші заняття, щоб залучити учнів до роздумів про ту чи іншу соціальну навичку й дати їм можливість висловити свої думки із цього приводу. В одному класі учні мали можливість познайомитися із соціальною навичкою «повага», виконуючи такі завдання:

- *намалювати прапор, який зображує/символізує повагу*
- *написати та виконати вірш або пісню про повагу*
- *створити своєрідне тематичне меню, пов'язане з повагою. У нього повинні входити закуска, основна страва, десерт і напій.*
- *Розповісти про випадок, коли хтось проявив до вас неповагу. Як би ви змінили цю ситуацію, щоб до вас проявили повагу?*

Коли учні показували свої роботи, їм було запропоновано описати, що для них означає повага. Учитель записував їхні ідеї. Зрештою, учні зробили висновок, як слід проявляти повагу один до одного й до дорослих. Так були виявлені елементи/дії цієї соціальної навички.

Другий компонент полягає у використанні соціального досвіду під час усіх завдань/занять. Педагоги допомагають учням застосовувати їх соціальні навички в ситуаціях, що виникають природно або в ході інших занять. Представляючи заняття або завдання, учитель протягом кількох хвилин нагадує дітям про необхідність використовувати засвоєну соціальну навичку.

Приклад

Зараз ми будемо вчитися ходити по колоді. Я дам вам указівки. Пам'ятаєте, як ми вчилися виконувати вказівки? Якими є наші гії, коли ми виконуємо вказівки? [Вігповідає на запитання].

Правильно, коли нам потрібно виконувати вказівки, то ми згідноємо такі гії: 1) вислуховуємо того, хто висловлюється, 2) повторюємо вказівки вголос, або про себе, 3) ставимо запитання, якщо нам щось незрозуміло, а потім 4) виконуємо вказівки.

Отже, ви готові вислухати мою першу вказівку?

Як показує цей приклад, нагадування учням, що від них вимагається, багато часу не займає. Педагогам також важливо підтримувати або хвалити учнів, коли ті демонструють соціальну навичку в ході якого-небудь заняття (наприклад, «Я бачу, що Аня й Руслан пошепки повторюють указівки», «Добре, що Левко поставив мені це запитання — я впевнена, що це запитання виникло в багатьох із вас»). Якщо в дитини виникають труднощі під час завдання/заняття, педагог може сам продемонструвати/змодельювати необхідні дії або звернути увагу учня на його однолітка, який користується цією навичкою.

Етап 3: самоконтроль

Учні люблять, коли їх хвалять за добре виконану роботу. Але їм також подобається відчувати, що вони чогось досягли самостійно. На цьому завершальному етапі вони відповідатимуть за виконання засвоєних ними навичок. Деякі педагоги вважають, що в якості самоконтролю можна запропонувати дітям у кінці заняття обміркувати свої результати. Дітям можна запропонувати підняти руку, якщо вони вважають, що виконали вимоги. Старшим дітям можна запропонувати використувати більш формальні способи самоконтролю, наприклад, такі:

- *Індивідуальна картка запису*

На таких картках указані елементи/дії, які представляють собою певну навичку. Учні позначають виконання навички в картці й отримують бали за виконання. Такий підхід особливо доречний для учнів, які мають проблеми з поведінкою; їх також можна включити в загальношкільну та/або спільну для всього класу систему управління поведінкою.

- *Груповий облік виконання*

Деяким педагогам подобається, щоб діти стежили за своїми успіхами всім класом. Зробити це можна просто — вивісити таблицю успіхів і вносити в неї зміни протягом певного періоду. Деякі вчителі нагороджують учнів, коли ті досягають успіху у застосуванні навички. Таблиці/графіки також можуть бути цілком доречними для цього. Наприклад, учні однієї з учительок отримували обгортки від цукерок за використання певних соціальних навичок. Наприкінці дня школярі прикріплювали отримані ними обгортки до величезного малюнка цукерки. Учням було сказано: коли все зображення малюнка вкриється обгортками, то в якості нагороди в них відбудеться урок, присвячений виготовленню цукерок. Інша вчителька намалювала на великому аркуші паперу величезний ставок. Вона скористалася спеціальним діркопробивачем, який вирізає з паперу качечок. Учням було сказано: коли ставок заповниться качечками, то в них відбудеться екскурсія в місцевий заповідник водоплавних птахів. Такі методи дають учням можливість стежити за своїми власними успіхами — їм це дуже подобається! Та більш важливо, що ці методи допомагають учням засвоїти навички, яких вони навчаються.

2.3. Диференціація процесу оцінювання навчальних результатів

Учителі:

- *відстежують просування учнів до очікуваних навчальних результатів як протягом уроку/тематичного блока навчання, так і після його закінчення. Аби переконатись у тому, що оцінюються успіхи всіх учнів, у тому числі й учнів з особливими освітніми потребами, використовують різноманітні й ефективні методи оцінювання;*

- *адаптують методи оцінювання відповідно до потреб окремих учнів; використовують альтернативні методи оцінювання.*

Використання різноманітних та ефективних методів оцінювання

Працюючи з різними учнями, учителі зазвичай використовують різні методи контролю й оцінювання прогресу учнів. Окрім тестів і контрольних робіт сучасні методи та форми оцінювання передбачають й інші, альтернативні методи оцінювання, які слід застосовувати для надання учням вибору інших можливостей продемонструвати свої знання та навички. Використовуючи різні методи оцінювання, учителі повинні дуже детально й наочно пояснити критерії оцінювання, нагадувати учням про ці критерії протягом навчального процесу перед запланованим проведенням завершальної оцінки (контрольної роботи чи тесту).

Передумовою для кожного виду оцінювання є відповідна підготовка учня. Якщо в учня не вистачає навичок і знань для участі в оцінюванні, він не зможе показати, що знає та/або може зробити. Інакше кажучи, учень може володіти знаннями чи навичками, що підлягають оцінюванню, але не зможе їх продемонструвати через вибраний педагогом метод оцінювання. Ті ж самі кроки, які ви застосовували для аналізу методів навчання, використовуються і для аналізу методів оцінювання.

Перший крок полягає в тому, щоби переконатися, що вибраний метод оцінювання справді оцінює успіхи, досягнуті учнем. Наприклад, якщо навчальна мета передбачала здатність учнів розпізнавати основні поняття в навчальному предметі «Природознавство», то метод оцінювання повинен оцінювати здатність учня робити саме це, а не включати питання більш високого рівня.

Переконавшись, що учні дійсно запам'ятали й засвоїли навчальний матеріал, учитель повинен проаналізувати метод оцінювання для виявлення компетентностей, якими повинні володіти учні, щоби впоратися з контрольним завданням. Частото школярі володіють знаннями й навичками, але витрачають весь відведений час на те, щоби зрозуміти, яким чином виконувати перевірочне завдання.

Способи адаптації методів оцінювання

Адаптація методів оцінювання допомагає учням брати участь у перевірочному заході. На відміну від модифікації, адаптація не змінює зміст оцінювання. Змінюється спосіб представлення контрольного завдання або спосіб участі учня в ньому. Учням з особливими освітніми потребами адаптація методів оцінювання може знадобитися для того, щоби вони продемонстрували свої компетентності (знання, навички, ставлення), а труднощі, пов'язані з певними порушеннями розвитку, не заважали їм при цьому. Найпоширеніші способи адаптації методів оцінювання стосуються таких аспектів процесу оцінювання:

- *Зміна строків і графіка роботи* — зміна тривалості перевірочного завдання. Наприклад, учням може відводитись більше часу на виконання перевірочного завдання; їм можуть дозволити змінити графік роботи (наприклад, учень

може брати участь у 15-хвилинних сесіях протягом чотирьох днів замість одного разу протягом години тощо). Така адаптація допомагає учням, які мають труднощі в читанні; тим, хто повільно пише; використовує обладнання, яке забирає час; не може зосередити увагу протягом довшого часу.

- *Фізичне середовище* — зміна місця, де проводиться перевірочне завдання. Наприклад, учню можуть дозволити виконати перевірочне завдання у приміщенні для індивідуальної роботи. Така адаптація допомагає учням, які не можуть зосередитись і сконцентрувати свою увагу у присутності інших людей.
- *Представлення матеріалу* — зміна способу представлення перевірочного завдання. Наприклад, учителі або асистенти вчителя можуть прочитати учню вказівки про його виконання та/або пункти тесту, який передбачає вибір однієї вірної відповіді з набору готових відповідей. Або можуть підготувати лист із завданням, надрукованим великим шрифтом, з кольоровим кодом, що допомагає учню сконцентрувати увагу. Така адаптація допомагає учням із проблемами сенсорного сприйняття; тим, хто має труднощі з читанням або розумінням указівок.
- *Спосіб відповіді* — зміна способу виконання учнем перевірочного завдання. Наприклад, замість того щоби дати короткий письмовий опис наукового експерименту, учень дає усні відповіді, які потім за ним записуються. Або учню можуть дозволити скористатися калькулятором, коли кінцева мета — це розв'язання математичної задачі, а не виконання дії додавання. Така адаптація допомагає учням із проблемами сенсорного сприйняття та/або фізичними труднощами, які перешкоджають виконанню завдання звичайним чином; учням, які мають проблеми з пам'яттю, упорядкуванням фактів, визначенням напрямку, організованістю та іншими труднощами в навчанні.

При застосуванні адаптації процесу оцінювання може виникати досить багато труднощів. Наступні поради можуть допомогти вчителям попередити або уникнути цих труднощів:

- *Не приймайте беззастережно ідею, що всім необхідна адаптація оцінювання.* Адаптація оцінювання повинна проходити паралельно адаптації навчання.
- *Звіряйтеся з індивідуальною програмою розвитку учня.* У деяких випадках спосіб адаптації буде записуватись в ІПР.
- *Розумійте мету оцінювання.* Вибирайте лише ті способи адаптації, які не заважають основній меті та змісту перевірочного завдання. Наприклад, якщо перевірочне завдання ставить за мету перевірити вміння виконувати арифметичні обчислення, то калькулятор віддасть учню несправедливу перевагу. Проте, якщо математичний тест перевіряє вміння розв'язувати задачі, то використання калькулятора може бути цілком припустимим. Подібним чином, якщо ви прочитаєте учню тест, це не дасть йому несправедливої переваги (за винятком того випадку, якщо цей тест перевіряє вміння читати). У всіх

інших випадках читання тесту учню забезпечить більш надійну оцінку його знань.

- *Вибирайте адаптацію, виходячи з потреб учня.* Адаптація повинна відповідати особливим потребам саме цього учня. Не варто прив'язувати способи адаптації до того чи іншого порушення розвитку або до того, де здійснюється навчання (наприклад, процентне співвідношення часу, який учень проводить у класі, займаючись за загальною навчальною програмою). Хоча на практиці буває так, що учні з однаковими проблемами потребують одних і тих самих способів адаптації, прийняття рішень не повинно ґрунтуватись лише на цьому.
- *Рекомендуйте тільки ту адаптацію, яка дійсно необхідна.* Занадто багато варіантів адаптації можуть перевантажити учня й завдати шкоду, а не користь. Рекомендуючи більше одного способу адаптації, переконайтесь у тому, що вони суміщаються (наприклад, не заважають один одному й не є для учня зайвим навантаженням).
- *Поважайте культурні та етнічні традиції учня.* Пропонуючи адаптацію, переконайтесь у тому, що в учня та його/її сім'ї це не викличе незручностей. Крім цього, працюючи з учнем, який погано володіє українською мовою, яка є державною мовою навчання, обміркуйте варіант перевірного завдання рідною мовою дитини.
- *Плануйте адаптацію заздалегідь.* Розгляд можливостей адаптації оцінювання повинен розпочатися задовго до того, як у цьому виникне потреба, для того, щоб в учня було достатньо часу ознайомитися з адаптацією й не мати у зв'язку з цим жодних незручностей.
- *Визначте, чи потребує вибраний спосіб адаптації якоїсь іншої додаткової адаптації.* Деякі види адаптації, наприклад, читання тесту вголос, можуть відволікати інших учнів і тому вимагати додаткової адаптації місця проведення оцінювання.
- *Дайте учню можливість попрактикуватись.* Багато стандартизованих тестів дуже відрізняються від тестів, розроблених самим учителем, що може викликати в учнів труднощі. До багатьох тестів додаються зразки виконання та тренувальні варіанти. Безумовно, практикуватись з учнем на фактичному тесті некоректно, а ось варіанти для тренування спеціально призначені для цього. Навчіть учнів прийомів виконання тестів. Наприклад, вони повинні знати, скільки часу їм відводиться, і вірно вибирати темп, щоб не гаяти занадто багато часу на виконання одного пункту. Навчіть школярів орієнтуватись у змісті тесту або в типах запитань. Наприклад, якщо треба вибрати вірну відповідь з кількох запропонованих варіантів, поясніть учням, що треба уважно прочитати всі варіанти, відсіяти неправильні, а потім вибрати вірну відповідь.
- *Залучайте учнів до процесу прийняття рішень.* Якщо можливо, залучайте школярів до вибору відповідного способу адаптації. З'ясуйте, чи є в учня потреба в адаптації і чи хоче він нею скористатись. Якщо учень не хоче користу-

ватися адаптацією (наприклад, соромиться або адаптація для нього занадто обтяжлива), тоді, найімовірніше, адаптація не застосовуватиметься.

- *Вбудуйте адаптацію оцінки в навчальний процес класу.* Ніколи не пояснюйте учню незнайому адаптацію під час перевірного завдання. Бажано, щоб учень користувався цією адаптацією під час регулярних уроків. Принаймні в учня повинно бути достатньо часу, аби навчитись користуватись адаптацією й попрактикуватись в її використанні до початку виконання перевірного завдання.
- *Пам'ятайте, що адаптація перевірного завдання не обов'язково повністю позбавить учня невдач або дискомфорту.* Адаптація дає учню змогу продемонструвати, що він знає та вміє робити. Вона застосовується для того, щоб задовольнити особливі потреби учня, а не для того, щоб віддати комусь перевагу. Тому сама по собі адаптація не гарантує хорошу оцінку учня й не знижує хвилювання із приводу виконання перевірного завдання або інших емоційних реакцій на саму ситуацію «перевірки». Найпевніше, адаптація покликана дати всім рівні можливості.

Використання модифікованих та альтернативних методів оцінювання

Під час контрольних робіт оцінюються знання учнів, тому слід забезпечити умови, щоби більшість школярів з особливими потребами могли брати участь у таких роботах, за необхідності — з адаптацією. Коли учні займаються за навчальною програмою, у зміст якої були внесені ті чи інші зміни (модифікації), необхідні модифіковані або альтернативні методи оцінювання. Такі методи оцінювання розробляються згідно з тими ж керівними принципами, що і звичайні методи оцінювання.

Педагоги можуть модифікувати оцінювання, скоротивши обсяг матеріалу (навчального змісту), знання якого очікується від учня, наприклад, виконання тільки певних пунктів завдання.

Альтернативне оцінювання використовується у випадках, коли учень займався за програмою іншого змісту і його знання необхідно оцінювати іншим способом.

2.4. Особливості оцінювання навчальних досягнень учнів в інклюзивному класі: реагування на втручання і моніторинг прогресу

Відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України від 15.08.2011 р. № 872 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» зазначається, що оцінювання навчальних досягнень дітей з особливими освітніми потребами здійснюється згідно із критеріями оцінювання навчальних досягнень учнів та обсягом матеріалу, визначеним індивідуальною навчальною програмою.

Невід'ємною складовою процесу розробки індивідуальної програми розвитку є оцінка динаміки розвитку дитини з особливими освітніми потребами, збір відомостей про її успіхи (учнівські роботи, результати спостережень педагогів, контрольні листки, результати тестів тощо).

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.

Оцінювання навчальних досягнень учнів з розумовою відсталістю та складними порушеннями розвитку здійснюється за обсягом матеріалу, визначеним індивідуальною програмою розвитку.



Спостереження як один із компонентів процесу оцінювання дітей з особливими освітніми потребами

Спостереження за дітьми під час виконання навчальних завдань є ключовим елементом процесу оцінювання розвитку дітей. Завдяки систематичним спостереженням педагоги можуть постійно відстежувати розвиток дитини, надавати необхідну підтримку, відзначати досягнення дитини.

Спостереження — це процес спостереження за дитиною під час її навчання чи гри без втручання в її діяльність.

Спостереження — це процес збору точної та об'єктивної інформації про поведінку й навчання дітей.

Фіксування відомостей — це процес документування побаченого та почутого.

Мета спостережень

Метою проведення спостережень є таке:

- визначити схильності, інтереси, уміння й потреби кожної дитини
- оцінити процес розвитку дитини впродовж деякого часу
- визначити необхідність змін у середовищі. Спостереження за іграми та діяльністю дітей дають педагогам змогу з'ясувати, чи задовольняють потреби дітей навчальні матеріали та організація навчального середовища.
- *Визначити проблеми.* Спостереження допомагають зрозуміти, чи не потребують діти спеціальної допомоги (наприклад, унаслідок погіршення зору, слуху тощо). У разі визначення таких проблем до роботи з дітьми можуть залучатись фахівці.
- *Визначити оптимальні шляхи вирішення проблемних ситуацій.* Спостереження допомагають педагогам передбачити, як діти поводитимуться в певних ситуаціях. Наприклад, коли в них можуть спостерігатись напади гніву, як вони будуть реагувати на розлуку з батьками, коли в них можуть виникати суперечки через іграшки, інші матеріали тощо. Такі знання допомагають педагогам запобігати виникненню можливих проблем і конфліктів.

- *Оцінити необхідність корекції навчального плану.* На основі спостережень педагога можуть робити висновки про необхідність модифікації навчального плану або розпорядку дня.
- *Зібрати всю можливу інформацію про дитину, зокрема відомості, корисні для батьків та інших фахівців.* Зібрані відомості можуть виявитись важливими та корисними не тільки для спостерігача, а і для інших членів команди. Тому доцільно налагодити ефективний обмін інформацією між педагогами, батьками та фахівцями. Окрім іншого, це сприяє налагодженню плідних партнерських стосунків.
- *Допомогти батькам більше дізнатися про своїх дітей.* Активно співпрацюючи з родинами й навчаючи їх проводити спостереження, педагоги можуть допомогти батькам краще зрозуміти поведінку та потреби своїх дітей.

Практика реагування на втручання (РНВ)

Реагування на втручання — це методика навчання, що сприяє ранньому виявленню учнів, у яких можуть виникнути труднощі в навчанні. Такі учні отримують додаткову допомогу, інтенсивність якої змінюється залежно від того, як дитина реагує на застосовані педагогічні підходи.

У сучасній системі освіти часто спостерігається тенденція рекомендувати учням, які систематично не встигають у школі, обстеження у психолого-медико-педагогічній консультації, яка в такому випадку найбільш імовірно буде рекомендувати навчання за спеціальною навчальною програмою, особливо якщо виявить порушення в розвитку такого учня. У більшості випадках таке навчання здійснюється у спеціальних навчальних закладах. Утім, можлива й інша альтернатива, зокрема використання **методики реагування на втручання (РНВ)**.

Суть методики РНВ полягає в тому, що причиною низької успішності учнів визнаються невдало підібрані педагогічні підходи, які не дають учням можливості досягнути успіхів.

Інакше кажучи, учні виявляються несприйнятливими до навчання, організованого відповідним чином. Проте це може не означати, що такі учні недостатньо старанні, вони просто не розуміють пояснень і вимог учителя.

Учитель повинен регулярно проводити моніторинг навчальних досягнень учнів, щоби переконатись в ефективності педагогічних підходів та успішному оволодінні дітьми знань і навичок. Результати моніторингу навчальних досягнень дітей одного класу порівнюються між собою й, таким чином, виокремлюють учнів, які показують низькі результати. Застосування методики РНВ передбачає, що вчителі починають діяти одразу, щойно помічають відставання учня.

Рівні використання методики реагування на втручання

Використання методики РНВ може здійснюватись на кількох рівнях. Учні, які не досягають відповідних навчальних результатів, отримують навчальні послуги в більшому обсязі. Кількість рівнів, передбачених методикою РНВ, для різних учнів може бути різною.

- *Рівень 1* відноситься до первинної підтримки в рамках загальноосвітнього класу й передбачає участь учня в загальному моніторингу. Подальший моніторинг успіхів учнів, які показали найнижчі результати, зазвичай проводиться не рідше одного разу на тиждень. Такий підхід дає вчителю змогу оцінити методи навчання, що використовувались, і спланувати необхідні зміни, а також краще розуміти причини неуспішності учня: неправильно вибрана методика навчання чи наявність у дитини порушень розвитку.
- *Рівень 2 й наступні* відносяться до вторинної підтримки, яка також здійснюється в умовах загальноосвітнього класу. Другий рівень передбачає навчання та здійснення втручання зростаючої інтенсивності, у тому числі й навчання в малих групах. Наприклад, тестування може виявити, що учень, який погано читає, потребує додаткових занять, які можуть надаватись на другому рівні. У деяких випадках для навчання цього учня та інших учнів з аналогічною проблемою можна залучити фахівців, які мають відповідну фахову підготовку.
- *Рівень 3* передбачає надання спеціальних освітніх послуг, більш індивідуалізованого втручання для учнів, у яких є явно виражені труднощі в навчанні. Третій рівень втручання може включати навчання за спеціальними навчальними програмами, а також додаткову кількість занять. Якщо труднощі в навчанні дитини зберігаються, проводиться всебічне оцінювання групою фахівців різних напрямів (лікарі, учителі-дефектологи та інші), щоби з'ясувати, чи необхідно дитині навчатись у системі спеціальної освіти. Такі консультації фахівців обов'язкові, оскільки тут не можна покладатись лише на результати застосування методики РНВ.

Приклад: етапи використання методики РНВ

Етап 1. Усім учням даються короткі тести. Виявляється підгрупа учнів, у яких результати виконання тестів є досить низькими і дають підставу припускати, що цим учням можуть загрожувати труднощі при навчанні (група ризику).

Етап 2. Проводиться моніторинг успіхів учнів із групи ризику протягом п'яти-восьми тижнів, під час якого щотижня використовується короткий тест. Виявляються учні, реагування яких на втручання (рівень 1) є низьким.

Етап 3. З учнями, визначеними на першому етапі, проводиться навчання в малих групах (втручання на рівні 2 й далі) протягом 10–20-ти тижнів, як правило, три-чотири рази на тиждень по 30–40 хвилин на заняття. Успіхи учнів оцінюються щотижня за допомогою короткого тесту. Крім того, успіхи учнів перевіряються також і наприкінці застосування втручання. Учні, які показали

позитивні результати, навчаючись у малих групах, що підтверджуються щотижневими темпами покращення результатів навчання, а також навчальними результатами наприкінці заняття, повертаються до початку навчання відповідно до рівня 1. При цьому продовжується моніторинг успіхів, щоб виявити учнів, які не зберігають належний темп прогресу при навчанні на рівні 1.

Етап 4. *Учні, які не показують позитивних результатів, навчаючись у малих групах, проходять процес комплексного оцінювання.*

Етап 5. *Комплексне оцінювання планується індивідуально для з'ясування питань, які виникли під час втручання на рівні 2 й далі, а також для того, щоб визначити необхідність надання додаткових (спеціальних) послуг у процесі навчання.*

Етап 6. *Надаються додаткові (спеціальні) послуги, які іноді називають рівнем 3, за спеціальною навчальною програмою. Триває щотижневий моніторинг успіхів, щоб можна було дати проміжну оцінку ефективності навчальної програми. Якщо в той чи інший момент виникає враження, що навчальна програма не забезпечує потрібних результатів, команда фахівців вносить зміни в цю програму, щоб досягти більш істотних успіхів. Після досягнення позитивних темпів просування вперед, а також коли рівень результатів учня вказує на те, що хороші результати може дати навчання лише на рівні 1, учень залишає систему спеціальної освіти. Триває моніторинг успіхів, які є реакцією на рівень 1, щоб за необхідності внести в навчання додаткові зміни.*

Значення використання методики РНВ полягає в забезпеченні навчального досвіду для всіх учнів, а також для раннього виявлення школярів, яким загрожують труднощі в навчанні. Концептуально РНВ можна розглядати як підґрунтя системної реформи, спрямованої на підвищення досягнень усіх учнів.

Зазвичай виокремлюють *три основні завдання РНВ*:

1. Визначення учнів, які можуть потрапити у групу ризику.
2. Здійснення відповідного втручання в інтересах учнів із труднощами в навчанні або поведінці.
3. Виявлення порушень розвитку дитини, використовуючи для цього різні інструменти й методи оцінювання.

Перше завдання. На ранніх етапах свого розвитку (до дитячого садка, у дитячому садку й на початку першого класу) діти проходять скринінг (діагностику) для виявлення потенційних проблем у навчанні або поведінці. Не чекаючи, доки учні зазнають невдачі в навчанні, їм пропонується науково обґрунтоване втручання.

Друге завдання полягає у здійсненні втручання для тих учнів у системі загальної освіти, які не демонструють прогрес у навчанні або не досягають рівня своїх однолітків. Таким школярам призначаються більш інтенсивні види втручання. Для

оцінки засвоєння учнями загальної навчальної програми та впливу більш інтенсивних видів втручання використовуються методи моніторингу успіхів. У деяких класах учні можуть продовжувати отримувати таке додаткове навчання протягом значного часу.

Щодо третього завдання, тут РНВ є елементом роботи з виявлення порушень і може здійснюватись різними методами.

Слід підкреслити, що першочергова мета використання методики РНВ — забезпечення кращої ефективності навчання та запобігання академічній неуспішності учнів, а не виокремлення учнів з особливими потребами.

Переваги використання методики РНВ

Використання методики РНВ має переконливі переваги. Якщо точно й чітко дотримуватися цієї методики, то учні одержують навчання високої якості в загальному освітньому середовищі. Регулярний моніторинг навчальних досягнень учнів на відповідність вимогам навчальної програми допомагає постійно виявляти конкретні труднощі в навчанні та розвитку дітей. Ризики зіштовхнутися із труднощами в навчанні, які їм загрожують, виявляються на ранньому етапі навчання, і учням не доводиться зазнавати невдачі іноді протягом років — перед тим, як отримати додаткові спеціальні послуги. До того ж завдяки РНВ усі учні можуть розраховувати на необхідну додаткову допомогу. Це веде до зменшення необхідності переведення учнів у систему спеціальної освіти.

Для батьків однією з переваг використання методики реагування на втручання є те, що вона надає їм можливість бачити успішність своєї дитини порівняно з її однокласниками. Батьки можуть регулярно отримувати ці результати від учителів. Якщо погіршуються оцінки, у батьків можуть виникнути запитання про якість навчання у класі. Усе це робить учителів підзвітними перед батьками за використані методики та підходи в навчанні дітей.

Іншими перевагами використання методики РНВ є:

- *Можливість раннього виявлення проблем* у навчанні дітей і забезпечення своєчасного втручання.
- *Зменшення упередженості під час тестування*: педагоги одержують реальну картину знань дитини, а їхня упередженість часто пояснюється тим, що вони розходяться в думках про учнівські досягнення.
- *Можливість пов'язати характер порушення в дитини із плануванням* навчального процесу. Використання РНВ для виявлення учнів з порушеннями розвитку дає змогу зберігати у фокусі оцінювання те, чого учень навчається. Таке перенесення акценту з оцінювання в навчанні на оцінювання актуальне з точки зору розробки змісту подальшого навчання, — це суттєва перевага РНВ.

Використання методики РНВ передбачає певні зміни у практиці педагогів, а також на рівні навчального закладу. Насамперед, педагоги повинні розуміти важливість індивідуалізації навчання та її застосування в роботі з усіма учнями. Також

важливо, щоби й інші педагогічні працівники — шкільний психолог, учитель-дефектолог, соціальний педагог та інші приділяли цій роботі більше часу і брали на себе більше обов'язків, ніж зазвичай.

Зміни на рівні навчального закладу передбачають інтегрування практики використання РНВ в існуючу структуру навчального закладу. Якщо дитина має труднощі в навчанні, то педагогічний персонал і батьки намагаються надати відповідну допомогу. Допомога ця традиційно розглядається як використання додаткових ресурсів (навчання в малій групі, індивідуальне навчання тощо).

Методика РНВ, навпаки, допомагає учню насамперед в умовах роботи з усіма учнями у класі, проведенні оцінювання та здійсненні втручання, що відповідають потребам окремої дитини.

Одна із труднощів використання методики РНВ полягає в необхідності впровадження інноваційних підходів і прогресивної педагогічної практики. Такі підходи легше впроваджувати в початкових класах. До того ж слід підкреслити, що в математиці, письмі попри усталені процедури оцінювання, що дають змогу відстежувати прогрес, ефективні методи втручання для перевірки реагування на втручання потребують подальшої уваги. Щодо віку, то інформації про учнів молодших класів більше, ніж про учнів старших класів.

Інші труднощі педагогів при використанні методики РНВ пов'язані із браком відповідної підготовки педагогічного персоналу. Використання методики РНВ потребує добре підготовлених педагогів, які володіють необхідними знаннями та навичками для проведення моніторингу успіхів учнів, інтерпретації результатів оцінювання, а також прийняття рішень про подальші форми та методи роботи з дітьми. Крім того, для всіх фахівців, зокрема вчителів, шкільних психологів, учителів-дефектологів, директорів шкіл, потрібна «зміна парадигми» розуміння процесів оцінювання й навчання. Нині порушення розвитку дітей за допомогою методики РНВ виявляються лише в окремих навчальних закладах за допомогою фахівців, які пройшли відповідне навчання під час тренінгів, курсів тощо. Масштабна реалізація методики РНВ в навчальних закладах різного типу потребує професійного навчання всіх учасників навчального процесу.



Моніторинг прогресу навчальних досягнень на основі індивідуальної програми розвитку

Моніторинг прогресу навчальних досягнень учнів — це науково обґрунтована практика регулярного оцінювання навчальних досягнень учнів, яка допомагає педагогам правильно організувати навчальний процес для всіх учнів, у тому числі й учнів з особливими потребами. В основі моніторингу успішності учнів розрізняють два основні підходи — традиційний та особистісно зорієнтований.

Традиційний підхід

Традиційний підхід до моніторингу навчальних досягнень учнів передбачає їх перевірку протягом навчального року в різних навчальних предметних сферах (українській мові, математиці, природознавстві тощо). Учителі та батьки не мають чіткої картини того, якою мірою діти закріпили засвоєні навички, тому неможливо зрозуміти реальну успішність кожного.

Наприклад

У понеділок учителька дає своєму класу завдання вивчити, як пишуться двадцять слів. У п'ятницю вона перевіряє, наскільки добре учні навчилися писати ці слова. Таке «вимірювання досягнень» — традиційний спосіб визначення успіхів учнів. Наступний тест на вміння писати продемонструє ступінь опанування правопису двадцяти слів, наступного тижня — нова навичка. Протягом року вчителька перевірятиме різні навчальні навички в різноманітних навчальних сферах.

Особистісно зорієнтований підхід

Моніторинг навчальних досягнень учнів на основі *особистісно зорієнтованого підходу* пропонує вчителям і керівникам навчальних закладів дієвий і своєчасний механізм прийняття обґрунтованих рішень про організацію навчального процесу та проведення кількісного оцінювання темпів просування школярів.

Суттєва відмінність моніторингу успіхів учнів від традиційних перевірочних завдань полягає в тому, що він передбачає застосування коротких перевірочних завдань (як правило, від однієї до п'яти хвилин), один або кілька разів на тиждень. Це робиться для того, щоб їх можна було застосовувати часто й не витратити дорогоцінний час.

Кожний міні-тест проводиться з усіма учнями. Учитель знає, які знання оцінюються за допомогою цих інструментів, і відповідно організує навчальний процес. На підставі цих завдань або міні-тестів педагоги можуть визначити темп просування кожного учня відповідно до навчальних цілей, які були визначені на кінець навчального року. До того ж педагоги одразу отримують уявлення про те, наскільки успішно учні працюють, як вони сприймають навчальний процес і чи треба вносити зміни. Якщо розмістити опорні точки моніторингу успіхів учня вздовж кривої, що відображає ті чи інші цілі, то можна побачити темп просування учня до мети й те, скільки часу потрібно, щоби її досягти.

Щоб оцінити успішність застосованої методики, учитель може порівняти результати учнів свого класу із середньостатистичними і, за необхідності, вчасно внести у процес викладання необхідні корективи.

Міні-тести зазвичай використовуються в початкових класах для контролю таких навичок, як підготовка до читання, читання, правопис, математика, а також для моніторингу базових навичок учнів на рівні середньої школи з української мови, природничих і суспільних наук, математики.

Перевагами міні-тестів є такі:

- Такі тести ґрунтуються на змісті навчальної програми.
- Міні-тести легко проводити й оцінювати.
- Проведення міні-тестів не потребує багато часу.
- Результати тестування можна використовувати для покращення успішності навчання учнів.
- Приймаються більш об'єктивні рішення — учителі приймають рішення на основі фактів, а не здогадок.
- Використання результатів тестування для складання індивідуальної програми розвитку окремого учня.
- Надійність і достовірність, підтверджені результатами досліджень. Наприклад, учні з високими або низькими результатами під час щорічних перевірок демонструють аналогічні результати при використанні інструментів моніторингу успіхів.

Вносячи зміни в навчальний процес і часто використовуючи міні-тести, педагоги можуть оцінити ефективність різних методів викладання. Отже, моніторинг успіхів учнів дає можливість досягти двох цілей, обидві з яких відіграють важливу роль у підвищенні навчальних досягнень учнів:

- *Визначення ефективності методів викладання.*
- *Підвищення успішності учнів і демонстрація їх успіхів.*

Проводячи моніторинг успіхів учня, учитель регулярно визначає рівень засвоєння дітьми навчального матеріалу, а також з'ясовує слабкі місця в засвоєнні знань для їх подальшого виправлення.

Дослідження свідчать, що найкращий спосіб моніторингу успішності учнів — це моніторинг на основі індивідуальної програми розвитку. Суть цього підходу полягає в тому, що набір тестів або контрольні роботи ґрунтуються на всіх навичках, які передбачається розвинути в учня за четверть чи навчальний рік.

Наприклад, у вересні учень четвертого класу виконує контрольну роботу, що охоплює математичні поняття, які він має засвоїти до кінця четвертого класу. Ця контрольна робота (тест) може містити множення, ділення, навички розв'язування задач. Наступного місяця, а також у всі подальші місяці учень буде виконувати такі самі за рівнем складності завдання. Поступово оцінки учня повинні зростати. Якщо це не відбувається, педагогам стає зрозуміло, яким аспектам навчання варто приділити більше уваги.

Наприклад, якщо вчитель перевіряє швидкість читання учня, то попросить його прочитати вголос уривок тексту протягом певного часу, наприклад, однієї хвилини. Оцінка може враховувати кількість слів, прочитаних вірно. Учитель не враховуватиме невірну вимову, заміну та пропущені слова. Відтак отримана інформація дасть учителю змогу з'ясувати, де в учня є проблеми з читанням.

Оцінювання навчальних досягнень учнів відповідно до індивідуальної програми розвитку відіграє важливу роль, коли використовується методика РНВ. Моніторинг успіхів допомагає з'ясувати, чи просунулась у своєму розвитку дитина завдяки тій чи іншій методиці, чи потрібна більш інтенсивна форма втручання. І, нарешті, РНВ допомагає відповісти на запитання, що кожній дитині необхідно для успішного навчання.

Моніторинг навчальних результатів проводиться на всіх трьох рівнях використання методики РНВ. На першому рівні (рівень загальноосвітнього класу) моніторинг успіхів застосовується для оцінювання результатів засвоєння загальної навчальної програми. На цьому рівні дані моніторингу навчальних результатів використовуються для виявлення учнів, яким потрібне інтенсивніше втручання. На другому рівні (зазвичай під час навчання в малій групі) моніторинг використовується для оцінювання результатів засвоєння навчальної програми після відповідних змін у формах і методах навчання. Якщо результати втручання на другому рівні залишаються низькими, тоді використовується втручання на третьому рівні, що зазвичай передбачає спеціальні освітні послуги та розробку індивідуальної програми розвитку.

Проводячи моніторинг навчальних результатів у масштабі навчального закладу, можна його використовувати для визначення успіхів класу, програми чи школи загалом. Він також може служити важливим джерелом інформації, яку можна використовувати для покращення успіхів у навчанні та виконанні адміністративної роботи.

Моніторинг може допомогти вчителям при прийнятті своєчасних навчальних рішень і можливості краще представляти успіхи учнів. Графіки, що показують результати моніторингу, роблять цілі та успіхи учнів зрозумілими для всіх: учителів, адміністраторів, батьків і самих учнів.

Приклад: як проводити моніторинг на основі індивідуальної програми розвитку (МІПР)

Щоби проілюструвати, як працює моніторинг успіхів учнів на основі індивідуальної програми розвитку, уявіть, що ви вчитель другого класу, який використовує МІПР для відстеження успіхів школярів у читанні. Щотижня ви просите учнів читати уривок нового тексту, кожного разу по одній хвилині. Усі уривки для читання мають рівень складності, на якому ви хочете, щоб ваші учні стали добре читати до кінця другого класу. Учень читає, а ви фіксуєте помилки на окремому примірнику уривка. Потім підраховуєте кількість вірно прочитаних слів і позначаєте бал школяра на графіку, порівнюючи його з очікуваними результатами швидкості читання на цей рік. Графік дає змогу одразу побачити, наскільки результати дитини відповідають очікуванням.

Після відображення балів на графіку ви вирішуєте, продовжувати навчання без змін (оскільки темпи просування дитини до поставлених на рік цілей достатні) чи змінити навчальний план (оскільки дитина надто повільно рухається до запланованих на рік цілей). Перш ніж змінювати вид втручання, необхідно зібрати певну кількість опорних точок. Грунтовних досліджень про те, скільки опорних точок необхідно зібрати, немає, але їх повинно бути принаймні

не менше трьох (більш логічним буде число від 5 до 8), щоб мати достатньо даних, за якими можна судити про зміни в навчанні.

Після використання змін у навчальному процесі протягом кількох тижнів ви можете визначити за графіками балів МІПР, що складаються щотижня, чи є така зміна корисною для учня. Якщо ні, можна експериментувати з якоюсь іншою зміною в навчанні і щотижня відслідковувати її вплив за допомогою графіка МІПР.

Використання графіків

Щоби більш наочно показати покращення навичок кожного учня при виконанні індивідуальної програми розвитку за рік, бали чи оцінки учнів зазвичай зображуються у вигляді графіків. Якщо бали зростають, це означає, що учень успішно засвоює програму. Якщо графічна крива залишається незмінною або стає низхідною, то індивідуальна навчальна програма школяреві не на користь, і він потребує додаткової допомоги.

Графіки МІПР демонструють чітку картину навчальних досягнень дитини. Зрозуміти її значно простіше, ніж інші види оцінювання чи звітів про успіхи школярів. Ці графіки можна використати для вироблення ефективної співпраці з батьками та іншими педагогічними працівниками, включаючи психологів, учителів-дефектологів, соціальних педагогів. Використання графіків полегшить взаємодію з адміністрацією школи, оскільки допоможе зрозуміти результати навчання окремих учнів та оцінити напружену працю вчителя з упровадження інноваційних підходів у навчанні. Графіки також дають чудову можливість ефективного спілкування з сім'ями про проблеми їхніх дітей або успіхи, яких вони досягають. Пояснюючи графіки, учитель надає сім'ям конкретну інформацію, яка свідчить про навчальні досягнення дитини. Графіки моніторингу дуже корисні для використання на батьківських зборах, під час розробки індивідуальних програм розвитку, а також для обговорення із працівниками інших шкіл.

Оскільки графіки дають таку зрозумілу картину навчання за певний час, також буде корисно навчити учнів читати подібні графіки. Тоді вони зможуть самі контролювати свої досягнення. Як би не здійснювалось оцінювання — за допомогою комп'ютера, учителем чи самим учнем, — графіки можуть служити інструментом мотивації для учнів, оскільки їх, природно, постійно цікавитиме зміна графіків.

2.5. Участь батьків у процесі оцінювання

Активна участь батьків дітей з особливими освітніми потребами в навчально-виховному процесі, у тому числі у процесі оцінювання, є однією з важливих передумов успішного інклюзивного навчання.

Важлива роль батьків у навчально-виховному процесі зазначена й у національному законодавстві. Зокрема, у Законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту» зазначається, що «..батьки є учасниками навчально-виховного процесу» і мають право вибирати навчальний заклад для своїх дітей і захищати їхні законні інтереси.

Процес оцінювання навчальних досягнень учнів є одним з важливих компонентів навчально-виховного процесу, який також повинен передбачати активну участь батьків. Участь батьків дітей з особливими освітніми потребами у процесі оцінювання є важливою передумовою успішного розвитку й навчання дітей. Хоча у згаданих вище законах також зазначені й основні обов'язки батьків, а саме: забезпечення умов для здобуття дитиною повної загальної середньої освіти за будь-якою формою навчання, постійна увага до фізичного здоров'я та психічного стану дітей, створення умов для розвитку їх природних здібностей тощо, участь батьків у процесі оцінювання слід розглядати як їх добровільний вибір, який може здійснюватись на різних рівнях:

- отримання інформації батьками про прогрес у навчанні та розвитку своєї дитини;
- надання інформації педагогам про прогрес у навчанні та розвитку своєї дитини;
- участь батьків у роботі команди з питань розробки індивідуальної навчальної програми;
- обстоювання прав своєї дитини шляхом окреслення бачення її майбутнього.

Зазначені рівні участі батьків у процесі оцінювання прогресу розвитку та навчальних досягнень своїх дітей описані нижче.

1. Отримання в педагогів інформації про прогрес у навчанні та розвитку своєї дитини

Усі батьки мають право отримувати інформацію про навчально-виховний процес, починаючи з інформації про місію навчального закладу та його цінності, додаткові можливості та послуги, що надаються навчальним закладом, графік роботи навчального закладу, розклад уроків тощо. Окрім вищезазначеної загальної інформації педагоги повинні регулярно надавати батькам інформацію про прогрес розвитку та навчальних досягнень їхніх дітей, що міститься в індивідуальній програмі розвитку.

Надання цієї інформації може відбуватись різними шляхами: під час індивідуальних зустрічей з батьками, під час телефонних розмов чи надання інформації в письмовому виді. У будь-якому випадку такий обмін інформацією є надзвичайно важливим, оскільки він забезпечує батьків інформацією про види діяльності, які вони можуть проводити зі своєю дитиною вдома, а отже, додатковими навчальними можливостями. Не зважаючи на важливість вчасного та регулярного надання інформації батькам, педагогам не слід обмежувати батьків лише цим рівнем залучення. Інший рівень залучення батьків передбачає їх роль у наданні необхідної інформації педагогам.

2. Надання інформації педагогам про прогрес у навчанні та розвитку своєї дитини

У процесі оцінювання батьки можуть відігравати велику роль, надаючи інформацію про своєї дитини, яку вони знають найкраще, оскільки щодня взаємодіють з дитиною в різних ситуаціях. У батьків педагоги можуть дізнатися про темперамент дитини, про особливі потреби, що, в свою чергу, може допомогти передбачити різну реакцію дитини у різних ситуаціях при проведенні оцінювання. Так, наприклад, якщо в дитини погано розвинені навички дрібної моторики, вона може мати труднощі при виконанні завдання в письмовій формі, але може продемонструвати відмінні результати під час усної відповіді.

Інформація від батьків може також допомогти педагогам при проведенні процесу оцінювання: якщо в сім'ї відбулись радісні чи сумні події, дитина може бути надто схвильованою, а отже, не показати об'єктивні результати свого прогресу.

3. Участь у роботі команди з питань розроблення індивідуальної програми розвитку

Командний підхід до процесу оцінювання прогресу розвитку та навчальних досягнень дітей з особливими освітніми потребами, при якому батьки є активними й рівноправними партнерами, є однією з особливостей і запорук успіху успішного інклюзивного навчання. Одним з результатів роботи команди є створення індивідуальної програми розвитку, яка розробляється з метою визначення навчальних цілей і завдань для дитини на основі її актуального рівня розвитку та відповідно до типової навчальної програми, а також для визначення та забезпечення додаткових потреб дитини, необхідних для успішного розвитку та навчання.

4. Обстоювання прав дитини шляхом окреслення бачення її майбутнього

Незважаючи на професійну відданість педагогів, які працюють з дітьми, батьки є найбільш зацікавленими в успішному майбутньому своїх дітей. Саме тому вони максимально повинні знати про особливості процесу та результати оцінювання, які є основою для планування успіху майбутнього. Цього можна досягти, створюючи всі умови для активної участі батьків на кожному з етапів процесу оцінювання — розроблення прогнозу під час усебічного оцінювання розвитку дитини, проведення спостережень, збору інформації про розвиток і навчальні досягнення дитини, аналізу зібраної інформації, планування, а також виконання навчальних цілей і завдань. Коли батьки залучені у процес оцінювання розвитку й навчальних досягнень своїх дітей із самого початку, вони краще розуміють можливості своєї дитини і можуть об'єктивно брати участь у вирішенні таких важливих питань, як подальший вибір професії, забезпечення самостійного проживання, індивідуальної мобільності дітей тощо.

РОЗДІЛ III

КОМАНДНИЙ ПІДХІД ЯК НЕОБХІДНА УМОВА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКІСНОЇ ОСВІТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ

- 3.1. Співпраця асистента вчителя з іншими фахівцями: командний підхід**
- 3.2. Практика спільного викладання: теоретичні основи та практичні приклади**
- 3.3. Ефективне формування партнерських стосунків у процесі спільного викладання**
- 3.4. Особливості співпраці зі спеціальними педагогами**

3.1. Співпраця асистента вчителя з іншими фахівцями: командний підхід

*Для того щоб виростити дитину, потрібне ціле село.
Африканське прислів'я*

Як зазначалось у попередніх модулях, запорукою успішної інклюзії в навчанні дітей з особливими освітніми потребами є командний підхід. Оскільки діти з порушеннями розвитку мають багато специфічних потреб, важливо, щоби з дітьми працювала група фахівців різного профілю. Одна людина не може займатись питаннями когнітивного, фізичного, соціального, мовленнєвого розвитку дитини, питаннями надання медичної підтримки тощо. Це може зробити лише команда різних фахівців, які активно співпрацюють та обмінюються знаннями й інформацією. Перш за все, членами такої команди повинні бути батьки, оскільки вони відіграють у житті дітей надзвичайно важливу роль і є першими вчителями й експертами своїх дітей. Наукові дослідження свідчать, що при командній роботі приймаються більш обґрунтовані та якісні рішення, а результати роботи краще, ніж у випадку індивідуальної роботи кожного члена команди.



Характеристики команди

Не завжди групу людей, які працюють разом, можна назвати командою. Для цього необхідні такі компоненти:

- **Спільне бачення** — чітке та узгоджене всіма членами команди бачення майбутнього дитини.
- **Відданість ідеї спільної роботи** — різні перспективи та здібності підвищують ефективність команди.
- **Взаємозалежність** — визначення спільних цілей, розуміння й цінування унікальності внеску кожного із членів команди.
- **Спільна відповідальність** — усі члени команди відповідають і звітуються за дії команди.

Попри те що педагоги скаржаться на брак підтримки фахівців, часто учителі інклюзивних класів без ентузіазму сприймають ідею співпраці з іншими фахівцями. У зв'язку із браком підготовки до роботи в інклюзивному навчальному середовищі під час навчання у вищих педагогічних навчальних закладах вони можуть відчувати стурбованість, працюючи разом з корекційними педагогами та іншими фахівцями.

Багато дослідників визнають співпрацю як найбільш корисний і доступний ресурс, який є в розпорядженні педагогів системи загальної освіти. Установлення партнерських взаємовідносин з педагогами спеціальної освіти та працівниками інших служб створює для педагогів системи загальної освіти підґрунтя для розуміння сильних і слабких сторін своїх учнів, у тому числі й учнів з особливими освітніми потребами, а також надає їм можливість виробити чіткі вимоги до їх роботи у класі. Крім того, учні з особливими освітніми потребами, які в результаті співпраці отримують

додаткову підтримку, мають більше можливостей досягнути успіхів у загальноосвітніх класах.



Цілі та типи співпраці

Більшість дослідників зазначають відповідні цілі співпраці, що ведуть до встановлення міцних робочих стосунків і покращення навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами.

- *Перша мета* полягає у використанні різноманітних методів викладання, які відповідають індивідуальним потребам учнів. Багато рекомендацій корекційних педагогів або інших фахівців про задоволення потреб учнів з порушеннями розвитку стосується саме методів викладання, спрямованих на покращення навчальних досягнень усіх учнів.
- *Друга мета* — це забезпечення відповідних видів адаптації та модифікації, або зміни методів управління класом, що підходять для учнів з особливими освітніми потребами.
- *Третя мета* полягає в загальному покращенні навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами. Співробітництво дає учителям та іншим фахівцям можливість використання своїх знань про найкращі практики та підходи, які відповідають рівню розвитку дитини з особливими освітніми потребами, для покращення якості викладання.

Співпраця потребує бажання та готовності ділитись відповідальністю та робити відповідний внесок у навчальний процес. Успішне створення команд базується на взаємній повазі, довірі, готовності до спільного планування, а також спільній філософії.



Переваги та бар'єри в командній роботі

З початку встановлення відносин співпраці може здаватися, що корекційні педагоги та інші фахівці мають перевагу перед учителями системи загальної освіти, оскільки вони є фахівцями в галузі своєї спеціалізації і краще, ніж інші, розуміють особливості тих чи інших порушень у розвитку дитини. Однак вони не мають досвіду повсякденного управління цілим класом і викладання в ньому. У міру того як учителі загальноосвітніх класів починають краще розуміти роль корекційних педагогів та інших фахівців у процесі інклюзивного навчання, вигоди від взаємної співпраці та шляхи її здійснення, вони можуть значним чином покращити підтримку учнів з особливими освітніми потребами.

Ще одним бар'єром на шляху до створення ефективних партнерських стосунків є час. На працівників системи загальної освіти лягає додаткова відповідальність за управління класом при обмеженій кількості часу на планування. Крім того, календарне планування не завжди дає можливість планувати спільну роботу педагогів інклюзивних класів, корекційних педагогів та інших фахівців. Адміністрація

навчального закладу може сприяти встановленню відносин співпраці, виділяючи час для спільної роботи команд.

Оскільки до загальноосвітніх класів залучається все більше учнів з особливими потребами, зростає потреба у співпраці між педагогами системи загальної освіти, педагогами системи спеціальної освіти та іншими фахівцями. Розуміння ефективних способів установалення взаємовідносини співпраці допомагає вчителям загальноосвітніх навчальних закладів задовольняти потреби учнів з особливими потребами.

3.2. Практика спільного викладання: теоретичні основи та практичні приклади



Значення та суть практики спільного викладання

Практика спільного викладання — це новий досвід для педагогів, особливо для тих, хто цікавиться інноваційними практиками. Практика спільного викладання набуває все більше поширення в усьому світі, хоча й залишається ще мало вивченою. Залучення додаткових спеціалістів, активізація взаємодії між дорослими та дітьми — усе це створює додаткові можливості для навчання й виступає хорошим стимулом для розвитку освітньої системи. Фактично, такий підхід дозволяє суттєво змінити погляд на організацію освітнього процесу з позиції «що кожен з нас може зробити для НАШИХ дітей» на позицію «що ми разом можемо зробити для ВСІХ наших дітей».

Для виконання своїх функцій, зокрема навчально-розвивальної функції, асистентам учителів важливо знати практику спільного викладання, що є важливою умовою забезпечення індивідуалізації та диференціації навчально-виховного процесу, забезпечення надання якісних освітніх послуг дітям з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання.

У більшості країн Західної Європи та Північної Америки практика спільного викладання передбачає в першу чергу викладання педагога спільно з іншими фахівцями — психологом, логопедом, учителем-дефектологом та іншими. Це відбувається тому, що в цих країнах асистенти вчителя можуть не мати відповідної педагогічної освіти, на відміну від українських реалій. Особливістю практики спільного викладання в Україні є те, що в цьому процесі можуть брати участь не тільки педагоги та інші фахівці, а й асистенти вчителя.

Спільне викладання — це така організація навчального процесу у класі, коли двоє чи більше фахівців спільно проводять викладання для групи учнів, серед яких є учні з особливими освітніми потребами, в єдиному фізичному просторі (класі).

Спільне викладання означає участь не менше двох педагогічних працівників, які спільно викладають і є рівноправними колегами, які мають однакову професійну підготовку, а значить, і можуть бути справжніми партнерами у процесі навчання. Навчальну основу становить загальноосвітня навчальна програма, яку можна видозмінити в інтересах учнів, яким це потрібно.

Обидва фахівці координують свої дії та проводять основне навчання, відіграючи при цьому активну роль. Обидва педагоги повинні прагнути до того, щоб їхні методи викладання забезпечували повне залучення всіх учнів, що не завжди є можливим у роботі одного вчителя з усім класом.

Різноманітний за складом клас учнів дозволяє вчителям ефективно реагувати на різні потреби учнів, знижувати співвідношення «учитель-учні», а також розширювати можливості використання професійного досвіду, який можна використовувати з урахуванням потреб учнів. Обидва педагоги проводять навчання в одному фізичному просторі. Хоча періодично малі групи учнів можуть протягом деякого часу працювати в іншому місці (за межами класу) з конкретною метою, спільне викладання зазвичай відбувається в єдиному середовищі, що відрізняє його від практики перегрупування дітей для реалізації різних позакласних розвивальних програм.

Спільне викладання не означає роботу вчителя й добровольців, які не мають професійної підготовки для спільного викладання. Це не означає, що добровольці не виконують важливу функцію у класі — від них просто непотрібно вимагати виконання всіх обов'язків, які лежать на дипломованих працівниках. Це також не означає, що вчитель загальної системи освіти планує і проводить уроки, а спеціальний педагог (або асистент) лише присутній у класі.



Моделі та форми спільного викладання

Виділяють три основні моделі спільного викладання:

1. *Модель консультування.* У цій моделі корекційний педагог виступає консультантом у питаннях здійснення адаптації та модифікації навчальної програми, формування навичок і розроблення системи оцінювання.
2. *Модель навчання.* У моделі навчання корекційний педагог і вчитель інклюзивного класу по черзі «навчають» один одного особливостям реалізації навчальної програми, використання тих чи інших методів викладання, форм і видів оцінювання, тобто тих питань, в яких вони є експертами.
3. *Модель співпраці (або роботи в команді)* передбачає справедливий розподіл обов'язків у процесі планування, проведення та оцінювання уроку. Цю модель дослідники все більш наполегливо рекомендують в якості моделі, якій варто віддати перевагу, зокрема у зв'язку з її дієвістю в контексті внеску обох учителів у процес розподілу завдань та обов'язків.



Модель співпраці

У межах моделі співпраці найбільш розповсюджені такі форми спільного викладання:

Один викладає, а інший долучається за необхідності

Цей підхід також відомий як «один викладає, а інший допомагає» або «провідний і допоміжний учителі». Цей підхід застосовується вчителями досить широко. Саме з такого простого підходу варто розпочинати процес спільного викладання, оскільки він не вимагає багато часу для спільного планування. Однак цей підхід слід використовувати обережно, оскільки якщо один учитель постійно виконуватиме роль провідного, це може знизити роль іншого вчителя та/або викликати втрату довіри до нього. Також це може підвищити залежність учнів від того вчителя, який допомагає. Провідний учитель визначає організацію змісту уроку, навички та методи, необхідні класу та окремим учням для виконання завдань уроку. Учитель, який допомагає, проводить окремі фрагменти уроків з малими групами.

Паралельне викладання

Суть цього підходу полягає в тому, що обидва вчителі разом відповідають за планування та викладання. Клас розбивається на різні групи, і кожний з учителів викладає один і той самий навчальний матеріал. Зміст, що вивчається, залишається одним і тим самим, однак методи його подання можуть бути різними. Обидва вчителі повинні добре знати зміст, який подається учням. Цей підхід потребує значного рівня координації між учителями, щоб усі учні отримували практично одне і те саме викладання, і щоб рішення про формування груп ґрунтувались на вимозі до збереження різноманітності. Оскільки обидва вчителі повинні добре знати зміст, цей підхід досить складно використовувати на початку співпраці. Провідний учитель і допоміжні вчителі спільно організують і ведуть урок, визначають методи викладання, необхідні для груп та окремих учнів; об'єднують учнів у дві групи й самостійно реалізують план уроку з кожною із груп.

Викладання на навчальних місцях

Суть такого підходу полягає в тому, що вчителі переміщуються від одного навчального місця в інше у відповідності із графіком. Вони повторюють навчання для кожної групи, яка приходить на їх навчальне місце; характер представлення навчального матеріалу може змінюватись у залежності від потреб учнів. Оскільки кожний учитель несе окрему відповідальність за викладання, цей підхід можна використовувати, якщо вчителі дотримуються різних педагогічних підходів. Учителі справедливо розподіляють обов'язки планування та викладання.

Провідний учитель і вчитель, який допомагає, розподіляють між собою кількість навчальних місць, за які відповідають. Обидва вчителі планують та організують роботу на своєму місці з урахуванням можливих відмінностей у групах.

Недоліком цього підходу може бути значна кількість переміщень і шум, що виникає при цьому — це може відволікати увагу. Тим не менше, навчальні місця або

навчальні центри є в багатьох класах, тому такий підхід, як правило, можна безболісно включити у свій арсенал.

Поперемінне викладання

Цей підхід ґрунтується на тому, що більшість учнів навчаються у складі великої групи, а деякі з них — у малих групах (для отримання попередньої підготовки, поглибленого навчання, повторного навчання або інших форм індивідуального навчання). У такому випадку вчителі розподіляють обов'язки планування та викладання. Цей підхід дає можливість забезпечити більш індивідуалізоване навчання. Провідний учитель і вчитель, який допомагає, приймають рішення про зміст та організацію уроку, визначаються з необхідністю додаткових корекційних занять. Провідний учитель проводить основну частину уроку, а вчитель, який допомагає, займається з підгрупами чи окремими дітьми (до або після уроку).

Викладання в команді

У ході командної роботи вчителі обговорюють навчальний зміст, працюють над виробленням навичок, обговорюють нову інформацію, приймають рішення про зміст та організацію уроку, а також виробляють стратегії навчання й управління класом. Провідний учитель і вчитель, який допомагає, одночасно проводять навчання з усім класом; кожен з них може здійснювати основне викладання. У той час як один учитель пояснює, другий може демонструвати слайди чи наочні посібники.

Учителі розподіляють обов'язки планування та викладання. Такий спосіб організації спільної роботи вимагає високої зосередженості, тому рівень комфорту й задоволеності спільною працею повинен бути досить високим. Між учителями повинен існувати високий рівень взаємної довіри та поваги; вони повинні бути готовими узгоджувати свої стилі викладання.



Переваги та труднощі у процесі спільного викладання

Викладання у співпраці — це спосіб організації навчального процесу, до якого треба ретельно підготуватись. Найкращою підставою для організації співпраці педагогів у процесі навчання дітей можна вважати прагнення підвищити навчальні результати учнів. Цей процес повинен бути поступовим, ретельним і вдумливим. Щоб між педагогами виникли ефективні та комфортні взаємини співробітництва, інколи потрібно близько двох років. Входження у процес спільного викладання повинен бути чітко спланованим, структурованим, систематичним і безперервним.

Відомо, що зміни пов'язані з ризиком, можуть лякати, але вони також можуть винагороджувати та приносити радість.

Ось деякі із причин, що заважають виробленню взаємин співробітництва й партнерства

- Різне розуміння суті навчальної програми, підходів до викладання та оцінювання в педагогів систем загальної та спеціальної освіти.
- Нечітке планування, відсутність необхідних ресурсів (книг, посібників, дидактичних матеріалів).

- *У реальності вчителі загальноосвітньої школи та вчителі-дефектологи не-мов би працюють у різних світах — між ними часто відсутні обговорення та спілкування.*

Оскільки практика спільного викладання є досить новою для педагогів, які працюють в інклюзивних класах (учитель, асистент учителя, корекційний педагог), потрібна відповідна підготовка, яка повинна враховувати такі аспекти:

- **Оцінка існуючих умов** (яка співпраця здійснюється між інклюзивним навчальним закладом та іншими закладами, у тому числі спеціальними навчальними закладами, реабілітаційними центрами тощо; чи обговорюються питання такої співпраці в інклюзивному навчальному закладі; загальна реакція педагогів на потребу працювати з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього навчального закладу тощо).
- **Готовність учителя та асистента вчителя до співпраці з фахівцями** (загальне розуміння практики спільного викладання як моделі надання якісних освітніх послуг, психологічна сумісність, розуміння учасниками спільного викладання у сферах, де вони почувають себе більш упевнено, і сферах, де б вони могли допомогти один одному).
- **Залучення адміністрації навчального закладу** (питання підтримки інклюзивної освіти, готовність адміністрації навчального закладу до співпраці з фахівцями, підтримка адміністрації навчального закладу при виділенні додаткового часу для спільного планування тощо).
- **Знання партнерів — спів-викладачів** (перелік та обговорення особистих і професійних уподобань та інтересів, знання можливих проблем і труднощів перед початком спільного викладання, досвід роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, у тому числі в інклюзивному навчальному середовищі, узгодження рівня участі, частоти та характеру зворотного зв'язку тощо).
- **Складання реалістичного графіка** (графік, який би відповідав потребам і педагогів і фахівців).

Для з'ясування спільної готовності до практики спільного викладання вчителю, асистенту вчителя та іншим фахівцям важливо обговорити своє бачення філософії викладання, звичні методи та вимоги, які висуваються до учнів. Наведені нижче запитання можуть стати вихідною точкою для такого обговорення. Треба також пам'ятати, що розбіжності в думках неминучі, а їх існування — це нормальне явище. Співучителі, які ефективно працюють, навчаються і професійно зростають у ході спільної роботи, компетентне володіння професійними навичками, відкритість і зацікавленість у спільній роботі є більш важливими, ніж цілковита згода у правилах роботи у класі.

Приклади запитань для обговорення взаємної готовності до практики спільного викладання:

1. Чого ви очікуєте від учнів з точки зору:
 - a. Учасності в роботі?
 - b. Щоденної підготовки?
 - c. Виконання письмових завдань та/або домашнього завдання?
2. Якими є ваші основні правила роботи у класі? Якими є їх наслідки?
3. Як ви зазвичай об'єднуєте у групи учнів під час навчання у класі?
4. Які методи викладання вам подобається використовувати найбільше (наприклад, лекційна форма роботи, обговорення, методи кооперативного навчання)?
5. Які форми роботи вам подобається використовувати найбільше (наприклад, лабораторні роботи, практичні заняття тощо)?
6. Як ви контролюєте та оцінюєте успіхи учнів?
7. Охарактеризуйте свої типові перевірочні завдання.
8. Чи вносите ви зміни у викладання для учнів з особливими освітніми потребами? Якщо так, то яким чином?
9. Чи надається під час уроку учням з особливими освітніми потребами будь-яка спеціальна допомога? При виконанні письмових завдань? При виконанні перевірочних завдань?
10. Яким чином і коли ви контактуєте із сім'ями?
11. Якими є ваші сильні сторони як учителя? В яких сферах у вас виникають труднощі? Чого ви не можете терпіти?
12. У чому ви бачите свої потенційну роль та обов'язки в якості спів-учителя?
13. Якщо ви вирішите викладати разом, то які найбільші надії ви покладаєте на нашу роботу в команді? Що викликає у вас найбільше занепокоєння?

Інші рекомендації про організацію процесу спільного викладання включають таке:

- *Спільне викладання необхідно здійснювати поступово.* Для вчителів воно представляє серйозну зміну, його етапи необхідно продумувати, чітко пояснювати та обґрунтовувати.
- Необхідно зосередити увагу на тих *змінах навчального середовища*, яких може вимагати створення інклюзивного класу (ці зміни відображаються в індивідуальній програмі розвитку (ІПР)).
- *Починайте повільно.* На рівні школи це може означати, що спочатку буде створено одну або дві пари спів-учителів. На рівні класу це може означати, що корекційний педагог надає допомогу у класі (знаходиться у класі та допомагає учням, в яких виникають труднощі, або ж пропонує певні модифікації навчального змісту).
- *Характер навчальних цілей* і допомога дітям з особливими освітніми потребами мусять відображати той новий досвід навчання, який учні отримують в інклюзивних класах. Це означає, що в роботі з дітьми учителі повинні

максимально орієнтуватись на ті знання, уміння та навички, які будуть потрібні учням для досягнення успіху в загальноосвітньому навчальному закладі (наприклад, організаційні навички, уміння складати тести, навички спілкування та взаємодії, здатність до самоконтролю та саморегуляції, соціальні навички).

- У школі треба створити *атмосферу співробітництва*, взаємодопомоги та підтримки. Кожний учасник, включений у систему спільно викладання, має право висловлювати сумніви, ставити запитання, вносити пропозиції тощо.
- Щоби процес спільного викладання був успішним, учителям необхідно продумати *способи взаємодії*, міру включення кожного у процес проведення уроку, способи модифікації матеріалу в контексті кожного уроку.
- Учителі повинні демонструвати *спільну відповідальність та ентузіазм*. Усі зустрічі із сім'ями, переписка (якщо така є) повинні відображати участь обох учителів, які працюють разом. Учителям не бажано у присутності батьків і дітей вступати в суперечки між собою.

Варто пам'ятати, що спільне викладання не є єдиним способом роботи з учнями — учителі не зобов'язані викладати тільки спільно. Можливий також варіант, що учні з особливими освітніми потребами перебувають у класі, де проводиться спільне викладання, лише частину дня. Важливим є те, що освітній процес повинен бути гнучким і забезпечувати успішне навчання всіх учнів.

Переваги спільного викладання

- *Обмін методами викладання сприяє підвищенню рівня педагогічної майстерності обох учителів.*
- *Присутність на уроці двох учителів означає, щоб більше дітей можуть отримати індивідуальну допомогу, це також допомагає підтримувати дисципліну у класі.*
- *«Слабкі» учні, для яких надання спеціальних послуг не передбачається, можуть отримувати спеціалізовану допомогу від колекційного педагога.*
- *У разі відсутності одного з педагогів запланований урок усе одно відбудеться, і немає потреби замінювати його іншим.*
- *Корекційний педагог краще оволодіває матеріалом навчальних дисциплін і завдяки цьому може більш ефективно будувати свою роботу з учнями під час спеціальних занять.*
- *Корекційний педагог збагачує свій методичний запас за рахунок спеціальних навчальних стратегій і в подальшому застосовує їх у самостійній роботі на інших уроках.*

Попри численні переваги практики спільного викладання, вчителі, які приймають рішення про спільне викладання, стикаються також і з деякими труднощами:

- Велика кількість дітей у класі, у тому числі дітей з особливими освітніми потребами.
- Брак або відсутність корекційних педагогів для втілення в життя програми спільного викладання.

- Корекційні педагоги більше тяжіють до виконання ролі помічника вчителя, ніж спів-вчителя.

3.3. Ефективне формування партнерських стосунків у процесі спільного викладання

Щоб уникнути труднощів у процесі співпраці, зазначених у попередньому розділі, рекомендуємо деякі прості, але дієві поради.

Насамперед учителям, які будуть працювати разом, варто познайомитись і виробити основні правила спільної роботи. Треба вирішити загальні організаційні питання, наприклад, хто з дітей класу має особливі освітні потреби, як часто буде здійснюватися спільне викладання, в якому приміщенні це буде відбуватися тощо.

Далі варто обговорити більш конкретні питання, наприклад, як буде розпочинатись урок, які способи заохочення дітей будуть застосовуватись, дотримання яких правил поведінки дітей буде вимагатись, як будуть відбуватись контакти з батьками тощо. Важливо з'ясувати ці моменти до початку спільної роботи, оскільки необхідно максимальною уникати розбіжностей.

Після того як педагоги познайомились та обговорили види підтримки, необхідні дітям з особливими освітніми потребами, визначилися з часом, загальними правилами, дійшли згоди про методи викладання, варто перейти до етапу спільного планування.



Спільне планування

У вирішенні питання активної участі корекційних педагогів у навчально-виховному процесі на засадах партнерства велике значення має спільне планування.

Під час планування в центрі уваги повинні бути навчальний зміст, методи та прийоми навчання, роздавальний матеріал, необхідні адаптація й модифікація — усе, що може допомогти учням засвоїти навчальну програму. Спільне планування дозволяє інтегрувати підходи спеціальної й загальної освіти, а саме навчальний зміст, педагогічні підходи, процеси індивідуалізації та диференціації.

Нижче наводяться деякі поради про проведення зустрічі вчителя загальноосвітнього класу та корекційного педагога з питань спільного планування:

- Насамперед, варто визначитися з виділенням часу для спільного планування та складання графіків таких зустрічей. Це особливо важливо для корекційних педагогів, які можуть працювати одночасно з кількома педагогами інклюзивних класів.
- Напередодні зустрічі з питань планування педагог інклюзивного класу мусить провести аналіз змісту навчальної програми й державних стандартів. Корекційний педагог повинен познайомитися з дітьми, які мають особливі освітні потреби, виокремити навчальні цілі та визначитися з можливими варіантами індивідуального підходу до конкретних дітей.

- Важливо, щоби спільне планування відбувалось в атмосфері поваги та довіри.
- Під час зустрічей з питань планування в центрі уваги повинні бути зміст (що буде викладатись) і методи викладання.
- У процесі спільного планування значне місце займає обговорення навчальних результатів для окремих дітей. Детальне обговорення навчальних стратегій варто перенести на кінець зустрічі, коли головні питання вже будуть вирішені.
- Командам, що здійснюють спільне викладання, слід зустрічатись не менше одного разу на тиждень для роботи над планом (45 – 60 хвилин). Досвідчені команди можуть упоратись із плануванням протягом десяти хвилин.

Щотижневе спільне планування

Ефективне щотижневе планування вимагає регулярних зустрічей у відповідності із графіком. Бажано, щоб зустріч з питань планування проходила у чітко визначений час, в окремому приміщенні і за змістом була структурованою та цілеспрямованою. У центрі уваги повинні бути такі питання, як хто з дітей має особливі освітні потреби і які це потреби; яких навчальних цілей треба досягти (чого треба навчити); які методи можна застосувати, щоб навчання дітей з особливими освітніми потребами стало більш ефективним? Іншими питаннями можуть бути такі: якими є конкретні труднощі конкретних дітей, як працювати разом, щоб допомогти дітям; які часові рамки треба визначити на шляху до досягнення цілей.



Етапи розвитку партнерських стосунків у процесі спільного викладання

Можна умовно виділити три етапи розвитку взаємин учителя інклюзивного класу та корекційного педагога у процесі спільного викладання:

1. Перший етап — *початковий*.
2. Другий етап — *етап досягнення компромісу*.
3. Третій етап — *етап співробітництва*.

Розглянемо детальніше, якими є особливості зазначених етапів розвитку взаємин відповідно до таких аспектів навчального-виховного процесу, як:

- Фізичне середовище класу.
- Зміст навчальної програми.
- Адаптація та модифікація навчальної програми.
- Характер викладання.
- Управління класом.
- Оцінювання навчальних досягнень учнів.



Фізичне середовище

Початковий етап

- Враження роздільності: учні з особливими освітніми потребами та учні загальноосвітнього класу знаходяться окремо, ніби клас у класі. Складається

враження, що це скоріше спеціальний клас, який включили у звичайний клас. Ефективна інтеграція не відбувається.

- Корекційний педагог відчуває себе гостем. Він часто просить дозволу використання матеріалів — це викликає відчуття, що ця людина чужа. Часто саме корекційний педагог приходить в інклюзивний клас.
- Недостатнє відчуття контролю над матеріалами або простором з боку корекційного педагога.

Етап досягнення компромісу

- Незважаючи на велику свободу переміщення й поділ простору та матеріалів, корекційний педагог може ще не відчувати себе комфортно, беручи на себе роль рівного партнера при проведенні навчання учнів, хоча має вже більше свободи і простору, що використовуються спільно.
- Корекційний педагог переміщується по класу вільніше, але рідко опиняється в центрі уваги.

Етап співробітництва

- Важливим елементом є те, що учні працюють разом і не бачать жодної різниці між собою.
- Обидва вчителі контролюють простір, як при ефективній парній грі в теніс, клас є постійно «охопленим», простір реально належить команді.
- Усі учні беруть участь у виконанні спільних групових завдань.
- Учителі природно й невимушено взаємодіють, сам навчальний процес і поведінка вчителів стають невимушеними та інтуїтивними.



Зміст навчальної програми

Початковий етап

- Досить часто корекційний педагог може бути не знайомим зі змістом або методами, що використовує педагог загальноосвітнього (інклюзивного) класу.
- У педагога інклюзивного класу може бути обмежене розуміння, як видозмінювати навчальну програму та проводити відповідні пристосування.
- Необізнаність такого роду призводить до відсутності впевненості в обох учителів.

Етап досягнення компромісу та етап співробітництва

- Корекційний педагог добре володіє інформацією про обсяг матеріалу, послідовність його вивчення, а також має чітке розуміння змісту навчальної програми. Він достатньо впевнений, щоб робити пропозиції про модифікацію програмного змісту та певних пристосувань.
- Корекційний педагог починає відчувати себе досить упевнено, щоби проводити навчання, а педагог інклюзивного класу позитивно сприймає зміни, які ініціюються корекційним педагогом. Педагог інклюзивного класу з більшою готовністю здійснює модифікацію навчальної програми, і, крім того, покращуються спільне планування й викладання.

- На цьому етапі вчителі починають відмовлятися від контролю над частиною «своїх» відповідних територій. Кожний учитель з повагою ставиться до конкретної компетентності у сфері навчальної програми, яку вони обидва привносять у зміст.

Адаптація та модифікація навчальної програми

Це та сфера, в якій корекційному педагогу дійсно необхідно виступати в ролі наставника педагога інклюзивного класу у процесі їх спільної роботи над створенням освітнього середовища, яке б задовольняло потреби кожного учня.

Початковий етап

- Реалізація навчальної програми відбувається відповідно до існуючих державних стандартів і навчально-методичного забезпечення.
- Адаптація та модифікація зазвичай обмежуються тими, що визначені в ІПР.
- Брак взаємодії у сфері внесення змін у навчальну програму.
- Корекційний педагог усе ще розглядається в ролі «помічника».
- Початковий етап значною мірою зберігає статус-кво або навіть є кроком назад. Оскільки ситуація є досить незнайомою, вчителі часто повертаються до «ось що нам треба зробити», тим самим суворо дотримуючись навчальної програми.
- Корекційний педагог може відчувати себе особливо невідповідним певним вимогам навчальної програми, а, значить, і бути незадоволеним своїм внеском у навчання класу.

Етап компромісів

- Педагог інклюзивного класу може розглядати модифікацію як відступ від навчальної програми або її невиконання. Незважаючи на те що в педагога інклюзивного класу був час для того, щоб оцінити роль корекційного педагога, можливо, він ще не зрозумів, що зміст навчальної програми необхідно розділити на окремі фрагменти, відповідно до можливостей дітей з особливими освітніми потребами. Цілком імовірно, що на цьому етапі він ще не відчуває себе цілком комфортно у зв'язку з необхідністю диференціювати навчальну програму в залежності від потреб окремих дітей.

Етап співробітництва

- Обидва вчителі вже чітко розуміють різницю між знаннями, якими повинні володіти всі учні, та знаннями, якими повинна володіти більшість дітей.
- Модифікація змісту, навчальних завдань, домашніх завдань і тестів стає нормою для тих учнів, які їх потребують. Обидва педагоги можуть разом визначити основні ідеї, найбільш складні поняття, а також мінімальний рівень оволодіння ними.
- Обидва педагоги можуть розглядати навчальну програму з точки зору здійснення необхідної модифікації в залежності від потреб конкретних учнів. Модифікація стає корисною не тільки для учнів з ІПР, а і для багатьох учнів у класі.

Характер викладання

Початковий етап

- На цьому етапі викладання існує поділ між педагогом інклюзивного класу та корекційним педагогом, коли кожний з них має «своїх власних» учнів. Педагог інклюзивного класу зазвичай бере на себе управління процесом навчання.
- Учителі часто викладають окремі уроки; один учитель є «керівником»; а інший — «помічником».

Етап досягнення компромісу

- Корекційний педагог пропонує міні-уроки чи пояснює якийсь матеріал; може проводити навчання всієї групи. Утім, його все ще розглядають як учителя учнів, яким «щось не дається». Однак це є кроком уперед.
- Обидва вчителі керують деякими заняттями у класі.

Етап співробітництва

- Обидва вчителі беруть участь у веденні уроку, проводять навчальні заняття, «крейда» без проблем переходить із рук у руки.
- Учні ставлять запитання й обговорюють моменти, що їх турбують, з обома учителями.
- Корекційний педагог і педагог інклюзивного класу займають «тенісний корт» в однаковій мірі. Обидва брали участь у плануванні уроку, його проведенні та оцінюванні. Одним з найбільш наочних показників успішного переходу на етап співробітництва є те, що учні не бачать різницю між учителями. Вони відчувають себе природно й комфортно, спілкуючись з обома вчителями.

Управління класом

Початковий етап

Що ж необхідно зробити для того, щоби корекційний педагог та учні з особливими освітніми потребами не сприймалися як «відокремлені» через погану поведінку та погану здатність до саморегуляції й керівництва власною поведінкою. Хоча викладання проводить педагог інклюзивного класу, корекційний педагог «дрейфує» по класу, вирішуючи проблеми поведінки, опікується порядком, підтримує увагу дітей. Така позиція корекційного педагога сприймається дітьми як другорядна, менш важлива, ніж в основного педагога.

Етап досягнення компромісу

- Педагог інклюзивного класу починає відмовлятися від управління класом і працює в більш тісній співпраці з корекційним педагогом у питаннях вироблення правил поведінки у класі, визначення певного порядку роботи.
- Як і раніше, перевага віддається груповим підходам до управління, спостерігається небажання брати участь у розробці планів управління поведінкою окремих учнів.
- Спостерігається більше комунікації й спільного вироблення правил; в окремих випадках обговорюються плани управління поведінкою окремих учнів.

Етап співробітництва

- Участь у створенні системи управління класом рівноцінно беруть обидва вчителі.
- Зазвичай розробляються індивідуальні плани управління поведінкою, використовуються система заохочень і заходи із закріплення досягнутого.
- Плануються спеціальні заходи, спрямовані на зміцнення стосунків і розвиток дружніх взаємин як засобу підвищення ефективності управління класом.
- Правила, певна практика й очікування виробляються спільними зусиллями обох учителів як для класу в цілому, так і для окремих учнів. Індивідуальні плани управління поведінкою використовуються як для учнів з порушеннями розвитку, так і без них, і контроль над ними здійснюють обидва вчителі.

Оцінювання

Початковий етап

- Найчастіше кожний із двох учителів зберігає свою систему виставлення оцінок.
- Єдиною системою виставлення оцінок може керувати якийсь один педагог, наприклад, педагог інклюзивного класу.
- Критерії оцінювання, як правило, мають об'єктивний характер і ґрунтуються тільки на знанні учнями змісту.
- Зазвичай існують дві окремі системи виставлення оцінок або єдина система перебуває під виключним контролем педагога інклюзивного класу. На цьому етапі існує мало ймовірності того, що педагог інклюзивного класу братиме участь у моніторингу просування до досягнення цілей ІПР учнями з порушеннями розвитку. Цю систему забезпечуватиме корекційний педагог.

Етап досягнення компромісу

- Обидва вчителі починають розглядати альтернативні ідеї оцінювання.
- Учителі починають обговорювати, як забезпечити ефективне відстеження успіхів учнів, а не тільки знання ними змісту. Мова йде про необхідність виходити в оцінюванні за рамки простого відтворення змісту та намагатися зрозуміти ступінь розвитку дитини.

Етап співробітництва

- Процедури оцінювання розробляються безперервно. Обидва вчителі розуміють необхідність використання різних варіантів при оцінюванні руху учнів уперед.
- Процес оцінювання набуває індивідуальні риси, що забезпечує можливість моніторингу конкретного просування вперед; використання при виставленні оцінок як об'єктивних, так і суб'єктивних стандартів.
- Обидва вчителі розглядають шляхи інтеграції цілей і завдань, які зафіксовані в ІПР учнів.

Самооцінювання результатів спільного викладання

Існує не так багато досліджень результатів спільного викладання. Це дає вчителям хорошу можливість провести власні дослідження. Для цього треба збирати дані про практичні підходи та документувати результати. Учителям та адміністрації шкіл бажано оцінювати стан справ у сфері спільного викладання не рідше одного разу на рік. У міру того як учителі аналізують різні аспекти спільного викладання, вони виправляють помилки, видозмінюють підходи, що в цілому повинно підвищити ефективність викладання для найповнішого задоволення потреб учнів в інклюзивних класах.

3.4. Особливості співпраці зі спеціальними педагогами

Корекційний педагог відіграє важливу роль в організації навчального процесу в інклюзивному навчальному закладі. Хоча питання залучення корекційних педагогів та інших фахівців більше стосується керівника навчального закладу, роль педагогів та асистентів учителів у процесі інтеграції цих фахівців у навчальний колектив і розвиток команди є вкрай важливими. Почуття відособленості від колективу, яке час від часу виникає в корекційних педагогів, іноді також характерне для педагогів загальноосвітніх класів, які вбачають у цих колегах окрему групу. Водночас спільного між педагогами набагато більше, ніж відмінного, і цю ключову думку необхідно донести до всіх працівників навчального закладу. Корекційні педагоги викладають той самий матеріал і тому можуть відвідувати ті самі семінари та тренінги з підвищення кваліфікації. Також вони здатні надавати іншим педагогам цінну допомогу у формі наставництва в питаннях нових методів роботи з учнями, які мають труднощі в навчанні, й, можливо, серед них є учні з невиявленим тим чи іншим специфічним порушенням здоров'я.

Працюючи з педагогами перед початком навчального року, корекційний педагог допомагає їм підготуватись до приходу таких учнів у клас.

Фахівці спеціальної освіти повинні підтримувати постійні контакти з учителями загальної освіти, регулярно обмінюватись інформацією про окремих учнів, знаходити час, щоб вислухати проблеми й обговорити їх разом з колегами.

Є багато способів покращити інтеграцію корекційних педагогів у життєдіяльність навчального закладу та посилити співпрацю в колективі. Наведемо кілька порад:

- Доручіть корекційним педагогам виконувати функцію наставників та організаторів, щоб таким чином залучати їх до роботи в різних об'єднаннях на рівні навчального закладу, до позакласних заходів, до участі у втіленні програм підвищення кваліфікації.

- В одному навчальному закладі корекційні педагоги запропонували свою допомогу при проведенні частини занять у межах програми для талановитих й обдарованих учнів. Вони організували щорічне свято «День природничих дисциплін», де запрошені гості з місцевої громади показували, як знання фізики, хімії та інших точних наук допомагають їм у професійній діяльності. Крім того, ці фахівці брали участь у багатьох інших заходах.
- Необхідно створити умови для того, щоби педагоги більше дізнавалися про роботу своїх колег про спеціальну освіту, про навчальну програму спеціальної освіти і про те, на які види учнівських потреб вона орієнтована.
- Також слід давати педагогам можливість відвідувати навчальні семінари та тренінги на спеціальну освітню тематику. Зокрема, під час таких занять можна розглянути питання про законодавство у сфері спеціальної освіти, способи здійснення акомодатії, участь у засіданні команди з ІПР і загалом про процес спеціальної освіти (від виявлення проблеми, направлення до фахівців і проведення діагностичної оцінки до складання ІПР, її реалізації, щорічного перегляду та повторного оцінювання дитини).



РОЗДІЛ IV

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ТА ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

- 4.1. Особливості розвитку та підтримки дітей з розладами аутичного спектру
- 4.2. Особливості розвитку та підтримки дітей з порушеннями розумового розвитку
- 4.3. Особливості розвитку та підтримки дітей із затримкою психічного розвитку
- 4.4. Особливості розвитку та підтримки дітей з дитячим церебральним паралічем
- 4.5. Особливості розвитку та підтримки дітей з порушенням зору
- 4.6. Особливості розвитку та підтримки дітей з порушенням слуху
- 4.7. Особливості розвитку та підтримки дітей з порушенням мовлення
- 4.8. Особливості розвитку та підтримки дітей із синдромом дефіциту уваги та гіперактивністю

Введення посади «асистент учителя», передбаченої українськими нормативно-правовими документами, зокрема Постановою Кабінету міністрів України від 15 серпня 2011 року № 872 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах», вимагає від асистента вчителя вміння забезпечувати особистісно зорієнтоване спрямування навчально-виховного процесу, готовність брати участь у розробці та виконанні індивідуальних навчальних планів і програм, адаптувати навчальні матеріали до індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності дітей з особливими потребами.

У зв'язку з цим асистент учителя мусить добре орієнтуватись у психофізіологічних особливостях розвитку дітей, розуміти на різних варіантах його порушення та поведінкових проявах, бути готовим ураховувати специфіку розвитку кожної окремої дитини та вміти ефективно реалізувати стратегію її підтримки та стимулювання в навчальному середовищі.

Важливим чинником успішної роботи асистента вчителя є розвиток його обізнаності із психофізіологічними особливостями дітей з різними порушеннями розвитку та особливостями їх навчання й виховання в умовах інклюзивного освітнього середовища.

4.1. Особливості розвитку та підтримки діти з розладами аутичного спектру

Розлади спектра аутизму — це широкий спектр різних форм розладів, які характеризуються спільними ознаками:

- відхиленнями в соціальній взаємодії;
- труднощами у спілкуванні;
- стереотипністю в поведінці та інтересах.

Сучасні підходи до розгляду аутизму як розладу, що виникає внаслідок порушення розвитку мозку й характеризується вищеназваними ознаками (з'являються в дитини у віці до трьох років), свідчать, що наразі в науковий обіг введено поняття «спектр аутистичних порушень», яке підкреслює, що ці ознаки в дітей можуть виражатись різною мірою. Діти з розладами аутичного спектру відрізняються один від одного здатністю встановлювати контакт з довкіллям, рівнем інтелектуального й мовленнєвого розвитку. Спектр аутистичних порушень має різні форми вираження симптомів у дітей: з одного боку, соціально ізольовані немовленнєві діти з вираженою інтелектуальною недостатністю, з іншого — діти з високим інтелектом, розвиненим мовленням, але з обмеженим колом інтересів і труднощами у спілкуванні. Нелегко визначити крайню межу спектра, адже в багатьох людей наявні мікросимптоми аутизму, незважаючи на те, що вони достить добре адаптовані в соціумі.

Особливістю розвитку дітей з розладами аутичного спектру є те, що мозок такої дитини опрацьовує сенсорну інформацію в інший спосіб, ніж це відбувається в дітей без таких порушень. Для дітей з розладами аутичного спектру характерним є фрагментарне зорове сприймання, яке проявляється в тому, що вони дуже чутливі до окремих деталей. Тому, сприймаючи певний об'єкт, вони виділяють одну або кілька деталей, і, для того щоб виокремити всі деталі (складові об'єкта), дитині з розладами аутичного спектру потрібен час, щоб усе побачити, узагальнити і зробити висновок. Також для дітей з розладами аутичного спектру притаманні певне відчуження, наявність моторних і вербальних стереотипів, обмеженість інтересів, порушення поведінки, нездатність перенесення способів розумових дій у нову ситуацію. Аутизм впливає на такі сфери розвитку дитини, як сенсомоторна, когнітивна, емоційна, а також на розвиток мовленнєвої діяльності. Дитина з розладами аутичного спектру сприймає життя як потяг, який іде їй назустріч.

Учені вважають, що причинами аутизму є органічні ураження центральної нервової системи, зумовлені генетичними факторами, родовими травмами, вірусними інфекціями вагітної жінки. Діагностика аутизму базується на його основних ознаках: байдужості, відчуженості, ехололії (неконтрольованому автоматичному повторенні слів), стереотипних діях. У таких дітей спостерігається порушення розвитку мовлення (мовлення автономне, егоцентричне, відірване від реальності), різні страхи, зокрема страх тілесного та зорового контакту).

У дітей з розладами аутичного спектру можна виділити такі особливості, які проявляються найчастіше: прагнення до ізоляції, дещо дивна поведінка. Ці діти потребують, щоб усі речі знаходились у чітко визначених місцях, будь-яка зміна викликає в них дискомфорт. Вони прагнуть до усамітнення, але приєднуються до інших, якщо на цьому наполягти. Їхнє спілкування одностороннє: вони розмовляють, не вислуховуючи інших, можуть повторювати слова співрозмовника. Діти з розладами аутичного спектру уникають тілесного та зорового контакту. У них відсутнє реальне уявлення про небезпеку. Залучення дітей з розладами аутичного спектру до світу інших дітей вимагає терпіння, розуміння та обережності. Треба зосереджуватись не на змінах у поведінці дитини, а на пристосуванні до її особливостей розвитку, тому що перший крок до успішної інклюзії — це визнання права дитини на особливості.

Аутизм — це не хвороба, а пожиттєва особливість дитини, зумовлена специфічністю будови та функціонування центральної нервової системи, тому, незважаючи на можливий прогрес у розвитку, вона назавжди залишається з аутичними особливостями. Відтак такій дитині постійно потрібний комплексний медико-психолого-педагогічний супровід, який сприятиме розвитку дитини в рамках наявних можливостей та її підготовці до дорослого життя. Ключовим завданням корекційної роботи з дитиною, яка має розлади аутичного спектру, є зняття аутистичного синдрому — синдрому відчуження.

Варто знати:

Найтиповішими для дітей з розладами спектра аутизму можуть бути прояви, коли дитина:

- *не утримує тривалого контакту «очі в очі», установлює зоровий контакт у незвичний спосіб (наприклад, дивиться скоса на вас чи наче крізь вас); для дитини з розладами спектра аутизму важливою деталлю обличчя є не очі, а рот;*
- *не вігдукується на ім'я, не реагує на неголосні прості інструкції;*
- *проявляє значно менше інтересу до говкілля, ніж від неї очікують; демонструє дефіцит «спільної уваги» (наприклад, не намагається повернути словом або жестом увагу інших людей до предмета, що зацікавив її);*
- *не просить допомоги,*
- *не намагається чимось поділитись;*
- *постійно виконує одноманітні дії;*
- *не терпить втручання у свої заняття іншої людини; переважно бавиться сама, перебуваючи наче у своєму власному світі, не проявляє інтерес до гри з ровесниками;*
- *використовує іншу людину для власних потреб (лізе по ній угору, веде за руку до потрібного предмета тощо), при цьому не проявляє емоційного контакту;*
- *під час спілкування не використовує жестів і міміки, повторює у відповідь останні слова, з якими до неї звертаються;*
- *надмірно боїться різких звуків, часто затуляє при цьому долонями очі й вуха;*
- *протестує проти змін у середовищі навколо неї чи у способі життя (наприклад, проти зміни меблів у кімнаті, маршруту у школу, нової страви тощо); потребує точного дотримання встановлених ритуалів.*

Зважаючи на вищезазначені особливості дітей з розладами аутичного спектру основним у роботі з ними є розуміння, що для забезпечення їхньої соціальної адаптації та інтеграції в загальноосвітній простір оточуючі люди повинні з повагою прийняти дітей з розладами аутичного спектру такими, якими вони є з усіма своїми особливостями, бути чутливими до їхніх потреб, делікатними під час взаємодії з ними. «Найважливіший метод допомоги дітям з розладами аутичного спектру — це позитивне сприйняття їх такими, якими вони є» (Крістоф Жільбер, фото-художник).

Залучення дитини з аутизмом до загальноосвітнього простору починається після планування навчального (розвивального) середовища та створення умов для її навчання. Для ефективного розвитку, навчання й виховання такої дитини середовище класної кімнати повинно бути структурованим, а види діяльності дитини з розладами аутичного спектру у шкільний і позашкільний час мати точно визначену послідовність. Найкраще одразу забезпечити максимальний захист — відповідне й передбачуване середовище. Також важливо виділити для дитини місце, де вона могла б усамітнитись. Усі предмети повинні мати чітко визначене положення. Також повинна бути хороша звукоізоляція, тому що такі діти погано переносять шум і голосні розмови.

Для вчителя важливо засвоїти правила спілкування з дитиною, в якій існують розлади аутичного спектру. Під час спілкування з нею треба бути спокійним і врівноваженим; не варто близько стояти біля дитини — це може її налякати. Звертаючись до неї, учитель повинен почати розмову з озвучення її імені. Не рекомендується починати заняття із запитання. На перших етапах роботи рекомендується ставити запитання дитині в такій формі: «Що роблю **Я?**» замість «Що робить **Андрійко?**». Також варто пам'ятати про повільність дитини. Характерним для дитини з розладами аутичного спектру є те, що вона починає робити те, що її просять, набагато пізніше, коли цього вже ніхто не чекає і всі вже давно перейшли до іншого виду роботи. Тому увага вчителя повинна охоплювати й те, що відбувається в цілому, і учня, який із запізненням виконує інструкції, тому що, не отримуючи від дорослого підкріплення свого залучення до загальних діл, він може припинити свої нерішучі спроби. Від учителя, звісно, вимагається додаткова увага до такого учня: йому зайвий раз, індивідуально, слід нагадати, що треба робити зараз, взявши за руку, відвести туди, куди треба. Украй важливо, щоб вистачило терпіння не відволікати дитину від заняття, якому вона віддає перевагу, а дати їй можливість довести розпочату справу до певного завершення. Треба обережати її в контактах з дітьми: з одного боку, зацікавити ними, сприяти залученню дитини з розладами аутичного спектру до спільних справ, з іншого — дати можливість побути на дистанції, поспостережати збоку.

Важливо в освітньому просторі реалізувати принципи створення візуалізації часу, що можна здійснити шляхом використання піктограм — візуальних символів. Символи дозволяють планувати час: діти працюють за планом, зображеним символом. У результаті дитина знає, що треба робити далі. Люди з аутизмом потребують планування протягом усього життя.

Багато дітей з розладами аутичного спектру не люблять, коли на них дивляться упритул. Під час спілкування треба використовувати мінімум слів, між ними робити паузи. Не варто розмовляти з дитиною, коли розмовляють інші, працює телевізор чи радіо. Використання комунікативних карток (альтернативних засобів комунікації) може сприяти включенню дітей з розладами аутичного спектру у процес спілкування. Особливістю роботи з такою дитиною є розуміння, що перша мова у процесі дій навчання — це мова візуальна, а не вербальна.

Іншою особливістю поведінки дітей з розладами аутичного спектру є стереотипні дії, які повторюються і можуть мати ритуальний, стійкий характер. Звичайні люди також можуть мати ритуальні дії, які вони використовують у стресових ситуаціях. Це може свідчити про те, що діти з розладами аутичного спектру перебувають у стані постійного стресу через нерозуміння того, що відбувається.

Передумовою успішної інклюзії дітей з розладами аутичного спектру є створення умов для навчання відповідним організованим способом, що передбачає використання візуалізації, координації зусиль батьків і педагогів, підготовку учнівського колективу. Треба усвідомлювати, що кожний день для дитини з розла-

дами аутичного спектру — це боротьба з реальністю, яка схожа для неї на калейдоскоп. Педагоги повинні пам'ятати, що в роботі з дитиною, яка має розлади аутичного спектру, треба намагатись увійти у світ дитини, допомогти в забезпеченні її потреб, але в жодному разі не переносити на неї моделі із власного життя. Пошук упорядкованості середовища й часу, розвиток комунікації та соціалізації — це шлях до успішної взаємодії та організації подальшого життя дитини з розладами аутичного спектру.

4.2. Особливості розвитку та підтримки дітей з порушеннями розумового розвитку

Порушення розумового розвитку — складна особливість перебігу розвитку дитини, яка обумовлена органічним ураженням головного мозку й не обмежує її можливості розвиватись і жити в суспільстві, маючи власні перспективи.

Діти з порушеннями розумового розвитку — це діти, в яких є стійке порушення пізнавальної діяльності, що виникло в результаті органічного ураження головного мозку (уродженого чи набутого).

Поняття «розумова відсталість» у вітчизняній науці визначається як стійке, достатньо виражене незворотне порушення пізнавальної діяльності, яке виникає з різних причин: патологічної спадковості, хромосомних аберацій (порушень), припологової патології, органічного ураження центральної нервової системи під час внутрішньоутробного розвитку або на ранніх етапах постнатального розвитку, або в період до трьох років (тобто до становлення мовлення). При розумовій відсталості органічна недостатність мозку має непрогресуючий характер, дії шкідливого фактора значною мірою вже призупинились, і дитина здатна до розвитку, який підпорядковується загальним закономірностям формування психіки, але має свої особливості, зумовлені типом порушень центральної нервової системи та їх наслідками, тобто розвиток відбувається уповільнено, атипово.

За глибиною дефекту розумову відсталість згідно з Міжнародною статистичною класифікацією хвороб і споріднених проблем охорони здоров'я Десятого перегляду (затверджена сорок третьою Асамблеєю ВООЗ 1 січня 1993 р.) поділяють на:

- розумову відсталість легкого ступеня;
- розумову відсталість помірного ступеня;
- розумову відсталість тяжкого ступеня;
- глибоку розумову відсталість;
- розумову відсталість неуточненого ступеня.

Всесвітня організація охорони здоров'я при класифікації розумової відсталості орієнтується на кількісну оцінку інтелекту (коефіцієнт інтелекту IQ — кількісний показник рівня розумового розвитку). Так, нормальному розвитку відповідає IQ

71 бал і вище (до 100). Перевищення IQ на 20 % розцінюється як свідчення обдарованості. Для розумової відсталості характерний низький IQ:

- 50–70 балів при легкій розумовій відсталості;
- 35–49 балів при помірній розумовій відсталості;
- 34 бали й нижче при тяжкій і глибокій розумовій відсталості.

Коефіцієнт інтелекту (IQ) не є незмінним з роками показником уроджених розумових здібностей, як уважалось раніше. Він є лише показником наявного рівня розумового розвитку й не дає достатніх підстав для прогнозування. Водночас IQ служить прийнятою у спеціальній педагогіці оцінкою станів інтелектуальної сфери під час тестування. Точний діагноз і прогноз можливі лише на підставі ширшого комплексного обстеження. Ще свого часу Л. С. Виготський уважав, що поточний IQ дитини мало що свідчить про перспективи її подальшого навчання та розумового розвитку, і у зв'язку з цим ввів у науковий обіг поняття «зона найближчого розвитку».

Категорія осіб з легкою розумовою відсталістю складає більшість серед тих, хто страждає на розумову відсталість.

Основними психічними особливостями розвитку та навчально-пізнавальної діяльності розумово відсталих дітей є:

- недорозвинення пізнавальних інтересів — вони менше, ніж їх однолітки з нормальним розвитком, мають потребу в пізнанні;
- порушення пізнавальної діяльності, психічних процесів (відчуття, сприймання, пам'яті, мислення, уяви, мовлення, уваги): *порушення сприймання* — його узагальненості, темпу, труднощі сприймання простору й часу; *порушення мислення* — недостатня сформованість мисленнєвих операцій: аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, абстракції; некритичність, неможливість самотійно оцінити свою роботу; *порушення пам'яті* — специфічні особливості основних процесів пам'яті: запам'ятовування, збереження, відтворення, формування в більш пізні строки довільного запам'ятовування, слабкість пам'яті, труднощі відтворення словесного матеріалу, оскільки опосередкована смислова пам'ять малодоступна розумово відсталим; *порушення уяви* — уява фрагментарна, неточна, схематична; *порушення уваги* — недорозвинення довільної уваги;
- порушення емоційної сфери — недостатньо диференційовані, нестійкі емоції, почуття й бажання дитини, не дивлячись на їх нестійкість, досить сильні, безпосередні та яскраво виражені;
- специфічні особливості особистості — обмеженість уявлень про навколишній світ, порушення якості знань, пізнавальних умінь і навичок, розумової працездатності, самостійності, примітивність інтересів, елементарність потреб і мотивів, труднощі формування мотивації навчання, зниження активності всієї діяльності, труднощі формування стосунків з однолітками і дорослими.

Відчуття та сприймання

У таких дітей спостерігається сповільненість зорових відчуттів, що дає змогу передбачити подібну сповільненість й інших відчуттів. Це поєднується зі значним зменшенням обсягу навчального матеріалу, який сприймається.

Значними труднощами для дітей з порушенням розумового розвитку є розуміння виразу обличчя людини, «читання» картини, і це дає змогу зробити висновок про досить слабку диференціацію відчуттів і сприймання в розумово відсталій дитини.

Іншою особливістю пізнавальної діяльності такої дитини є її пасивність. У дитини з порушенням розумового розвитку відсутня потреба в «дослідженні», з'ясуванні властивостей предметів та явищ. Якщо повернути зображення на 90 чи 180 градусів, така дитина не впізнає предмет і назве якийсь інший.

Ураховуючи все це, педагогу треба приділяти увагу розширенню досвіду дітей з порушеннями розумового розвитку.

Мовлення

Діти з порушеннями розумового розвитку мають труднощі під час розпізнавання звуків, подібних за звучанням і вимовлянням. Через слабкий фонематичний слух і недостатній рівень сформованості фонематичного сприймання такі діти важко розрізняють фонемати та визначають звуковий склад слова, що негативно впливає на процеси засвоєння письма й читання у процесі шкільного навчання.

Словниковий запас у дітей з порушеннями розумового розвитку значно менше за обсягом, ніж у здорових однолітків (діти з розумовою відсталістю мають значні труднощі при засвоєнні значень багатозначних, синонімічних, абстрактних слів). У зв'язному мовленні використовують прості речення, спостерігається порушення послідовності слів у реченні: дитина розпочинає фразу, щоби сказати одне, потім відволікається на іншу думку, пропускає кінець початого речення й переходить до середини нового речення. Педагог повинен допомагати таким учням виправляти недоліки вимови, сприяти розвитку фонематичного сприймання, збільшенню словникового запасу, удосконаленню граматичної будови речень і розвитку їхнього зв'язного мовлення.

Мислення

Першою ознакою порушень розумового розвитку є порушення пізнавальної діяльності дитини. Особливості інтелекту в розумово відсталих дітей визначаються через розлади таких операцій, як аналіз, синтез, узагальнення, класифікація. У таких дітей мислення конкретне. І хоча шлях до узагальнень у такої дитини досить довгий і тернистий, він усе-таки є. Незважаючи на недорозвиненість інтелекту, у дитини мислення, пам'ять, увага та сприймання активно розвиваються.

Пам'ять

Особливості запам'ятовування в дитини з порушеннями розумового розвитку проявляються у сповільненості формування та видозміни нових умовних зв'язків, швидкістю забування, неточністю відтворення. Забудькуватість — це прояв виснаження й гальмування роботи кори головного мозку в дитини з порушеннями розумового розвитку.

Тому для педагога важливо це пам'ятати і краще допомагати дитині пригадати навчальний матеріал через підказки, ніж через навідні запитання.



Особливості формування особистості

Особливістю соціально-емоційного розвитку дітей з порушеннями розумового розвитку є дуже крихка, трохи завищена, необ'єктивна самооцінка. Легкі розумові порушення — це все-таки не хвороба, і їх не слід плутати із психічними захворюваннями. Такі діти здатні до навчання, хоча мають труднощі в цьому процесі.

У роботі з такими дітьми для педагога важливо знати найефективніші методи, прийоми та засоби навчання, які враховують особливості їхнього психічного розвитку:

- особливе значення набуває супровід навчального процесу наочністю, що є засобом формування повноцінних знань, збагачення мовлення; наочність можна представити натуральними предметами, малюнками, картинками, схемами, діаграмами та посібниками;
- навчальний матеріал повинен подаватись поступово з частими повтореннями; для учнів початкових класів, які мають порушення розумового розвитку, краще використовувати індуктивний метод формування знань (спочатку в досвіді дитини накопичуються факти, спостереження, якості та ознаки, а вже потім робляться узагальнення);
- у навчальному процесі враховується значущість першочергового запам'ятовування; у зв'язку з цим навчальний процес будується таким чином, щоби перше сприймання об'єкта було вірним, повним і точним; учитель упереджує неправильне написання на дошці, помилкові відповіді, передбачає швидке й послідовне підкріплення, використання матеріалу, який має значення для учнів і відповідає їхнім інтересам;
- важливо враховувати динаміку працездатності на уроці: діти з порушеннями розумового розвитку не можуть швидко, через 1 – 2 хвилини, включитись у роботу, їм потрібні вправи на мобілізацію їхньої уваги, дуже короткою є фаза оптимально продуктивної роботи, що зумовлює подання вчителем невеликого обсягу навчального матеріалу, нетривале пояснення та зміну видів діяльності на уроці.

Важливо також правильно організувати співпрацю вчителя та учня. Досвід інклюзивного навчання передбачає кілька видів такої співпраці:

- *ситуативний* — учитель час від часу звертається до учня, тому що вважає, що більшість навчального матеріалу є недоступною для учня;
- *операційний* — учитель бере ініціативу у свої руки, учить виконувати роботу таким чином, як уміє сам, — дивись, повторюй, роби, як я, роби самостійно;
- *особистісно-ціннісний* — такий вид співпраці можна охарактеризувати так: «Я вірю, що в тебе все вийде. Я радію твоєму успіху». Такі відносини створюють доброзичливу атмосферу, учень стає більш упевненим, сміливим і самостійним.

Узагалі, робота вчителя з дітьми, які мають порушення розумового розвитку, потребує терпіння, спокою, відсутності поспіху та продуманості. У процесі роботи із цією категорією дітей можна виділити такі етапи:

- забезпечення зовнішніх сприятливих умов для проведення уроків і мотивації навчальної діяльності (мотиваційний);
- аналіз навчальних завдань, конкретне пояснення їх виконання (змістовно-операційний);
- інформація про результати виконання роботи та самооцінювання (оціночний).

Основним завданням у роботі з дітьми, які мають порушення розумового розвитку, є:

- сприяння соціальній адаптації дітей з порушеннями розумового розвитку;
- формування й розвиток у них елементарних побутових навичок;
- організація й забезпечення соціальної взаємодії дитини.

Навчання насамперед повинно орієнтуватись не на оволодіння знаннями, а на формування життєво важливих умінь і навичок. Особливістю навчання є розмитість меж між навчальними заняттями і щоденним життям, оскільки учні закріплюють знання та вміння у щоденній діяльності.

Педагог завжди повинен спиратись на позитивні якості й переважно збережені можливості дитини в освітньому процесі.

4.3. Особливості розвитку та підтримки дітей із затримкою психічного розвитку

Затримка психічного розвитку (ЗПР) — це психолого-педагогічне визначення для найрозповсюдженішого серед усіх відхилень, які бувають у дітей. За даними науковців, у дитячій популяції виявляється від 6 до 11 % дітей із ЗПР різного генезу.

Затримка психічного розвитку насамперед належить до «пограничної» форми дизонтогенезу (порушеного індивідуального розвитку особистості) й виражається в уповільненому темпі дозрівання різних психічних функцій. Це відхилення в дити-

ни може бути спричинене як біологічними, так і соціальними факторами, а також різними варіантами їх поєднання.

До дітей із затримкою психічного розвитку відносять дітей, які не мають виражених відхилень у розвитку. За класифікацією К. С. Лебединської виділяють чотири основні типи затримки психічного розвитку (ЗПР).

Конституційно зумовлена форма ЗПР. Сповільненість і нерівномірність розвитку різних систем дитячого організму зумовлює те, що дитина відстає від розвитку інших дітей фізично і психічно. До цього типу ЗПР відносять спадково зумовлений психічний, психофізичний інфантилізм. У дітей переважають риси емоційно-особистісної незрілості, «дитячість» поведінки. У школі такі діти проявляють себе як типові дошкільники: безпосередні, емоційні, не вміють керуватися правилами поведінки на уроці.

У межах ЗПР конституційного походження також розглядають спадково зумовлену парціальну (часткову) недостатність таких функцій, як праксис (здатність виконувати цілеспрямовані рухи), гнозис (здатність упізнавати предмет), зорова і слухова пам'ять, мовлення, які лежать в основі формування складних міжаналізаторних навичок, таких як малювання, читання, письмо, лічба тощо. Нерідко з'ясується, що такі особливості розвитку у свій час спостерігались і в інших членів родини, тому таку форму ЗПР називають конституційно зумовленою.

У більшості випадків така форма ЗПР не буває дуже глибокою й вирівнюється в умовах загальної освіти при належному індивідуальному підході вчителя.

Соматично зумовлена форма ЗПР зумовлена хронічними соматичними захворюваннями внутрішніх органів дитини — серця, нирок, печінки, легенів, ендокринної системи. У цьому випадку центральна нервова система безпосередньо не вражається хворобою, але страждає від виснаження дитячого організму в цілому. Хвороба знижує психічний тонус дитини, робить її млявою, несприйнятливою до різноманітних уражень. Психічний розвиток гальмується насамперед стійкою астеною, яка знижує загальний фізичний і психічний тонус. На її тлі розвиваються невпевненість, нерішучість, безініціативність, капризність, боязливість.

До негативного впливу самої хвороби часто додається й негативний вплив умов виховання. Оскільки діти ростуть в умовах режиму, що їх оберігає, гіперопіки, у них ускладнене формування позитивних якостей особистості, коло їх спілкування обмежене, недостатність сенсорного досвіду відображається на поповненні уявлень про довкілля. Постійний страх за здоров'я та життя дитини змушує батьків знижувати свої вимоги, задовольняти всі її бажання, що веде до пасивності, відсутності ініціативності, егоїзму.

Психогенно зумовлена форма ЗПР пов'язана з несприятливими умовами виховання, які обмежують або спотворюють стимуляцію психічного розвитку дитини на ранніх етапах її розвитку. Відхилення у психофізичному розвитку дітей визначаються психічнотравмуючим впливом середовища. Численні спостереження за розвитком дітей показують, що ЗПР може виникнути в результаті дефіциту

спілкування в ранньому дитинстві, відсутності материнської турботи та любові. Часто цей тип ЗПР виникає в дітей, які виховуються психічно хворими батьками, передусім матір'ю. Постійні залякування, покарання пригнічують дитину, знижують її психічний тонус і тим самим призводять до ЗПР. Порушення пізнавальної діяльності в таких дітей зумовлені бідним запасом їхніх уявлень про довкілля, низькою працездатністю, лабільністю нервової системи, несформованістю довільної регуляції діяльності, специфічними особливостями поведінки та психіки. Залежно від індивідуальних особливостей психіки дитини виникають різні типи емоційного реагування: в одних дітей спостерігаються агресивність, непослідовність, необдуманість та імпульсивність дій, в інших — нерішучість, плаксивість, різні страхи.

Якщо при вихованні дитини в дорослих переважає гіперопіка, то відмічається інший тип розвитку особистості. Така дитина погано володіє навичками самообслуговування, капризна, нетерпляча, не привчена до співпереживання й самообмеження.

Ефективність педагогічної роботи при цьому типі ЗПР насамперед пов'язана з можливістю перебудови несприятливої сімейної атмосфери та подолання типу сімейного виховання, яке розбещує дитину або нехтує нею.

Церебрально-органічна форма ЗПР. Це найпоширеніша й найтяжча форма ЗПР у дітей, яка пов'язана з ураженням головного мозку й викликає найбільш виражені порушення емоційно-вольової та пізнавальної діяльності загалом. Виокремлюють два основних клініко-психологічних варіанти ЗПР церебрально-органічного генезу. При першому варіанті переважають риси незрілості емоційної сфери за типом інфантилізму. При другому варіанті спостерігається низький рівень оволодіння всіма видами довільної діяльності. У дитини затримується формування всіх провідних видів діяльності, у тому числі й навчальної.

Прогноз затримки психічного розвитку церебрально-органічного генезу значною мірою залежить від стану вищих коркових функцій, типу вікової динаміки його розвитку, а також від злагоджених ефективних і систематичних дій лікарів, педагогів і психологів.



Основні прояви затримки психічного розвитку

Порушення працездатності та поведінки

Порушення працездатності та поведінки більшою чи меншою мірою властиві всім дітям із ЗПР. Причиною цього явища є надлишкова виснаженість нервових процесів, їх інертність. У таких дітей дуже коротка тривалість продуктивної роботи — усього 15–20 хвилин, після чого настає втома. Її прояви неоднакові: одні діти стають млявими, сонними, інші, навпаки, стають непосидючими, багато розмовляють, не реагують або негативно реагують на зауваження. Функціональне порушення центральної нервової системи в дітей із ЗПР відображається не тільки на їх працездатності, а й на поведінці в цілому.

Особливості пізнавальної діяльності

Зазвичай діти із ЗПР не є допитливими. Задовольняються першою відповіддю на своє запитання й не проявляють наполегливості у процесі вирішення завдання, яке їх зацікавило. Інколи буває, що дитина ставить багато запитань, але всі вони одноманітні і свідчать не стільки про інтерес дитини, скільки про його обмеженість, невміння спостерігати тощо. Деякі діти з нестійкою увагою, поставивши запитання, навіть не можуть дочекатись відповіді і більше цим не цікавляться.

Сенсомоторний розвиток і чуттєве пізнання дійсності

У зв'язку з порушеннями центральної нервової системи опрацювання отриманої інформації від органів чуття відбувається менш успішно. Дітям із затримкою психічного розвитку буває складно відрізнити букви, особливо якщо вони подібні за формою; складно написати лист, тому що це вимагає досить високого рівня просторової орієнтації, щоб розпізнати та відтворити графічне зображення букв, їх розміщення на сторінках зошита. Несформованість просторових уявлень зумовлює й те, що на початку навчання у школі діти із ЗПР ще невпевнено можуть розрізнити праву й ліву сторони, плутають поняття «під», «над», «вище», «нижче», «далі», «ближче», «внизу», «зверху».

Особливості мислення

Діти із затримкою психічного розвитку, розглядаючи предмети та явища, оперують значно меншою кількістю навчального матеріалу, ніж їх однолітки з типовим розвитком. Наприклад, коли діти із ЗПР розглядають різні квіти, листя й побутові предмети, вони виділяють колір, інколи — розмір. При цьому діти зазвичай називають основні кольори, без відтінку. Ще складнішим завданням для них є опис добре знайомого предмета, наприклад, капелюха (більшість дітей із затримкою психічного розвитку відповідають коротко: «Це щоб одягати на голову»). Очевидно, що уявлення про цей предмет у дітей поверхневе, мало диференційоване, тому й матеріалу для аналізу суттєвих і другорядних ознак мало. У результаті затримується формування узагальнення поняття «головний убір». Так із недостатньої кількості та диференціації чуттєвих вражень виникає й відставання в розвитку мислення дитини. Саме зі сприйманням та уявленням найчастіше пов'язане образне мислення, яке в дітей із ЗПР має багато слабких сторін. Важливо пам'ятати, що саме цей вид мислення є надзвичайно важливим, тому що без нього неможливий перехід до вищої форми мислення — словесно-логічної.

Пам'ять

Слабка пам'ять у дітей із ЗПР часто привертає увагу педагогів. Діти мають труднощі під час запам'ятовування букв і цифр, таблиці множення, віршів. Довільна й мимовільна пам'ять у дітей із затримкою психічного розвитку є слабкою. Такі діти довго не можуть зрозуміти завдання, запам'ятати щось, не використовують спеціальних прийомів для запам'ятовування: повторення, поділу матеріалу на логічно завершені частини, виконання різних логічних дій.

Знання й уявлення про навколишній світ

У першу чергу ці знання набагато вужче в порівнянні з іншими дітьми. На початку навчання у школі діти із ЗПР часто не можуть відповісти на запитання, де вони

живуть. Часто ці діти не знають родинних вуз, послідовності днів тижня, місяців і пори року, чим займаються люди в різні пори року, як ведуть себе тварини та птахи. Спостерігається також брак системності знань.

Розвиток особистості

Окрім загальних проявів незрілості особистості дітей із затримкою психічного розвитку в них інколи проявляються такі риси, які зумовлюються хворобливими порушеннями функціонування нервової системи. На тлі надлишкової виснаженості, загальмованості нервових процесів у деяких дітей проявляються такі характеристики, як млявість, боязкість, невміння відстояти свої інтереси, плаксивість, схильність скаржитись на своїх товаришів, постійно звертатись по допомогу до дорослих, відмова від будь-якої діяльності, яка потребує зусиль. Надлишкова збудливість, яка також пов'язана зі швидким виснаженням, веде до бурних реакцій на зауваження, до постійних конфліктів з товаришами, бійок, які часто закінчуються сльозами й повним виснаженням. На порушення поведінки та негативні характеристики особистості дітей із ЗПР негативно впливає й мікросоціальне середовище, в якому ці діти виховуються, особливо їх положення в колективі, досвід неуспішності навчання у школі.

У роботі з дітьми, які мають затримку психічного розвитку, дуже важливо забезпечити їх готовність до навчання. Слід здійснювати роботу з розвитку дрібної моторики, фонематичного слуху, формування правильної звуковимови, уточнення доматематичних понять, формування соціально прийнятної поведінки. Важливо звертати увагу на підвищення рівня загального розвитку, уточнення понять про предмети навколишнього середовища, поглиблення знань про саму дитину, її здоров'я.

4.4. Особливості розвитку та підтримки діти із церебральним паралічем

Порушення опорно-рухового апарату, насамперед дитячий церебральний параліч (ДЦП), є одним з тяжких порушень психофізичного розвитку дітей, яке проявляється в порушеннях рухових функцій, які часто поєднуються з розладами мовлення, іншими ускладненнями формування вищих психічних функцій та особистості, а нерідко і зниженням інтелекту.

Порушення функцій опорно-рухового апарату зустрічається у 5–7 % дітей. Переважна більшість з них це діти з дитячим церебральним паралічем (89 %) — одним з найпоширеніших неврологічних діагнозів. Термін «дитячий церебральний параліч» об'єднує групу станів, при яких порушуються рухи та здатність контролювати положення тіла у просторі. Церебральний параліч часто супроводжується порушенням мовлення, психіки, зору, слуху, іноді — епілептичними нападами.

Причинами ДЦП до народження дитини можуть бути інфекційні захворювання матері під час вагітності, особливо краснуха; токсикоз під час вагітності; несумісність

Назва	Причини	Як проявляється	Чим супроводжується
Спастична диплегія (хвороба Літгла)	Передчасні пологи	<i>Тетрапарез</i> — ураження всіх кінцівок, але руки уражені значно менше. Тонус м'язів підвищений. При відсутності своєчасної допомоги спастично скорочені м'язи втрачають здатність розтягуватись	Інтелект збережений, можуть навчатися за загальною навчальною програмою. Приблизно у 30 % дітей спостерігається ЗПР, у 15 % — легка розумова відсталість, у 60 — 70 % виявляється дизартрія (порушення звуковимови внаслідок паралічу артикуляційних м'язів)
Спастична геміплегія	Патологічні процеси в одній з півкуль головного мозку	Ураження м'язів однієї половини тіла. Зазвичай рука уражена найбільше	Інтелект і мовлення зазвичай збережені. Інколи буває порушення вимови (дизартрія). Спостерігаються епілептичні напади, загальні або у вигляді судом на ураженій стороні
Подвійна геміплегія	Хронічна прейперинатальна гіпоксія з дифузним ушкодженням півкуль головного мозку	Тетрапарез з переважним ураженням рук. Спостерігається виражений параліч мимічно-артикуляційних м'язів, у зв'язку з чим ускладнюються процеси ковтання й жування. Може супроводжуватися судомним синдромом, внутрішньою гідроцефалією (збільшенням кількості спинномозкової рідини в черепній порожнині), мікроцефалією (зменшення розміру черепа й головного мозку)	Прогностично найменш сприятлива. У більшості випадків супроводжується інтелектуальною недостатністю (тяжкого і глибокого ступеня)
Гіперкнетична форма	Ураження підкоркових вузлів	Проявляється в гіперкінезі — вимушених рухах у результаті мимовільних скорочень м'язів. З'являються із 6 — 12 місяців життя. Посилюються при намаганні цілеспрямовано рухатись і психоемоційному напруженні. Мовлення ускладнене через гіперкінезі і ригідність голосових м'язів, дизартричне	Інтелект збережений. Навчаються за загальноосвітньою програмою, але мають великі труднощі з письмом через гіперкінезі. Ця форма може ускладнюватися зниженням гостроти слуху
Атонічно-астатична форма	Уражений мозочок і лобові відділи головного мозку	Характеризується гіпотонією м'язів тулуба й кінцівок за наявності високих сухожильних рефлексів, атаксії (порушення координації, узгодженості дії м'язів, яке заважає дитині стояти і ходити). Хода хитка, із широко розставленими ногами. Мовлення уповільнене, скандоване	При переважному ураженні лобних ділянок кори півкуль головного мозку інтелект зазвичай знижений (ЗПР або легка розумова відсталість), діти вчать за спеціальними програмами. При переважному ураженні мозочка інтелект збережений, діти вчать за програмою масової школи

резус-фактора матері та дитини; спадковість. Під час пологів причинами ДЦП можуть бути асфіксія (киснева недостатність), родові травми, передчасні роди. Після народження дитини причинами ДЦП можуть стати інфекційні захворювання мозку (менінгіт, енцефаліт), травми голови, пухлина мозку.

Важливо пам'ятати, що ДЦП є захворюванням не прогресуючим, однак стійкою причиною тяжкого стану дитини.



Ускладнення розвитку психічних процесів та особистості в дітей з дитячим церебральним паралічем

У дітей з дитячим церебральним паралічем часто спостерігаються психічні порушення, характер і ступінь яких залежать від складності та локалізації уражень мозку.

У 30–40 % дітей наявна розумова відсталість різного ступеня, в інших — при задовільному розвитку логічного мислення часто відбувається недорозвиток функцій, пов'язаних з недостатнім просторовим аналізом і синтезом. Усе це робить психічний розвиток дитини негармонійним, різні психічні функції формуються нерівномірно, що веде до вторинної затримки психічного розвитку.

Мовленнєві труднощі, порушення міміки, інколи слинотеча можуть створювати більш погане враження про інтелектуальний розвиток цих дітей, ніж це є в дійсності. Дійсний психічний стан можна визначити лише шляхом уважного спостереження та спеціальних методів діагностики.

Дітям цієї категорії властиві емоційна збудливість, зміна настрою. У міру дорослішання в них виникає почуття неповноцінності, безпомічності. У зв'язку з цим можуть розвиватись патологічні риси характеру — замкнутість, відстороненість від реальної дійсності.

До психотравмуючих обставин, які впливають на розвиток особистості, належать такі чинники:

- переживання недобррозичливого ставлення однолітків, надмірної уваги оточуючих;
- обмеженість міжособистісних відносин у дитячому колективі;
- емоційна депривація (психічний стан, пов'язаний з неможливістю задоволення основі життєві потреби, наприклад, спілкування) через розлучення з мамою чи виховання в неповній сім'ї;
- труднощі у процесі навчання, зумовлені паралічем, гіперкінезом, порушеннями просторового сприймання.

На самому початку організації спільного навчання важливо створити сприятливе навчальне середовище. Для цього можуть знадобитись додаткові засоби для читання, письма, малювання; тримачі для ручки, олівців тощо. Діти можуть друкувати на комп'ютері. Кишеньковий калькулятор полегшить математичні обчислення.

Для створення позитивної атмосфери під час занять педагогам треба:

- знаходитись поближче до дітей;
- використовувати сенсорні контакти — потримати руку, доторкнутись до плеча, погладити по голові, підтримати дитину поглядом, спілкуватися з дитиною на рівні її очей;
- посміхатись кожній дитині, створювати ситуації успіху;
- використовувати підтримуючі інтонації, розмовляти не дуже швидко й голосно;
- уважно ставитись до висловлювань учнів, проявів симпатії;
- культивувати у класі бажання допомогти, милосердя.

Для успішної інклюзії дітей з ДЦП обов'язковим є створення безбар'єрного середовища. Корекційна робота включає в себе корекцію рухових порушень, розвиток пізнавальної діяльності, розвиток форм поведінки та соціальної взаємодії.

4.5. Особливості розвитку та підтримки дітей з порушеннями зору

Основну інформацію про навколишній світ (до 90 %) дитина отримує через зір, який є провідним сенсорним каналом взаємодії з навколишньою дійсністю, тому порушення зору суттєво впливають на розвиток дитини. Основним критерієм зорових порушень є *гострота зору*, оскільки вона має найбільше значення для життєдіяльності людини. При зорових порушеннях гостроту зору ділять на:

- *відносну* (гострота зору без окулярів);
- *абсолютну* (гострота зору в окулярах, адекватних оптичній системі ока, тобто гострота зору з оптимальною оптичною корекцією — використання окуляр, лінз).

До порушень зору відносять сліпоту, слабозорість, косоокість.

Сліпі (незрячі) діти — це діти з абсолютною гостротою зору очей, що краще бачать з оптичною корекцією від 0 до 0,04, тобто в них або зовсім відсутні зорові відчуття, через що обидва ока втрачають спроможність до відчуття світла та кольоророзрізнення, або зберігається світловідчуття чи незначний залишковий зір.

- *Тотально сліпі* — діти, в яких гострота зору дорівнює 0 або залишається світловідчуття; до цієї категорії відносять також осіб з різким звуженням поля зору до 10°.
- *Частково (парціально) сліпі* — діти з абсолютною гостротою зору від 0,01 до 0,04 в оці, яке краще бачить, з оптичною корекцією. Найвний залишковий збережений формений зір (здатність розрізняти форми, виділяти фігури предметів та яскраві кольори на загальному тлі, дає можливість орієнтуватись під час ходьби). Залишковий зір може мати різні характеристики залежно від

клінічних форм очного захворювання і є глибоким порушенням системи зорового сприймання.

Суттєве значення для психічного розвитку дитини має час виникнення глибокого порушення зору:

- **Сліпонароджені** — діти з уродженою тотальною сліпотою, які втратили зір до становлення мовлення (приблизно до трьох років) і не мають зорових уявлень, тобто весь процес психічного розвитку проходить в умовах повного випадіння зорової системи.
- **Осліплі** — діти, які втратили зір у дошкільному віці й пізніше, тобто мають зорові уявлення.

Слабозорі діти — діти з абсолютною гостротою зору ока, що краще бачить, з оптичною корекцією дорівнює від 0,05 до 0,4 або зі звуженням поля зору до 20° від точки фіксації. Такі порушення зору в основному відбуваються за рахунок тяжких захворювань зорового аналізатора. Діти з таким станом зору мають труднощі в навчанні та процесі пізнання довкілля. Однак зір у них залишається провідним аналізатором сприймання предметів та явищ і може використовуватись як провідний у навчальній, професійній та інших видах діяльності. Тому його треба оберегати, необхідними є регулярна діагностика, періодичні консультації в офтальмолога й тифлопедагога.

Діти зі зниженим зором — особи з абсолютною гостротою зору від 0,5 до 0,9 ока з використанням звичайних засобів корекції. Зниження зору відбувається за рахунок функціональних порушень зорового аналізатора. Своєчасна спеціальна цілеспрямована лікувально-профілактична робота та корекційно-розвивальна організація навчально-виховного процесу (зазвичай у спеціальному дошкільному навчальному закладі для дітей з порушеннями зору) можуть сприяти нормалізації гостроти зору в дітей цієї групи, що дає їм можливість подальшого навчання в загальноосвітніх навчальних закладах.

Причини порушення зорової функції можуть бути вродженими й набутими. *Уроджені порушення зору* зумовлені генетичними спадковими факторами (уроджені форми катаракти, помутніння кришталика ока, атрофія зорового нерва, альбінізм, мікрофтальм); хворобливим впливом на організм у період ембріонального розвитку (перенесені матір'ю вірусні захворювання: токсоплазмоз, краснуха тощо; пологові травми, що провокують внутрішньочерепні та внутрішньоочні крововиливи, переломи та зміщення кісток черепа; гормональні порушення в матері і плоду; резус-несумісність крові матері і плоду). *Набуті порушення зору* зумовлені зовнішніми та внутрішніми впливами у процесі життєдіяльності: механічними травмами ока, черепно-мозковими травмами, фізичними перевантаженнями, перенесеними хворобами (цукровий діабет, менінгіт), іонізуючою радіацією, інтоксикацією різного походження (алкоголь, хлороформ, протизапідні засоби, деякі ліки — снодійні, протисудомні, хімічні, інсулін).

Особливості психофізичного розвитку дітей з порушеннями зору спостерігаються передусім у сфері чуттєвого пізнання: у дитини порушуються зорові відчуття та сприймання, що впливає на формування кількості зорових уявлень, а це, у свою чергу, відбивається на формуванні образів, уявлень, понять, мовлення; порушується співвідношення образного та понятійного в мисленнєвій діяльності; спостерігаються особливості емоційно-вольової регуляції; знижується пізнавальна активність і послаблюється розвиток пізнавальних процесів.

Відчуття та сприймання

90 % інформації людина отримує через зір, але у сліпих дітей утрачена функція зорового аналізатора компенсується за рахунок активної діяльності збережених аналізаторів — слухового, рухового, тактильного тощо.

Велике значення для сприймання й пізнання навколишнього у сліпих і слабозорих має дотик. Тактильне сприймання забезпечує отримання комплексу різних відчуттів (торкання, тиснення, рух, тепло, холод, біль, фактура матеріалу) й допомагає визначити форму, розміри, установити пропорційні відношення. Відчуття, що сприймаються нервовими закінченнями шкіри та слизовими оболонками, передаються в кору головного мозку у відділ, пов'язаний з роботою рук і кінчиків пальців. Так незрячі вчаться бачити руками та пальцями.

Поряд з дотиком важливу роль відіграють слухове сприймання й мовлення. За допомогою звуків діти з порушеннями зору можуть визначати предметні та просторові властивості навколишнього середовища.

Від уміння орієнтуватись у просторі залежить успішність оволодіння різними видами діяльності. Просторове орієнтування є істотною частиною вільного руху у просторі, тому незрячих треба спеціально вчити просторового орієнтування: уміння витримувати напрямок руху, визначати своє місце у просторі, долати або обходити перешкоди.

Просторова орієнтація в різних видах діяльності сліпих людей потребує здатності диференціювати звуки, шуми, локалізувати джерело звуків, тому при частому використанні слуху підвищується слухова чуттєвість. Сліпі та слабозорі діти поступаються своїм одноліткам у розвитку точності рухів, в оцінці рухів і м'язовій напруженості.

Слабозорим дітям важко сприймати предмети на відстані й ті, що рухаються, а також великі та дрібні за розміром, тому багато чого з довкілля залишається поза увагою цих дітей та збіднює уявлення про навколишній світ.

Пам'ять

Сліпі та слабозорі діти вимушені запам'ятовувати й утримувати в пам'яті таку кількість інформації, яку не треба пам'ятати людині, яка бачить. Тому зазвичай у сліпих і слабозорих людей обсяг пам'яті великий. Систематизація, класифікація, групування матеріалу та створення умов для його чіткого відтворення є передумовами розвитку пам'яті при порушеннях зору.

Мислення

Формування таких мисленнєвих операцій, як аналіз, синтез, порівняння, класифікація, узагальнення, відбувається у слабозорих дітей пізніше, ніж у дітей, які бачать. Труднощі встановлення змістовних зв'язків і відставання в розвитку зазначених операцій обумовлені недостатнім розвитком наочно-дієвого й наочно-образного мислення. Проте пряма залежність між ступенем порушення зору та рівнем розвитку пізнавальної діяльності не спостерігається. Сліпота має опосередкований вплив на розвиток вищих форм пізнавальної діяльності (логічного мислення й мовлення, довільного запам'ятовування, цілеспрямованої уваги та ін.).

У дітей з порушеннями зору наявна дисгармонія у взаємодії чуттєвих та інтелектуальних функцій. Так, переважанням словесно-логічної форми пізнання над чуттєвою можна пояснити те, що сліпі діти мають іноді досить великий запас абстрактно-словесних, формально правильних, але не наповнених конкретно-предметним змістом знань, спостерігається також певне відставання в розумінні слів з конкретним значенням.

На відміну від сліпонароджених діти, які осліпли після певного періоду нормального розвитку, зберігають зорові уявлення, сформовані в них раніше. Такі сліди попередніх уявлень залишаються у свідомості дитини завдяки образній пам'яті й відіграють важливу роль у відновленні образів предметів та явищ при сприйманні їх словесного опису. Ступінь збереження зорових уявлень залежить від віку, в якому настала сліпота (відповідно, чим пізніше виник зоровий дефект, тим багатше в дитини запас попередніх образів дійсності), та від змісту й організації пізнавальної діяльності осліплених дітей. Збережені образні уявлення можуть зберігатись досить довго, не згасаючи навіть протягом усього життя.

Увага

У дітей з порушеннями зору наявне переважання слухової уваги над зоровою, а також відмічаються значні труднощі формування довільної уваги. Важливо зазначити, що всі якості уваги (активність, спрямованість, обсяг, розподіл, переключення, інтенсивність, стійкість) знаходяться під впливом порушень зору, але здатні до високого розвитку, який може перевищувати рівень дітей, які бачать.

Мовлення

Особливості мовлення проявляються у складності встановлення предметної співвіднесеності слова й образу, розуміння конкретного значення слів, використання понять у мовленні.

Емоційно-вольова сфера

Сліпі та слабозорі діти є більш раними, особливо за шкалою самооцінки. Водночас слабозорі діти є більш тривожними та емоційними, ніж сліпі діти. Їм властивий страх перед невідомим простором і невідомими предметами. Це саме стосується і знайомства з іншими людьми. Їхні емоції мало виражаються через міміку, жести, пози, в основному це відбувається через інтонацію, тембр і гучність голосу. Вони дуже добре відчувають емоційний стан співрозмовника.



Особливості роботи з незрячими дітьми та дітьми зі зниженим зором в умовах інклюзивного навчання

Педагогам, які працюють з дітьми, які мають порушення зору, в умовах інклюзивного навчання важливо адаптувати до потреб цих дітей навчальне середовище ще до початку приходу такої дитини у клас. Якщо дитина є слабозорою, їй необхідні додаткове освітлення робочого місця, спеціальні підручники, зошити, збільшуюча техніка. Якщо дитина незряча, їй будуть потрібні підручники, надруковані шрифтом Брайля, текст, записаний для відтворення у звуковому форматі. При спілкуванні з незрячою дитиною важливо дати їй зрозуміти, хто з нею розмовляє, даючи конкретну інформацію про себе. У класі не повинно бути жодних перешкод, які можуть заважати пересуванню дитини.

Важливо підготувати інших дітей у класі, які зможуть виконувати функції провідника для такої дитини. Педагог не повинен уникати таких слів, як «подивись», «дивись», тому що ці слова є природними і повинні ввійти в лексикон дитини. Учитель також мусить озвучувати все, що він пише на дошці. Пояснення вчителя не повинно бути швидким і складним — треба пояснювати просто, зрозуміло, з наведенням доказів, використовуючи додаткові, за можливості об'ємні наочні засоби. Від педагога вимагаються терпіння для багаторазового пояснення й надання вказівок про виконання завдання дитині, яка не бачить. Важливо давати таким дітям можливість ознайомитися з дидактичним матеріалом, який будуть використовувати під час уроку, ще до початку проведення самого уроку.

Педагоги класів з інклюзивним навчанням повинні попереджувати втомлюваність дітей з порушеннями зору, брати до уваги їх повільність у процесі читання, письма, яка передбачає звільнення навчального матеріалу від другорядного й несуттєвого. Необхідно чітко регламентувати безперервне зорове навантаження, яке не повинно перевищувати 5–7 хвилин для слабозорих дітей і 10–15 хвилин для дітей зі зниженим зором, хоча й таке навантаження може втомлювати багатьох дітей.

Слабозорі та сліпі діти можуть мати як занижену, так і завищену самооцінку. Відмічається, що незрячі старшокласники не вміють вести діалог, слухати співрозмовника, не ставлять запитань, не співвідносять свої висловлювання з висловлюваннями інших — при діалозі переходять на монолог. Тому важливо, починаючи з молодших класів, учити і привчати розуміти позицію іншого, формувати навички спілкування. З метою створення позитивної сприятливої атмосфери у класі незрячу чи слабозору дитину слід представити всьому класу, дати дітям можливість поспілкуватися, стимулювати запитання з боку інших дітей і самостійні відповіді цієї дитини.

Педагогам, які працюють з дітьми, які мають порушення зору, треба пам'ятати, що для незрячих дітей основним каналом для сприймання інформації є слух, тому важливо забезпечити можливість використання аудіозаписів, можливість дитини сидіти ближче до вчителя. Педагог повинен висловлюватись чітко й розбірливо, а демонструючи малюнок, схему чи таблицю, робити їх чіткі пояснення.

Для кращого засвоєння навчального матеріалу важливо використовувати широкий спектр дидактичного й технічного забезпечення:

- підготовку дидактичного забезпечення в альтернативній формі, наприклад, використовуючи збільшений, електронний чи рельєфний формат;
- призначення у класі консультантів для такої дитини, які можуть допомагати при записі матеріалу, читанні текстових фрагментів, за потреби супроводжувати дитину, яка не бачить.

Під час контролю процесу сприймання навчального матеріалу важливо враховувати, що учні з порушеннями зору виконують завдання значно повільніше, ніж інші діти. У ході заняття вчитель мусить частіше звертатись до учнів з порушеннями зору, залучати їх до групової роботи, використовуючи інтерактивні методи викладання, допомагати їм підвищити свою активність і комунікабельність. Проте зайва поблажливість у вимогах до учня з порушеннями зору може принижувати його гідність.

4.6. Особливості розвитку та підтримки дітей з порушеннями слуху

Слух — це здатність організму сприймати та диференціювати звукові коливання за допомогою слухового аналізатора. Нормальна функція слухового аналізатора має особливе значення для загального розвитку дитини. Стан слуху має вирішальний вплив на мовленнєве і психічне становлення дитини. За його відсутності дитина самотійно, без спеціального впливу зовні не може оволодіти словесним мовленням. Крім того, дитина не здатна контролювати вимову різних звуків. Відсутність або недостатній розвиток мовлення ведуть до порушень у розвитку інших пізнавальних процесів, насамперед словесно-логічного мислення та словесної пам'яті.

Причинами порушення слуху в дітей можуть бути вроджена деформація слухових кісточок, атрофія або недостатній розвиток слухового нерва, хімічні отруєння (наприклад, хініном), пологові травми, механічні травми, спадковість, алкоголізм батьків, перенесені інфекційні захворювання (менінгіт, енцефаліт, кір, скарлатина, отит, грип і його ускладнення).

Різні захворювання органа слуху викликають різні слухові порушення.

Кондуктивна туговухість — це порушення слуху, коли блокується проходження сигналу від джерела звуку до завитка, що є результатом ушкоджень частин зовнішнього й середнього вуха.

Сенсоневральна (нейросенсорна) туговухість настає при ушкодженні структури завитка, слухового нерва й головного мозку — ураження підкоркових і коркових центрів і нервових клітин слухової системи. Сенсоневральна туговухість призводить до порушення обробки мозком немовленнєвих і мовленнєвих звуків і мовлення як процесу та кінцевого результату.

Комбіновані порушення слуху — це захворювання, локалізовані у структурах зовнішнього, середнього чи внутрішнього вуха, які охоплюють і структури головного мозку.

При оцінці втрати слуху у пацієнта спеціалісти обов'язково визначають порогови слуху, тобто показники, при яких він чує найтихіші звуки. Пороги слуху вимірюють у децибелах (дБ) для звуків різної висоти (частоти, яка вимірюється в герцах (Гц)). Графік залежності порогів слуху від частоти називається аудіограмою пацієнта.

До категорії дітей з порушеннями слуху належать діти, які мають стійке (тобто слух відновити не можна), двостороннє (на обидва вуха) порушення слухової функції, при якому звичайне (на слух без застосування засобів компенсації) мовленнєве спілкування з оточуючими ускладнене (туговухість) або неможливе (глухота).

До порушень слуху належать глухота, туговухість, пізня втрата слуху, що виникає в дітей віком 3–4 роки та пізніше, які зберегли мовлення у зв'язку з відносно пізнім виникненням глухоти.

Глухота — стійка втрата слуху, при якій розбірливе сприймання мовлення неможливе. До категорії глухих належать діти, слух у яких пошкоджений так, що вони самостійно не можуть використати його для розвитку мовлення, і в яких середня втрата слуху становить понад 85–90 дБ. Глухі діти оволодівають мовленням за допомогою зорового (читання з губ та обличчя співбесідника) та слухозорового (за допомогою звукопідсилювальної апаратури) способів сприймання словесного мовлення тільки у процесі спеціального навчання.

Туговухість — стійке ураження слуху, яке викликає труднощі при сприйманні мовлення. Дітей з туговухістю називають слабчучими або зі зниженим слухом. До категорії слабчучих відносять дітей, в яких ушкоджена слухова функція, але слух збережений настільки, що вони можуть самостійно хоча б у мінімальній мірі оволодіти словесним мовленням, і в яких середня втрата слуху менше 85 дБ. Слабчучі діти можуть самостійно оволодівати сприйманням на слух мовлення розмовної гучності у процесі природного спілкування з оточуючими.

У сучасній міжнародній класифікації ступінь утрати слуху оцінюють в основному звуковому діапазоні 500–4000 Гц, при цьому оцінюються середні порогови слуху в дБ для частот 500, 1000, 2000, 4000 Гц.

Ступінь втрати слуху	Середні порогови слуху	Сприйняття голосного мовлення	Сприйняття шепітного мовлення
I	26–40 дБ	6–3 м	2 м біля вуха
II	41–55 дБ	3 м біля вуха	Немає біля вуха
III	56–70 дБ	Голосне мовлення у вухо	Немає
IV	71–90 дБ	Кричання у вухо	Немає
Глухота	> 91 дБ	Немає	Немає

Залежно від того, коли людина втратила слух, виділяють дві групи пацієнтів: з долінгвальною глухотою, коли було втрачено слух у ранньому дитинстві до початку

повноцінного оволодіння мовленням, і з постлінгвальною глухотою, коли втрата слуху виникла після оволодіння мовленням (пізнооглухлі пацієнти).

При втраті слуху після 5-ти років діти, як правило, зберігають словниковий запас, уміння висловлюватись. Основними завданнями цього періоду є забезпечення дитині зворотного зв'язку, уміння слухо-зоро-вібраційного сприймання та розуміння усного мовлення тих, хто її оточує. Діяльність дорослих спрямована на забезпечення дитині з постлінгвальною глухотою (пізнооглухлій за старою термінологією) можливостей розуміння зверненого до неї мовлення та збереження фонематичної, лексичної та граматичної сторін власного мовлення, ефективність якісного спілкування й розвитку дитини.

Особи з порушеннями слуху погано сприймають мовлення та інші звуки. У більшості випадків туговухим людям допомагає слуховий апарат (СА), який регулює частотний діапазон звуків, доступних слуховому сприйманню, здійснює компресію звуків, підсилює їх. Однак при тяжких порушеннях слуху та глухоті, особливо, якщо в людини ушкоджені або втрачені волоскові клітини, слуховий апарат часто не допомагає. У цьому випадку внутрішнє вухо не може перетворити звукові коливання в електричні сигнали, які необхідні для сприйняття звуків мозком. Саме для таких випадків застосовується слуховий кохлеарний імплантат (СКІ). Підбирання слухового апарата може бути на одне вухо (моноуральне слухопротезування) та на обидва (бінауральне слухопротезування). На сьогодні у практиці бінаурального слухопротезування широко застосовують три види бінауральної стимуляції слухового аналізатора:

- 1) білатеральна стимуляція акустичними сигналами для кожного вуха від двох слухових апаратів;
- 2) білатеральна стимуляція електричними сигналами від двох кохлеарних імплантатів (медичний пристрій, протез, що дозволяє компенсувати втрату слуху);
- 3) бімодальна стимуляція — комбінація стимуляцій — односторонньою акустичною стимуляцією за допомогою слухового апарата (СА) на одному вусі та стимуляцією електричними сигналами за допомогою кохлеарного імплантату (КІ) на іншому вусі.

Діти, слухопротезовані двома СА, розуміють мовлення й особливо діалог значно краще, ніж ті, які користуються лише одним СА. Люди з нормальним бінауральним слухом можуть упевнено вказати джерело звуку або сказати, звідки він виходить, а також куди переміщається, тому дитині із двома СА набагато легше вибірково чути необхідні їй звуки. Це означає, що вона зможе фокусувати свою увагу на тому, що хоче чути. Тільки бінауральне протезування гарантує особі з порушенням слуху впевненішу участь у групових дискусіях, при спілкуванні з кількома людьми, при перебуванні у школі та інших громадських місцях.

Психічний розвиток слабочуючої та глухої дитини відбувається з відхиленнями від норми, оскільки фізичний недолік спричиняє порушення багатьох функцій психіки та психічних процесів. Найвне порушення сприймання мовлення, що заважає становленню мовленнєвих механізмів, призводить до недорозвитку мовленнєвої діяльності. У дитини мовленнєвий недорозвиток, зумовлений неповноцінним слухом, призводить до порушення її пізнавальної діяльності та своєрідного розвитку таких психічних процесів, як мислення, пам'ять, уява тощо. Це ускладнює соціальну взаємодію дитини з порушеннями слуху. Труднощі словесного спілкування є однією з головних причин порушень розвитку. Однак сучасні досягнення науки (техніки, медицини, сурдопедагогіки) обумовили розробку високих технологій, необхідних для практичного вирішення більшості проблем дітей з порушенням слуху.

Дитина з порушенням слуху здатна опанувати специфічні знання та вміння, якими не володіє чуюча дитина, зокрема це читання з губ, здатність обробляти мовленнєву інформацію лише за окремими фрагментами звукового потоку (фонемами, складами, окремими словами), розпізнавати мовлення за тактильно-вібраційними сигналами тощо. Глуха дитина здатна сприймати специфічне звучання мовлення та ідентифікувати з конкретними фонемами лише третю частину, а в окремих текстах лише четверту частину всіх звуків, які містить звернене до неї усне повідомлення (текст). Саме за цією обмеженою кількістю доступних слуховому сприйманню звуків їй необхідно зрозуміти звернене до неї мовлення. Ось чому завдання фахівців, батьків полягає в тому, щоб забезпечити дитині доступність сприймання якомога більшої кількості звуків та їх ідентифікації з фонемами, що забезпечить якісніше сприймання, аналіз і розуміння мовлення. Педагоги повинні пам'ятати, що сприймання й розуміння глухою дитиною усного словесного мовлення є складною аналітико-синтетичною діяльністю, від якої вона швидко втомлюється.

Відчуття і сприймання

Оскільки в дитини, яка погано чує, порушена чи відсутня акустична складова, то всі види сприймання в залежності від ступеня порушення слухового аналізатора розвиваються у зміненому вигляді.

У дитини з вадами слуху спостерігається недостатній рівень розвитку слухового сприймання, який є природним каналом сприймання звуків (шумів) навколишнього середовища, що несуть важливу інформацію про простір, час, предмети (об'єкти), їх характеристики, та сприймання мовлення як інших людей, так і власного. Порушення функції слухового сприймання призводить до уповільненості розвитку здатності до наслідування мовлення та оволодіння ним.

У дітей з порушеннями слуху рухова чуттєвість є менш розвиненою, водночас зорове сприймання й вібраційна чуттєвість — більш розвиненими. Тактильні відчуття відіграють велику роль під час пізнання довкілля, в організації зорового сприймання предметів при їх тактильному обстеженні, у запам'ятовуванні слів у процесі обстеження та пізнання предметів, їх деталей, у формуванні аналітичного

й синтетичного сприймання та мислення. Розвиток тактильного сприймання, використання тактильних відчуттів як сигналів для називання предметів та їх деталей трактується як засіб формування пізнавальної активності, ініціативності при з'ясуванні та запам'ятовуванні словесних позначень предметів, деталей. Дослідження предметів неминуче призводить дитину до потреби ставити запитання про призначення предмета, його деталей. Отже, пізнання предметів докільля з опорою на тактильне (тактильно-зорове, тактильно-зоро-слухове) сприймання є засобом формування в дитини з вадами слуху пізнавальної активності, реалізації пізнавальних інтересів.

Мислення

Унаслідок обмеженості слухового сприймання можуть виникати (або виникають) негативні наслідки при формуванні когнітивної сфери особистості. Раціональне використання слуху, зору, тактильних і тактильно-вібраційних відчуттів дозволяє покращити сенсорну основу розвитку психічних процесів, розширити можливості отримання інформації про навколишнє середовище з його звуковим наповненням (побутовими, технічними, мовленнєвими звуками).

Пізнання на сенсорному рівні багатовимірних характеристик предмета (на основі динамічних дотикових відчуттів при обстеженні предмета; динамічних дотикових, поєднаних із зоровим сприйманням; відчуття смаку, запаху тощо) не тільки забезпечує дитині можливість створити чуттєві уявлення про конкретний предмет, а і сприяє ефективному оволодінню мовленням, запам'ятовуванню слів, які позначають даний предмет, його якості та характеристики. Поступове тактильне обстеження предмета, його деталей розвиває аналітико-синтетичне сприймання та логічне мислення.

Пам'ять

У дітей з порушеннями слуху, які мають відставання в мовленнєвому розвитку від нормативних показників онтогенезу, спостерігається недорозвинення мисленнєвих операцій, словесно-логічного мислення, що зумовлює відставання в розвитку словесної пам'яті. У глухих дітей менш стійко і тривало зберігаються точні образи об'єктів на відміну від дітей, які чувають.

Увага

Продуктивність уваги у глухих дітей залежить від ступеня виразності об'єктів, які сприймаються.

Особливості розвитку особистості

Відставання в мовленнєвому розвитку веде до ускладнень в усвідомленні власних і чужих емоційних станів, що, у свою чергу, веде до спрощення міжособистісних відносин. Напрямами розвитку особистості можуть бути:

- формувати уявлення про якості особистості, емоційні якості та норми поведінки;
- розвиток уміння бачити ці прояви в поведінці інших людей;
- формування адекватної самооцінки.

Для цього педагогу можуть допомогти такі методи роботи, як аналіз ситуацій, драматизація, пантоміма з обов'язковим поєднанням зі словесними засобами навчання.

Наразі в загальноосвітніх закладах частіше навчаються діти, в яких є незначне зниження слуху. Педагоги повинні бути уважними, щоб не пропустити сензитивний період для ефективного впливу. Треба спостерігати, яким чином дитина сприймає мовлення інших — намагається дивитись на обличчя того, хто висловлюється, чи слухає. Часто сигналом про порушення слуху може бути змішування дзвінких звуків із глухими, шиплячих зі свистячими, пропуски приголосних звуків за наявності двох приголосних послінь, пропуски ненаголошених складів. Ці специфічні помилки можна побачити в письмових роботах і почути при спілкуванні.

Інклюзивне навчання таких дітей буде успішним за наявності розвиненого мовлення. Цього можна досягти за умови проведення корекційно-розвивальних занять з формування й корекції вимови, розвитку слухового сприйняття, музично-ритмічних занять тощо.

Проблеми в роботі із глухими дітьми в умовах інклюзивного навчального середовища є значно складніше, аніж у роботі зі слабчуючими дітьми. Тому, як правило, для глухих дітей більш ефективним є інтегроване навчання (навчання у спеціальному класі в умовах загальноосвітнього навчального закладу) або навчання у звичайному класі, але з обов'язковими індивідуальними додатковими заняттями з основних предметів і корекційно-розвивальними заняттями із сурдопедагогом.

Важливо правильно розміщувати учнів зі зниженим слухом у класі. Вони повинні сидіти близько до вчителя (на відстані 1,5–2 м). Під час пояснення вчитель мусять знаходитись у статичному положенні, краще біля столу. Учням легше «зчитувати» з обличчя тоді, коли воно знаходиться на рівні очей дитини. Дитина за своєю неспішне мовлення, чітку артикуляцію, слідкує за хорошим освітленням обличчя. Учитель повинен ураховувати, що в дітей із глибокими порушеннями слуху переважає конкретне мислення, тому при виникненні труднощів при освоєнні завдань на абстрактно-логічному рівні важливо використовувати наочність. У роботі з дітьми зі зниженим слухом важливо чітко структурувати навчальний матеріал, використовувати структурно-логічні схеми, опорні конспекти.

Для того щоби привернути увагу дитини до себе, замість слів можна використовувати умовні жести, стукання по столу, удар підбором по підлозі. Можна попросити дитину, яка сидить поруч, привертати увагу дитини з порушенням слуху. Варто використовувати й жести, які означають підтримку, інформують про успіхи та досягнення дитини.

Учителю також треба враховувати, що такі учні часто зчитують інформацію з губ, тому треба переконатися, що

- обличчя достатньо освітлене;
- мовлення чітке, не дуже швидке;
- висловлювання короткі, фрази змістовні;

- висловлене підкріплюється відповідним виразом обличчя;
- коли це можливо, варто показувати числівники на пальцях.

Для кращого засвоєння навчального матеріалу треба використовувати широкий спектр дидактичного й технічного забезпечення, а саме:

- перед початком заняття роздати учням з порушеннями слуху надрукований конспект уроку;
- використовувати роздавальний матеріал;
- використовувати наочний матеріал — таблиці, схеми, графіки;
- заохочувати учнів з порушеннями слуху до використання слухових апаратів;
- призначити наставника з числа учнів, які чують, для допомоги в освоєнні навчального матеріалу.

У процесі контролю сприймання навчального матеріалу педагогу важливо:

- перевіряти, чи правильно зрозуміли учні з порушеннями слуху інформацію, перед тим, як продовжувати висловлюватись далі;
- перефразувати та спрощувати речення при збереженні їх змісту;
- пропонувати учням з порушеннями слуху вести словник термінів і дозволяти їм користуватись ним при відповідях;
- ураховувати, що таким учням потрібно більше часу для виконання завдань;
- сприяти розвитку комунікативних умінь шляхом застосування інтерактивних методів навчання.

4.7. Особливості розвитку та підтримки дітей з порушеннями мовлення

Порушення мовлення — збірний термін для позначення відхилень від норми, прийнятої в певному мовному середовищі, які повністю чи частково заважають мовленнєвому спілкуванню й обмежують можливості соціальної адаптації людини.

До порушень мовлення належать:

- *дислалія* (порушення звуковимови, не пов'язане з вадами слуху, порушеннями іннервації мовленнєвого апарату чи недоліками розумового розвитку дитини);
- *дисфонія* та *афонія* (порушення або відсутність голосу);
- *ринолалія* (порушення звуковимови й тембру голосу, зумовлене анатомо-фізіологічними вродженими дефектами будови артикуляційного апарату);
- *дизартрія* (порушення звуковимови та мелодико-інтонаційного аспекту мовлення, зумовлене недостатньою іннервацією м'язів артикуляційного апарату);
- *заїкання* (порушення темпо-ритмічної організації мовлення, зумовлене судомним станом м'язів мовленнєвого апарату);
- *алалія* (відсутність або недорозвинення мовлення внаслідок органічного ураження мовленнєвих зон кори головного мозку);

- *афазія* (повна або часткова втрата мовлення, зумовлена органічним локальним ураженням головного мозку);
- порушення писемного мовлення: *дислексія* — часткове порушення процесу читання; *дисграфія* — часткове специфічне порушення процесу письма; *дисорфографія* — специфічне порушення орфографічної навички письма в дітей зі збереженим інтелектом та усним мовленням;
- *фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення* (порушення процесів формування звуковимови в дітей з різними розладами внаслідок дефектів сприймання та вимовляння фонем);
- *загальне недорозвинення мовлення* (розлад мовлення в дітей з нормальним слухом і первинно збереженим інтелектом, при якому порушено формування всіх компонентів мовленнєвої системи, які належать як до звукової, так і до смислової сторони мовлення).

Більшість цих порушень можна виправити в дошкільному та молодшому шкільному віці. Учні з порушеннями мовлення мають функціональні або органічні порушення центральної нервової системи. Наявність органічного ушкодження мозку спричиняє те, що ці діти погано переносять спеку, поїздки у транспорті, довге гоїдання на гойдалках, часто скаржаться на головний біль, нудоту, утому. У багатьох з них виявляються різні рухові порушення: порушення рівноваги, координації рухів, недиференційованість рухів пальців рук та артикуляційних рухів (несформованість загального та орального праксису).

Такі діти швидко виснажуються, характеризуються роздратованістю, підвищеною збудливістю, не можуть спокійно сидіти, бовгають ногами, щось перебирають руками тощо. Вони емоційно не стійкі, у них швидко змінюється настрій. Нерідко виникають розлади настрою із проявами агресії, нав'язливості, занепокоєння, невротичні реакції на зауваження, низьку оцінку чи несхвальні висловлювання вчителя або інших дітей. Значно рідше в них спостерігаються загальмованість і в'ялість. Ці діти доволі швидко втомлюються, що впливає на загальну поведінку дитини та її самопочуття.

Зазвичай у таких дітей спостерігаються нестійкість уваги й пам'яті, особливо мовленнєвої, недостатній рівень розуміння словесних інструкцій, контролю власної пізнавальної діяльності, недостатність регульовальної функції мовлення, низька розумова працездатність.

Діти з функціональними відхиленнями центральної нервової системи емоційно реактивні, реагують легко й невротично. Їхня поведінка може характеризуватись негативізмом, підвищеною збудливістю, агресією або, навпаки, підвищеною сором'язливістю, нерішучістю.

Основними особливостями пізнавальної сфери дітей з мовленнєвими порушеннями є: недостатня сформованість і диференційованість мотиваційної сфери, недостатня концентрація та стійкість уваги, слабкість розвитку моторики, просторові труднощі. Без цілеспрямованої корекційної роботи ці наявні в дітей труднощі

в подальшому можуть набути більший ступінь вираження і спричинити відсутність інтересу до навчання, зниження обсягу пам'яті, помилки при запам'ятовуванні, труднощі в опануванні письма, читання, призвести до поганого засвоєння граматики.

Психолого-педагогічний підхід до аналізу мовленнєвих порушень дає змогу виділити загальне недорозвинення мовлення (ЗНМ), при якому в дітей порушене формування всіх компонентів мовленнєвої системи: фонетичного, фонематичного, лексичного та граматичного. У дітей, які мають порушення інтелекту, слуху, зору, емоційно-вольової сфери, недорозвинення мовлення має вторинний характер. У дітей із загальним недорозвиненням мовлення, яке є первинним порушенням у структурі дефекту, спостерігається недостатність мовної здатності — системи орієнтовних дій у мовному матеріалі, спрямованої на вловлювання регулярності та продуктивності мовних явищ (чуття мови). Мовна здібність розвивається лише у процесі спілкування з іншими людьми. Виділяють чотири рівні загального недорозвинення мовлення в дітей: від першого — найтяжчого, який характеризується повною або майже повною відсутністю словесних засобів спілкування у віці, коли в дітей, які розвиваються нормально, мовлення в основному є сформованим, до нерізно вираженого, при якому є незначні відхилення в розвитку зв'язного мовлення.

Особливу групу серед дітей, які мають порушення мовлення, складають діти з порушеннями процесів читання й письма. Головною проблемою, з якою стикаються такі діти, є проблема сприймання тексту — дислексія, нездатність сприймати друкований або рукописний текст і трансформувати його у слова. При дислексії спостерігаються такі типи помилок під час читання, як: заміна та змішування звуків, близьких за акустико-артикуляційними ознаками; побуквене читання; спотворення звукобуквеної структури слова, що проявляється у пропусках, додаваннях, перестановках звуків. При дислексії в дітей наявне недостатнє розуміння прочитаного, що проявляється на рівні окремого слова, речення, тексту в цілому (без розладів технічної сторони читання); аграматизми, що проявляються на аналітико-синтетичному та синтетичному етапах оволодіння навичками читання (проблема у використанні відмінкових закінчень, закінчень дієслів, узгодження іменника і прийменника тощо).

Допомога таким дітям повинна бути комплексною і здійснюватися групою фахівців, зокрема невропатологом, логопедом, психологом і педагогом. Ефективність роботи значною мірою визначається вчасністю проведених заходів і вибором оптимального методу й темпу навчання.

Іншою поширеною проблемою в дітей з порушеннями читання й письма є дисграфія — спотворення або заміна букв, спотворення звукобуквеного складу у структурі слова, порушення «злитного» написання слів і речень, аграматизми.

В основу класифікації дисграфії покладено несформованість певних операцій процесу письма. Виділяють такі види дисграфії:

- *Артикуляторно-акустична дисграфія*, яка проявляється в замінах, пропусках літер, які відповідають пропускам і замінам звуків в усному мовленні.

- *Дисграфія на основі порушення фонемного розпізнавання* (диференціації фонем), яка проявляється в замінах літер, які позначають фонетично близькі звуки, хоча в усному мовленні звуки вимовляються правильно.

Робота із цими двома порушеннями мовлення спрямована на розвиток фонематичного сприймання: уточнення кожного звуку, який замінюється, співвідношення артикуляційного та слухового образів звуків.

Дисграфія внаслідок порушення мовного аналізу та синтезу проявляється у спотворенні звукобуквеної або морфологічної структури слова та структури речення.

Аграматична дисграфія, пов'язана з недорозвиненням граматичної будови мовлення (морфологічних і синтаксичних узагальнень).

Робота із цими двома порушеннями мовлення спрямована на уточнення структури речення, розвиток функції зміни слова, словотворення, уміння аналізувати склад слова за морфологічними ознаками.

Оптична дисграфія пов'язана з недорозвиненням зорового гнозису, аналізу та синтезу, просторових уявлень і зорової пам'яті і проявляється у замінах і спотворенні букв на письмі; до оптичної дисграфії належить і дзеркальне письмо.

Робота з таким порушенням спрямовується на розвиток зорового сприймання, розширення зорової пам'яті, формування просторових уявлень і розвиток зорового аналізу та синтезу.

Заїкання є одним з найбільш складних і тривалих порушень мовлення. Лікарі характеризують його як невроз (дискоординацію скорочень м'язів мовленнєвого апарату). Педагогічне визначення — це порушення темпу, ритму, плавності мовлення судомного характеру. Психологічне визначення — порушення мовлення з переважаючим порушенням його комунікативної функції. Судоми виникають лише під час продукування мовлення. Заїкання буває невротичним і неврозоподібним. При заїканні з дитиною працюють логопед, невропатолог, психотерапевт, психолог і педагог.

Логопед може призначити збережувачу терапію — режим мовчання, а лікар — застосування всього комплексу лікування, яке рекомендується при невротичних станах у дітей. Незалежно від форми заїкання, усім дітям паралельно з логопедичними заняттями необхідні заняття логоритмікою, медикаментозне та фізіотерапевтичне лікування.

Усі мовленнєві порушення потребують тривалої логопедичної допомоги. В умовах навчання дітей з порушеннями мовлення робота логопеда є вкрай важливою і її треба включити в корекційний компонент індивідуальної навчальної програми розвитку дитини. Педагог класу з інклюзивною формою навчання велику увагу повинен приділяти розвитку комунікативних здібностей таких учнів. Для забезпечення нормального розвитку дитини загалом в її індивідуальну програму розвитку варто включати комплекси завдань, спрямованих на розвиток когнітивних процесів: пам'яті, уваги, мислення, уяви й передумов їх нормального розвитку (формування

дрібної моторики, зорово-просторового та слухового гнозису, пізнавальної, креативної активності, мотиваційної сфери). Особливу увагу приділяють розвитку пізнавальної усвідомленої діяльності, умінню контролювати свої дії та досягати потрібного результату; розвитку довільної уваги, комунікативно-мовленнєвої активності, організації мовленнєвої поведінки.

Нижче наведено кілька рекомендацій педагогам при роботі з дітьми з порушеннями мовлення:

- Якщо ви помітили, що у вашому класі є дитина з подібними труднощами, проконсультуйтеся з учителями (вихователями), які працювали із цією дитиною в попередні роки.
- Зверніться по допомогу до психолога й логопеда, поговоріть з батьками цієї дитини. Виконуйте всі рекомендації фахівців.
- Технології корекційної допомоги і вибір необхідних засобів для успішного навчання дитини у класі будуть залежати від складу команди, яку ви організуєте.
- Питайте учня про труднощі, з якими він зустрічається під час сприймання, опрацювання та застосування інформації (нового навчального матеріалу). З'ясуйте, яку інформацію дитина не сприймає.
- Використовуйте альтернативні способи представлення навчального матеріалу — поясніть усно, якщо учень має труднощі з читанням, дайте інформацію в письмовій формі, якщо учень не сприймає її на слух, тощо.
- Виконуйте всі рекомендації логопеда, інших фахівців, а також батьків щодо спеціальних вправ та адаптації навчального матеріалу для конкретного учня.
- Дізнайтеся про можливості використання спеціальних комп'ютерних програм (наприклад, перетворення друкованого тексту на аудіовідтворення), інших технічних засобів у процесі навчання відповідно до особливостей конкретного учня.

4.8. Особливості розвитку та підтримки дітей із синдромом дефіциту уваги та гіперактивністю

Синдром дефіциту уваги з гіперактивністю (СДУГ) є одним з найпоширеніших розладів, які, за різними даними, зустрічаються у 3–5 ÷ 8–15 % дітей і 4–5 % дорослих. Розлад з дефіцитом уваги та гіперактивністю — це хронічний психічний розлад у дітей, який характеризується дефіцитом уваги, гіперактивністю й імпульсивністю. Серед чинників, які викликають дефіцит уваги та гіперактивність, можна виділити комплекс клінічних, фізіологічних, психологічних і біохімічних змін, часто діагностуються мінімальні мозкові дисфункції — незначне порушення в діяльності центральної нервової системи. Наразі численні дослідження підтверджують, що розлад з дефіцитом уваги та гіперактивністю є нейробіологічно й генетично детермінова-

ним розладом, при якому в головному мозку порушується обмін дофаміну та норадреналіну (спостерігається їх нестача). Недостатня трансмісія цих речовин у головному мозку призводить до того, що «кора головного мозку не каже **ні** підкорці в потрібний момент». Отже, погане виховання тут абсолютно ні до чого.

Водночас такий стан може нагадувати низку інших порушень: неврози, затримку психічного розвитку, аутизм, деякі психічні розлади. Іноді гіперактивність з дефіцитом уваги важко відмежувати від нормального розвитку з характерною для певного віку руховою активністю, від особливостей темпераменту деяких дітей. Зазвичай цей стан частіше спостерігається у хлопчиків.

Основними симптомами синдрому дефіциту уваги з гіперактивністю є неуважність, гіперактивність, імпульсивність. У дошкільника переважає гіперактивність, у міру дорослішання дитини в неї гіперактивність зазвичай зменшується й на перший план виходять проблеми, пов'язані з неуважністю та імпульсивністю.

У розладі з дефіцитом уваги гіперактивність є найменшою проблемою, з віком вона зменшується, отже, її можна пережити. Найбільш значущою є проблема, пов'язана з неуважністю, оскільки вона впливає на шкільну успішність, на можливість засвоювати знання й уміння при вивченні шкільних предметів. Дехто бачить вихід у покаранні, однак ефективність таких мір є вкрай низькою і призводить до протилежних результатів.



Характеристика дитини із синдромом дефіциту уваги та гіперактивністю

Неуважна: насилу утримує увагу під час виконання навчальних завдань, часто припускається помилок через недбалість, справляє враження, нібито не чує звернене до неї мовлення, зазвичай не дотримується інструкцій під час виконання завдань, не доводить справу до кінця; їй складно самій організувати себе для виконання певного виду діяльності чи навчального завдання; уникає виконання завдань, пов'язаних із тривалим розумовим навантаженням; часто губить свої речі, легко відволікається на сторонні стимули; часто проявляє забудькуватість у повсякденних ситуаціях.

Гіперактивна: спостерігаються часті неспокійні рухи, дитина крутиться, щось смикає в руках, часто підводиться зі свого місця на уроках або в інших ситуаціях, коли треба залишатись на місці; проявляє безцільну рухову активність: бігає, стрибає, намагається кудись залізти тощо; зазвичай не може тихо, спокійно чимось займатись під час дозвілля; часто буває надмірно балакучою.

Імпульсивна: часто відповідає на запитання, не замислюючись і не вислухавши їх до кінця; зазвичай їй не вистачає терпіння дочекатися своєї черги в різних ситуаціях; часто під час уроку не може дочекатись, доки її спитає вчитель, і викрикує з місця; часто заважає іншим, втручається в ігри, бесіду, діяльність інших людей.

Отже, серед характерних ознак синдрому гіперактивності з дефіцитом уваги можна виділити надлишкову активність, порушення уваги, імпульсивність соціальної поведінки, низьку академічну успішність, низьку самооцінку тощо. Якщо дити-

ні своєчасно не надати психолого-педагогічну допомогу, у підлітковому віці такий стан може перерости в антисоціальну поведінку.

Якщо батьки кажуть про те, що дитина в дитячому колективі веде себе ідеально, а вдома — ні, то це, як правило, є проявом психологічних або поведінкових порушень, пов'язаних із ситуацією в сім'ї. Якщо ж дитина вдома веде себе добре, а у школі на неї щодня скаржаться вчителі — це і є прояв розладу дефіциту уваги та гіперактивності. Адже вдома, виконуючи види діяльності, яка приносить їй моральне задоволення (гра на комп'ютері, перегляд улюблених телепередач тощо), гіперактивна дитина здатна бути посидючою й уважною достатньо довго. У школі педагог з метою підтримання в учня уваги й інтересу до навчальних завдань повинен постійно включати дитину в нові види роботи, щоб забезпечити активізацію кори її головного мозку.

Варто знати критерії вікової норми функції уваги в дітей. Діти 3–4-х років можуть концентрувати увагу протягом 5–10 хвилин; діти 5–6 років — протягом 10–15 хвилин; діти 7–9 років здатні зосереджувати увагу на об'єкті протягом 20–30 хвилин; діти 10–13 років — протягом 30–40 хвилин, діти старше 14-ти років — більше сорока хвилин.

Педагог, який помітив ознаки гіперактивності з дефіцитом уваги, повинен включити в команду фахівців психолога, невропатолога, терапевта та батьків. В окремих випадках може знадобитись медикаментозне лікування. У щоденній роботі та спілкуванні з учнем усі члени команди повинні дотримуватися спільно виробленої стратегії поведінки. Корисними будуть і сімейні психологічні тренінги, які знизять рівень стресу в сім'ї, зменшать вірогідність конфліктів у соціальній взаємодії з дитиною, розвинуть у батьків навички позитивної взаємодії з дитиною.

Нижче наводяться кілька рекомендацій педагогам:

- намагайтесь роботу з гіперактивною дитиною будувати індивідуально, оптимальне місце у класі для такої дитини — перша парта навпроти стола вчителя або в середньому ряду; так дитина буде менше відволікатися;
- спокійніше ставтесь до рухів дитини (дозволяйте учню вставати і ходити під час уроку, смикати або постукувати ногою, смикати руками предмети тощо), не примушуйте її сидіти спокійно, за допомогою рухової активності дитина оптимізує роботу мозку, допоможіть дитині знайти такі форми рухової активності, які б не заважали їй та іншим учням;
- спрямовуйте енергію гіперактивної дитини в корисне русло — вимити дошку, роздати зошити тощо;
- уникайте частого повторення слів «ні» й «не можна»;
- замініть запитання «Навіщо ти це зробив?» запитанням «Як ти думаєш, чому так вийшло?»;
- коли дитина відволіклась на уроці, підійдіть, і даючи їй завдання, легко доторкніться до її плеча або руки; при постійному застосуванні цього прийому ви зможете виробити в дитини рефлекс зосередження уваги;

- розклад уроків повинен урахувати обмежені можливості учня зосереджуватись і сприймати навчальний матеріал;
- види навчальних завдань на уроці повинні бути чітко сформульованими, структурованими — у вигляді картки дій, алгоритму виконання завдання тощо;
- указівки повинні бути короткими та чіткими, повторюватись кілька разів;
- дитині складно зосередитись, тому треба її спонукати багато разів виконувати завдань, контролювати цей процес, адаптувати завдання таким чином, щоб дитина встигала працювати в темпі всього класу;
- наполягайте на виконанні завдання й перевіряйте його;
- знаходьте різні можливості для виступу учня перед іншими дітьми (наприклад, як саме він виконував завдання, що робив під час чергування, як готував творчу роботу тощо);
- за можливості навчальний матеріал треба давати настільки наочно, щоб він був максимально інформативним і міг утримувати увагу учня;
- зменшуйте обсяг тексту;
- хваліть дитину, використовуйте зворотний зв'язок, емоційно реагуйте на її найменші досягнення, підвищуйте самооцінку дитини, її статус у колективі;
- постійно заохочуйте дитину, рідше вказуйте на її недоліки, шукайте коректні способи вказати на помилки;
- використовуйте позитивну мотивацію на навчання;
- спирайтесь на сильні сторони дитини, відмічайте її особисті успіхи, особливо в діяльності, до якої вона проявляє особливий інтерес;
- контролюйте, щоб дитина не виходила зі школи без записаного домашнього завдання;
- творчо ставтесь до добору засобів активізації уваги школярів при виконанні тривалого й монотонного контрольного завдання;
- у випадку прояву неадекватних дій дотримуйтесь тактики поведінки, виробленої командою фахівців;
- як можна частіше спілкуйтеся з батьками дитини.

Формування позитивної атмосфери в дитячому колективі

Нижче наводяться деякі практичні рекомендації про сприяння соціальній взаємодії та розвитку дружніх стосунків між дітьми з особливими освітніми потребами та їхніми однолітками:

- *Сприяйте природному розвитку дружніх стосунків.* Не намагайтесь примушувати дітей дружити, оскільки такі стосунки повинні розвиватись природним шляхом. Не приділяйте надто багато уваги дитині з типовим розвитком і не намагайтесь її налаштувати, оскільки це може мимовільно закріпити в її свідомості думку, що «треба допомагати дітям з особливими освітніми потребами» замість того, щоб розвивати взаємокорисні соціальні стосунки.

- *Учіть дітей з повагою ставитись до товаришів і дотримуватись норм поведінки.* Наприклад, для деяких дітей часті доторкування можуть бути неприємними. Інколи здорові діти можуть ставитись до дітей з особливими освітніми потребами як до великих ляльок або домашніх улюбленців. Необхідно вчити дітей поважати гідність своїх товаришів, які мають ті чи інші особливі потреби або порушення розвитку.
- *Могелюйте позитивну соціальну поведінку.* Якщо педагог та інші дорослі у класі будуть ставитись до всіх дітей з повагою, діти будуть поводитись аналогічно. Якщо діти будуть бачити грубе й неухвалне ставлення дорослих один до одного і до дітей, то цілком вірогідно, що вони будуть слідувати такому ж прикладу під час взаємодії з однолітками. Учинки кажуть більше, ніж слова. Будь-які дії педагога у класі не залишаються непоміченими і мають великий вплив на дітей.
- *Заохочуйте дітей до співпраці та взаємодопомоги.* Діти повинні розуміти, що в усіх людей є відповідні здібності і всі вони можуть бути корисними один для одного. Справжня дружба корисна для всіх. Учіть дітей робити рівний внесок у свою дружбу. Наприклад, дитина з особливими освітніми потребами не завжди повинна отримувати допомогу від свого однолітка з типовим рівнем розвитку. Знайдіть спосіб, що дає дитині з особливими освітніми потребами можливість поділитися своїми унікальними талантами чи здібностями зі своїми однолітками.
- *Поєднуйте допомогу з повагою.* Однією з основних проблем у класі з інклюзивною формою навчання є те, що діти з типовим розвитком намагаються все зробити за своїх товаришів — дітей з особливими потребами. Їх прагнення є зрозумілим, проте така надмірна допомога може призвести до нездорової залежності й нерівності в партнерських стосунках. Більш високі очікування по відношенню до дітей з особливими потребами сприяють взаємній повазі дітей. Необхідно уважно слідкувати за поведінкою та сигналами дітей з особливими потребами. У багатьох випадках вони не потребують допомоги своїх товаришів і навіть не бажають її.
- *Розвивайте в дітей вміння співчувати та підкреслюйте ідею соціальної справедливості.* Більшість дітей розуміють, що є справедливим, а що — ні. Педагоги не повинні закріплювати в дітей переконання, що діти з особливими потребами потребують жалості. Навпаки, вони повинні розвивати в них переконання в тому, що діти з особливими освітніми потребами мають здібності, інтереси й таланти, якими можуть поділитися з іншими. Взаємостосунки, що базуються на жалості, ніколи не можуть стати рівноправними. Дружба часто базується на спільному практичному досвіді дітей. Тому педагоги мусять сприяти соціальним взаємостосункам, що будуються на рівності, а не на жалості.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Єфімова С. М.* Як зробити школу інклюзивною? Досвід проектної діяльності: методичний посібник / С. М. Єфімова. — К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2012. — 152 с.
2. Інвалідність та суспільство: Навчальний посібник / Л. Байда, О. Красюкова-Еннс та ін.; під заг. ред. Л. Байди, О. Красюкової-Еннс. — К.: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2012. — 188 с.
3. Індекс інклюзії: дошкільний навчальний заклад: Навчально-методичний посібник / Кол. авторів: Патрикєєва О. О., Дятленко Н. М., Софій Н. З., Найда Ю. М. / Під заг. ред. Шинкаренко В. І. — К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. — 110 с.
4. Індекс інклюзії: загальноосвітній навчальний заклад: Навчально-методичний посібник / Кол. упорядників: Патрикєєва О. О., Софій Н. З., Луценко І. В., Василяшко І. П. / Під заг. ред. Шинкаренко В. І. — К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2013. — 96 с.
5. Інклюзивна освіта в теорії і практиці діяльності школи / А. Колупаєва, Н. Софій, Ю. Найда, Л. Даниленко // Директор школи. Шкільний світ. — 2011. — № 7. — С. 17–22.
6. Інклюзивна освіта в умовах професійно-технічного навчального закладу / О. Пащенко, І. Гриценко, Н. Софій // Навчально-методичний посібник. — К.: Арт Економі, 2012. — 184 с.
7. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі: практичний посібник / Тім Лорман, Джоана Блейз, Девід Харві, пер. з англ., 2013.
8. Інклюзивне навчання: партнерські стосунки з родинами / А. Колупаєва, Н. Софій, Ю. Найда, Л. Даниленко // Директор школи. Шкільний світ. — 2011. — № 10. — С. 1, 20–25.
9. *Колупаєва А. А., Данілявічюте Е. А., Литовченко С. В.* Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник / Колупаєва А. А., Данілявічюте Е. А., Литовченко С. В. — К.: Видавнича група «А.С.К.», 2012. — 197 с.
10. *Колупаєва А. А.* Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія / А. А. Колупаєва. — К.: Самміт-Книга, 2009. — 272 с. — (Інклюзивна освіта). — Бібліогр.: с. 240–269.
11. *Мартинчук О. В.* Основи корекційної педагогіки: навч.-метод. посібн. для студентів напряму підготовки «Дошкільна освіта». — 2-е вид. — К.: Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка, 2011. — 288 с.
12. *Мешкова Т. А.* Проблема доступності образования и равенства образовательных возможностей в странах ОЭСР / Т. А. Мешкова, Б. В. Железов.
13. Основи інклюзивної освіти: Навч. метод. посіб. / МОНмолодьспорту України, НАПН України, Ін-т спец. педагогіки; під заг. ред. А. А. Колупаєвої. — К.: А.С.К., 2012. — 308 с. — (Серія «Інклюзивна освіта»).

14. Розвиток політики інклюзивних шкіл. Інтегроване планування послуг, їх надання та фінансування в Канаді: посібник / Блейз Дж., Чорнобой Е., Крокер Ш., Страт Е., Красюкова-Еннс О.; під ред. О. Красюкової-Еннс. — К.: Паливода А. В., 2012. — 46 с.
15. Сак Т. В. Індивідуальне оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі: навч. курс і наук.-метод. посіб. / Т. В. Сак. — К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. — 168 с.
16. Таранченко О. М. Диференційоване викладання в інклюзивному класі: навчально-методичний посібник / О. М. Таранченко, Ю. М. Найда. — К.: Видавнича група «А.С.К.», 2012. — 124 с.
17. Чорнобой Е. Огляд ролі асистентів учителів у канадських школах. Досвід провінцій Манітоба, Нова Шотландія та Альберта: посібник / Е. Чорнобой, О. Красюкова-Еннс. — К.: Паливода А. В., 2012. — 32 с.
18. European Commission. Joint report on social inclusion. — 2004.
19. Knowles M. S. (1984). *Andragogy in action: Applying modern principles of adult learning*. — San-Francisco: Jossey-Bass Publishers.
20. Knowles M. S. (1984). *Andragogy in action: Applying modern principles of adult learning*. San-Francisco: Jossey-Bass Publishers.
21. Mezirov J. (1981). A critical theory of adult learning and education. *Adult Education*, 32 (1), 3–24.
22. Mezirov J. (1981). A critical theory of adult learning and education. *Adult Education*, 32 (1), 3–24.
23. Urie Bronfenbrenner. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. — Cambridge, MA: Harvard University Press. ISBN 0–674–22457–4.
24. Urie Bronfenbrenner. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. — Cambridge, MA: Harvard University Press. ISBN 0–674–22457–4.

Нормативно-правові документи

1. Закон України № 1767-VI «Про ратифікацію Конвенції про права інвалідів ООН та Факультативного протоколу до неї» // Відомості Верх. Ради України. — 2010. — № 9.
2. Закон України № 2442-VI від 06.07.2010 р. «Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти (щодо організації навчально-виховного процесу)».
3. Указ Президента України № 588/2011 «Про заходи щодо розв'язання актуальних проблем осіб з обмеженими фізичними можливостями».
4. Указ Президента України № 926/2010 «Про заходи щодо пріоритетного розвитку освіти в Україні».
5. Розпорядження Кабінету Міністрів України № 1482-р. «Про затвердження

- плану заходів щодо запровадження інклюзивного та інтегрованого навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2012 року».
6. Постанова Кабінету Міністрів України від 15.08.2011 р. № 872 «Про впровадження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах».
 7. Наказ Міністерства освіти і науки України від 20.12.2002 р. № 732 «Про затвердження Положення про індивідуальну форму навчання в загальноосвітніх навчальних закладах».
 8. Концепція розвитку інклюзивної освіти // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. — 2010. — № 34/35/36. — С. 46 — 49. Наказ Міністерства освіти і науки України від 28.01.2014 р. № 1/9 — 74 «Щодо контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів загальноосвітніх навчальних закладів».
 9. Наказ Міністерства освіти і науки України № 1153 від 21.12.2009 р. «Про заходи МОН на виконання завдань, визначених розпорядженням Кабінету міністрів України від 3 грудня 2009 року № 1482 «Про затвердження плану заходів щодо запровадження інклюзивного та інтегрованого навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2012 року».
 10. Наказ Міністерства освіти і науки України № 912 від 01.10.2010 р. «Про затвердження Концепції розвитку інклюзивної освіти».
 11. Наказ Міністерства освіти і науки України № 1224 від 9.12.2010 р. «Про затвердження Положення про спеціальні класи для навчання дітей з особливими потребами у загальноосвітніх навчальних закладах».
 12. Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України № 1/9 — 640 від 23.08.2011 р. «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах».
 13. Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України № 1/9 — 384 від 12.05.2012 р. «Про організацію інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах».
 14. Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України № 920 від 16.08.2012 р. «Про затвердження Положення про навчально-реабілітаційний центр».
 15. Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України № 1/9 — 675 від 25.09.2012 р. «Щодо посадових обов'язків асистента вчителя».
 16. Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України № 1/9 — 694 від 28.09.2012 р. «Щодо введення посади вихователя (асистента вчителя) у загальноосвітніх навчальних закладах з інклюзивним навчанням».
 17. Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України № 1/9 — 694 від 28.09.2012 р. «Щодо введення посади вихователя (асистента вчителя) у загальноосвітніх навчальних закладах з інклюзивним навчанням».
 18. Лист Міністерства освіти і науки України № 1/9 — 539 від 8.08.2013 р. «Про

організаційно-методичні засади забезпечення права на освіту дітям з особливими освітніми потребами».

19. Європейська конвенція прав людини: основні положення, практика застосування, український контекст (Бруно Неделек. «Стаття 14 Європейської конвенції про захист прав людини та основоположних свобод») / Під ред. О. Л. Жуковської. — К.: ЗАТ «ВІПОЛ», 2004. — 960 с.
20. Загальна Декларація ООН про права людини, прийнята Генеральною Асамблеєю ООН 10 грудня 1948 р.
21. Інклюзивна освіта: шлях в майбутнє. Міжнародна конференція з питань освіти. 48-а сесія ООН з питань освіти, науки і культури. 2008р.
22. Конвенція ООН про права інвалідів і Факультативний протокол до неї, затверджені Генеральною Асамблеєю ООН 13 грудня 2006 року та ратифіковані Законом України № 1767-VI від 16.12.2009 р.
23. Конвенція про захист прав людини і основоположних свобод. Ратифікована Україною Законом № 475/97-ВР від 17.07.97 р.
24. Саламанкська декларація. Рамки дій з освіти людей з особливими потребами, прийняті Всесвітньою конференцією з освіти осіб з особливими потребами: доступність і якість. Саламанка, Іспанія, 7–10 черв. 1994 р. — К. — 2000. — 21 с.

Електронні посилання

25. Всемирный доклад по мониторингу ОДВ 2011. Скрытый кризис: вооруженные конфликты и образование. UNESCO. Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры. Режим доступа: www.unesco.unesco.org.
26. Національна доповідь про людський розвиток 2011. Україна: на шляху до соціального залучення. www.undp.org.ua.
27. Образование для социальной справедливости: Пособие по проведению тренингов для взрослых. 2005 г. Международная ассоциация «Шаг за шагом». www.issa.nl.

ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ СЛОВНИК

Адаптація — змінює характер подачі матеріалу, не змінюючи зміст або концептуальну складність навчального завдання. Зокрема, можуть використовуватись такі види адаптації:

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

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

Бар'єри на шляху навчання та повноцінної участі — є альтернативою поняттю особливих освітніх потреб і привертає увагу до того, що необхідно зробити, щоби покращити навчання будь-якого учня.

Дискримінація — навмисне обмеження або позбавлення прав певних категорій громадян за їхньою расовою або національною приналежністю, політичними або релігійними переконаннями, статтю тощо.

Дискримінація за ознакою інвалідності — відповідно до Конвенції ООН про права інвалідів означає будь-яке розрізнення, виключення чи обмеження із причини інвалідності, метою або результатом якої є применшення або заперечення визнання, реалізації або здійснення нарівні з іншими всіх прав людини й основоположних свобод у політичній, економічній, соціальній, культурній, цивільній чи будь-якій іншій сфері. Включає в себе всі форми дискримінації, у тому числі відмову від розумного пристосування.

Діти з особливими освітніми потребами — особи до 18-ти років, які потребують додаткової підтримки для забезпечення розвитку, виховання й навчання (діти з порушеннями розвитку, діти-біженці, працюючі діти, діти-мігранти, діти-представники національних меншин, діти-представники релігійних меншин, діти із сімей з низьким прожитковим мінімумом, безпритульні діти, діти-сироти, діти із захворюваннями ВІЛ/СНІД та інші).

Експліцитне навчання — експліцитне (свідоме) навчання на відміну від імпліцитного (несвідомого) навчання відноситься до такої моделі навчання, яке є доступним для усвідомлення. Поняття експліцитного навчання, яке прийшло з когнітивної психології, передбачає, що експліцитне навчання відбувається швидко, іноді у формі інсайту, під контролем свідомості. Натомість імпліцитне навчання відбувається повільно, вимагає численних повторень матеріалу, базується на формуванні асоціацій між подіями та фіксує причинно-наслідкові зв'язки між ними. Результати імпліцитного навчання важкодоступні для рефлексії, тому людина може не знати, чого саме вона навчилася.

Інвалідність — відповідно до Конвенції ООН про права інвалідів означає результат взаємодії, яка відбувається між людьми з порушеннями здоров'я та бар'єра-

ми, які існують у середовищі та стосунках з іншими людьми, що заважає їхній повній та ефективній участі в житті суспільства нарівні з іншими.

Інклюзивне навчання — це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їх розвитку, виховання й навчання у дошкільних і загальноосвітніх навчальних закладах, незалежно від підпорядкування, типів і форми власності, відповідно до вимог Базового компонента дошкільної освіти та державних стандартів початкової й загальної середньої освіти на основі застосування особистісно зорієнтованих методів роботи з дітьми та з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей.

Конвенція — міжнародний договір або угода про якийсь конкретне питання між двома або більшою кількістю країн (можуть також використовуватись терміни «протокол», «пакт»). Після прийняття конвенції розробляються відповідні міжнародні норми та стандарти, спрямовані на забезпечення її виконання. Країни, що підписали та ратифікували якусь конвенцію, повинні дотримуватися цих норм і стандартів. Конвенції мають більшу силу, ніж декларації, оскільки вони стають обов'язковими для виконання урядами країн, які їх підписали та ратифікували.

Люди/діти з інвалідністю — дорослі або діти, які мають тривалі фізичні, розумові, ментальні або сенсорні порушення, що при взаємодії з різними бар'єрами можуть перешкоджати повній та ефективній участі людей з інвалідністю в житті суспільства нарівні з іншими.

Мнемонічні прийоми (від грец. *Mnemonic* — мистецтво запам'ятовування) побудовані на створенні асоціативних зв'язків між елементами ряду, що запам'ятовується, та опорного ряду. Як опорний ряд можна використати добре знайомі об'єкти (розташування кімнат у квартирі, будинків на вулиці тощо) й зорові образи, упорядковані в певну фразу.

Мова — відповідно до Конвенції ООН про права інвалідів включає в себе мовленнєві й жестові мови, а також інші форми немовленнєвих мов.

Модифікація — трансформує характер подачі матеріалу шляхом зміни змісту або концептуальної складності навчального завдання. Наприклад, скорочення змісту навчального матеріалу; модифікація навчального плану та/або навчальних цілей і завдань, розроблених для конкретної дитини).

Підхід, що базується на правах людини — підхід, який поєднує права людини та соціальну активність для забезпечення справедливості і свободи.

Повноцінна участь — у концепції інклюзії означає спільне навчання учнів з інвалідністю та/або особливими потребами з іншими учнями, співпрацю з ними, набуття спільного досвіду, передбачаючи активне залучення до процесу навчання кожного учня й безумовне прийняття кожного учня таким, яким він/вона є.

Пристосування середовища (підвищення інтенсивності освітлення у класних кімнатах, де є діти з порушеннями зору; зниження рівня шуму у класі, де навчається слабочуюча дитина, забезпечення її слуховим апаратом; створення відокремле-

ного блока у приміщенні школи для учнів початкової ланки).

Ратифікація — затвердження вищим органом державної влади міжнародного договору. Ратифікація Україною Конвенції ООН про права інвалідів і Факультативного протоколу до неї зобов'язує державу виконувати основні положення цього міжнародного договору (ст. 4 конвенції).

Реагування на втручання — це методика навчання, що сприяє ранньому виявленню учнів, у яких можуть виникнути труднощі в навчанні. Такі учні отримують додаткову допомогу, інтенсивність якої змінюється залежно від того, як дитина реагує на застосовані педагогічні підходи.

Сегрегація — одна з форм дискримінації — відокремлення та ізоляція певної категорії людей за якимось ознаками.

Соціальна інклюзія — Європейський Союз визначає соціальну інклюзію (соціальне залучення) як процес, що забезпечує тих, у кого є ризик бідності й соціального відторгнення, можливостями та ресурсами, необхідними для того, щоби повною мірою брати участь в економічному, соціальному та культурному житті, досягти рівня життя та добробуту, що відповідають нормальним стандартам у суспільстві, в якому вони живуть.

Спілкування — відповідно до Конвенції ООН про права інвалідів включає в себе використання мов, текстів, абетки Брайля, тактильного спілкування, шрифту великого розміру, доступних мультимедійних засобів нарівні із друкованими матеріалами, аудіозасобами, звичайною мовою, читцями, а також підсилювальними й альтернативними методами, способами та форматами спілкування (зокрема доступною інформаційно-комунікаційною технологією).

Універсальний дизайн — відповідно до Конвенції ООН про права інвалідів означає дизайн предметів, обстановки, програм і послуг, покликаний зробити їх максимально придатними для використання усіма людьми без необхідності адаптації чи спеціального облаштування. Універсальний дизайн не виключає допоміжних пристроїв для конкретних груп осіб з інвалідністю, де це необхідно.

Факультативний протокол — окремий документ, який містить додаткову інформацію, яка не увійшла в текст конвенції. Факультативний протокол до Конвенції ООН про права інвалідів забезпечує можливість отримання та розгляду Комітетом із прав людей з інвалідністю скарг від окремих людей про порушення їхніх громадянських, політичних, соціальних, економічних і культурних прав, описаних у конвенції. Факультативний протокол повинен бути підписаний і ратифікований окремо від конвенції кожною державою. Також можливо ратифікувати Факультативний протокол без ратифікації основної конвенції. Наприклад, США ратифікували Факультативний протокол до Конвенції про права дитини у статтях про торгівлю дітьми, дитячу проституцію, дитячу порнографію, проте не ратифікували саму конвенцію.

ДОДАТКИ

Додаток А

ОСНОВНІ МІЖНАРОДНІ ДОКУМЕНТИ
У ГАЛУЗІ ПРАВ ЛЮДИНИ

Конвенція	Основні принципи
Конвенція по боротьбі з дискримінацією в галузі освіти (1960 р.)	Право на загальну доступність освіти та на рівні умови по відношенню до якості освіти
Міжнародний пакт про економічні, соціальні та культурні права (1966 р.)	Право кожної людини на доступну освіту на всіх її рівнях, у тому числі на професійно-технічну середню освіту
Міжнародний пакт про громадянські та політичні права (1966 р.)	Ліквідація дискримінації за ознаками раси, кольору шкіри, статі, мови, релігії, політичних чи інших переконань, національного чи соціального походження, майнового стану, народження чи інших обставин
Міжнародна конвенція про ліквідацію всіх форм расової дискримінації (1965 р.)	Проведення заходів, зокрема в галузі викладання, виховання, культури та інформації, з метою боротьби з упередженнями, які ведуть до расової дискримінації
Конвенція про ліквідацію всіх форм дискримінації по відношенню до жінок (1979 р.)	Ліквідація дискримінації по відношенню до жінок у галузі освіти. Подолання будь-якої стереотипної концепції ролі чоловіків і жінок шляхом заохочення спільного навчання, перегляду навчальних посібників і шкільних програм та адаптації методів навчання
Конвенція про корінні народи, які ведуть племінний спосіб життя в незалежних країнах (1989 р.)	Право на освіту, яка відповідає культурі та потребам корінних народів. Ліквідація упереджень і забезпечення того, щоби підручники та інші навчальні матеріали давали справедливе, точне та інформаційно насичене зображення суспільства та культури цих народів
Конвенція про права дитини (1989 р.)	Право на безкоштовну й обов'язкову початкову освіту без будь-якої дискримінації. Акцент на благополуччя дитини та її розвиток, а також заходи підтримки по догляду за дитиною
Міжнародна конвенція про захист прав усіх працюючих мігрантів і членів їх сімей (1990 р.)	Сприяння навчанню дітей працюючих мігрантів їх рідної мови та ознайомлення з їх рідною культурою
Міжнародна конвенція про заборону і негайні заходи по викоріненню найгірших форм дитячої праці (1999 р.)	Доступ до безкоштовної базової освіти та професійно-технічної підготовки для всіх дітей, звільнених від найгірших форм дитячої праці
Конвенція про охорону та заохочення різноманітності форм культурного самовираження (2005 р.)	Визнання рівної гідності та поваги до всіх культур, у тому числі культури осіб, які належать до мовних меншин
Конвенція про права людей з інвалідністю (2006 р.)	Жодного виключення через причину інвалідності із системи загальної освіти, а дітей з інвалідністю із системи початкової та обов'язкової початкової або середньої освіти. Забезпечення інклюзивної освіти на всіх рівнях і навчання впродовж усього життя
Рекомендації	Основні положення
Рекомендації про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти (1960 р.)	Ліквідація дискримінації в галузі освіти, а також здійснення заходів, спрямованих на забезпечення загальної доступності освіти й рівності можливостей і ставлення в галузі освіти

Рекомендації про становище вчителів (1966 р.)	Відповідальність держав за забезпечення належної освіти для всіх
Рекомендації про виховання в душі міжнародного взаєморозуміння, співпраці й миру й виховання в душі поваги до прав людини та основних свобод (1974 р.)	Необхідність розуміння й поваги всіх народів, їх культур, цивілізацій, цінностей і способу життя
Рекомендації про розвиток освіти дорослих (1976 р.)	Норми і стандарти навчання забезпечення ширшого доступу та інклюзивних підходів до освіти. Надання можливостей отримання безперервної освіти та навчання молоді й дорослих
Рекомендації про визнання навчальних курсів і свідоцтва про вищу освіту (1993 р.)	Право на ширший доступ до існуючих у світі освітніх ресурсів шляхом підвищення мобільності учнів, дослідників, викладачів і спеціалістів
Рекомендації про статус викладацьких кадрів вищих навчальних закладів (1997 р.)	Справедливе ставлення до жінок і меншин і подолання сексуальних домагань і расових переслідувань
Перегляд Рекомендацій про технічну та професійну освіту (2001 р.)	Програми технічної та професійної освіти мусять базуватись на широкій базі, що сприяє горизонтальним і вертикальним зв'язкам, і повинні розроблятися таким чином, щоб відповідати потребам усіх учнів, зокрема жінок і дівчат
Декларації	Основні положення
Загальна декларація прав людини (1948 р.)	Кожна людина має право на освіту. Освіта повинна бути безкоштовною, принаймні на рівні початкової і загальної освіти. Початкова освіта повинна бути обов'язковою
Всесвітня декларація про освіту для всіх (1990 р.)	Усім людям — дітям, молоді і дорослим — надаються можливості отримання освіти, призначення яких — задоволення базових освітніх потреб
Делійська декларація (1993 р.)	Ліквідувати прогалини в доступі до базової освіти, що виникають через причину гендерних, вікових, соціальних, сімейних, культурних, етнічних і мовних відмінностей, а також у результаті географічної віддаленості
Декларація та Комплексні рамки дій з виховання в душі миру, прав людини й демократії (1995 р.)	Прояв поваги до прав у галузі освіти осіб, які належать до національних або етнічних, релігійних і мовних меншин, а також до корінних народів, причому це також повинно знаходити своє відображення в навчальних програмах і методах, як і в тому, яким чином організується освіта
Гамбургська декларація про навчання дорослих (1997 р.)	Держава відіграє важливу роль у забезпеченні права на освіту для всіх, особливо найбільш уразливих груп суспільства, таких як меншини та корінні народи
Прийнята в Ресіфі Декларація Групи дев'яти багатонаселених країн (О-9) (2000 р.)	Внесення змін у законодавство з метою розширення базової освіти та включення освіти в усі політичні заяви. Розширення доступу до освіти та зміцнення рівності для населення, яке проживає у віддалених районах
Пекінська декларація Групи дев'яти багатонаселених країн (О-9) (2001 р.)	Зміцнення програм, що зорієнтовані на конкретні дії та спрямовані на задоволення навчальних потреб таких вразливих груп, як діти з особливими потребами, мігранти, меншини, а також бідні верстви населення, які проживають у містах і сільській місцевості
Загальна декларація про культурне розмаїття (2005 р.)	Заохочення мовної різноманітності — при збереженні поваги до рідної мови — на всіх рівнях освіти; включення за необхідності у процес навчання традиційних педагогічних підходів з метою збереження й оптимізації властивих тій чи іншій культурі методів комунікації та передачі знань

Декларація Організації Об'єднаних Націй про права корінних народів (2007 р.)	Визнає право осіб, які належать до корінних народів, та їх громад нести спільну відповідальність за виховання, підготовку, освіту та добробут своїх дітей, у відповідності із правами дітей; корінні народи мають право створювати та контролювати свої системи освіти, що забезпечують освіту рідною мовою, таким чином, щоб це відповідало властивим їх культурі методам викладання й навчання
--	--

Додаток Б

РОЛІ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ: СИТУАЦІЇ ДЛЯ ОБГОВОРЕННЯ

Запропоновані далі ситуації ґрунтуються на питаннях, які Асоціація вчителів Альберти (Канада) отримувала від учителів, які не були впевнені у своїх діях. Ви повинні визначити проблему (якщо вона є) і порекомендувати варіанти вирішення.

Ситуація 1. Асистент учителя повідомляє, що учень протягом трьох днів не виконував домашні завдання й не опанував тему. Асистент на основі тексту розробив вправу, де треба вставити пропущені слова, й дозволив учню виконати її замість завдань, що даються у класі. Учень одразу ж взявся до роботи і, схоже, задоволений.

Ситуація 2. Висококваліфікована вчителька не може знайти роботу вчителя у своєму районі й погоджується на посаду асистента вчителя. Вона досить підготовлена для того, щоби брати на себе відповідальність за визначення навчальних потреб і підготовку навчальних матеріалів для учнів, з якими працює. Вона наполягає на тому, щоб учитель дав їй навчальну програму та план вивчення теми, а також можливість самостійно працювати, щоби група навчалась під її наглядом у тому ж темпі, що й весь клас. У самого вчителя роботи дуже багато, тому він думає над пропозицією асистента.

Ситуація 3. На посаду асистента вчителя можна вибрати кандидата з кількох випускників цього педагогічного коледжу. Натомість на рівні району прийняли рішення взяти на це місце маму трьох непосидючих дітей, які навчаються в цій школі. У цієї мами склались напружені стосунки з учителем, якому вона підпорядковується. Мама-асистент учителя йде на прийом до директора, не обговоривши перед цим свої проблеми з учителем.

Ситуація 4. Один з учнів потребує, щоб навчальну програму значним чином змінили відповідно до його потреб. Учитель підготував адаптовану програму й потім сказав асистенту, щоб він працював з учнем індивідуально в окремому тихому місці. Асистент з учнем значний час проводять окремо від решти класу, їх ніхто не перериває й не контролює.

Ситуація 5. Співробітники школи дізналися, що через зміни в бюджеті вони можуть додатково витратити з нього десять тисяч гривень. Були проведені збори, на яких приймалось рішення про використання цієї суми. Пропонувалось витратити їх на екскурсії, підручники, навчальні ресурси або спортивне обладнання. Однак голова педагогічної ради школи особливо наполягає, що гроші треба витратити на те, щоби прийняти на роботу асистента вчителя для першого класу.

ФОРМА ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ПРОГРАМИ РОЗВИТКУ

Назва навчального закладу: _____

I. ЗАГАЛЬНА ІНФОРМАЦІЯ

Прізвище, ім'я, по-батькові учня: _____

Дата народження: _____

Батьки або опікуни: _____

Контактний телефон: _____

Адреса: _____

Дата вступу в навчальний заклад: _____

Клас: _____

Учитель: _____

Асистент учителя: _____

Присутні на засіданні про питання складання індивідуальної навчальної програми (ІНП):

Присутні	Дата	Присутні	Дата

II. ІНФОРМАЦІЯ ПРО АКТУАЛЬНИЙ РОЗВИТОК ДИТИНИ

1. Особливості розвитку, актуальний рівень знань і вмінь (звіт членів команди та/або висновок психолого-медико-педагогічної консультації).

2. Чи отримувала дитина допомогу і яку саме:

III. НАВЧАЛЬНІ ЦІЛІ:

1. _____

Короткострокові завдання	Методи оцінювання	Дата і прогрес
	Зразки робіт	
	Спостереження	
	Контрольні листки	
	Тестові завдання	
	Стандартні тести	

Умовні позначення:

О — учень оволодів умінням, досягнув поставленої мети.

СП — спостерігається суттєвий прогрес.

НП — спостерігається незначний прогрес.

ПН — прогресу в досягненні конкретної мети немає.

IV. АДАПТАЦІЯ ТА МОДИФІКАЦІЯ

Стиль навчання:

<input type="checkbox"/>	Багатосенсорний
<input type="checkbox"/>	Переважно слуховий
<input type="checkbox"/>	Переважно кін естетичний
<input type="checkbox"/>	Переважно візуальний
<input type="checkbox"/>	Переважно тактильний

Місце, умови	<input type="checkbox"/> Визначене місце
	<input type="checkbox"/> У малій групі
Представлення навчального матеріалу	
Стратегії позитивної поведінки	Часті перерви
	Чітке зазначення очікувань
	Робота в тиші
	Позитивні підкріплення
	Надання можливостей для вибору й альтернатив
	Надання можливості порухатись
	Близький безпосередній контроль
	Розміщення дитини у зручному місці
Навчальні матеріали та обладнання	Книжки для сліпих, надруковані шрифтом Брайля
	Адаптовані версії книжок
	Затискачі, похилі дошки
	Інше
Організаційні питання	Індивідуалізований розклад занять
	Інше
Сенсорні потреби	Стежити за тим, чи правильно учень користується:
	окулярами
	слуховим апаратом
	аудіо/ЧМ-приладдям
	допоміжним технологічним приладдям
інше	
Інше	

Перелік спеціальних і додаткових послуг:

Вид послуг	К-сть годин на тиждень	Місце проведення	Розклад
Додаткові заняття з учителем	2 год. на тиждень	Каб. 213	Вівторок, четвер
Корекційні заняття з логопедом	2 год. на тиждень	Каб. 406	Середа, п'ятниця

ПРИКЛАД ПРАКТИКИ СПІЛЬНОГО ВИКЛАДАННЯ

За матеріалами В. Муравські та Л. Дікер «Навчання дітей з особливими потребами», «Поради та стратегії співпраці у викладанні в середній школі», травень/червень 2004, с 57.

Якщо один з вас робить це:	Інший може робити це:
Читає лекцію	Моделює ведення записів на дошці або показує слайд, включаючи «головоломки», щоб учні могли опрацювати лекційний матеріал
Перевіряє присутніх	Збирає та перевіряє домашнє завдання; знайомить із соціальними або навчальними навичками
Роздає роботи	Повторює вказівки; моделює перше завдання в роботі
Дає усні вказівки	Пише вказівки на дошці; повторює чи пояснює якийсь складний матеріал
Перевіряє розуміння великої групи учнів	Перевіряє розуміння в малій групі учнів
Пересувається по класу, надаючи індивідуальну допомогу за необхідності	Дає загальні вказівки всьому класу
Готує половину класу до обговорення	Готує другу половину класу в якості опонентів у дискусії
Проводить заняття, яке виконується мовчки	Ходить по класу, перевіряє розуміння
Проводить навчання великої групи	Ходить по класу, підходячи близько до учнів для управління їх поведінкою
Копіює матеріали або виконує інші обов'язки у школі	Аналізує домашнє завдання, проводить попередній огляд методу складання перевірного завдання
Повторює навчальний матеріал або проводить підготовче навчання з малою групою	Контролює загальну групу під час її самостійної роботи
Керує читанням про себе	Неголосно читає вголос із малою групою; проводить попередній аналіз інформації, яка повинна з'явитись
Зачитує перевірене завдання вголос групі учнів	Мовчки контролює виконання перевірного завдання групою учнів
Розробляє плани уроків з урахуванням стандарту, вимог і змісту навчальної програми	Дає рекомендації про модифікації, пристосування й заняття для різних учнів
Допомагає роботі на місцях або у групах	Також допомагає в роботі на місцях або у групах
Пояснює нове поняття	Проводить рольову гру або моделює поняття, ставлячи уточнюючі запитання
Розглядає потребу в модифікації	Розглядає можливості поглиблення

Навчально-методичний посібник

АСИСТЕНТ УЧИТЕЛЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ

Автори:

Н. М. Дятленко, Н. З. Софій., О. В. Мартинчук, Ю. М. Найда.

Під загальною редакцією:

Войцехівський М. Ф., канд. пед. наук, доцент

Дятленко Н. М., канд. психол. наук, доцент

Софій Н. З., магістр з управління навчальним закладом

Керівники авторського колективу:

Луценко Ю. А., Лунченко Н. В., Шинаровська О. Б.

Розповсюджується безкоштовно

Усі права застережено.

Без попередньої письмової згоди
цей документ (або його частину) не можна копіювати,
фотокопіювати, відтворювати, перекладати
або переносити на будь-які носії.

Здано до складання 14.01.2015. Підписано до друку 22.04.2015.

Формат 60×84/8.Папір офсетний. Друк офсетний.

Гарнітура BalticaС.

Наклад 900.

ТОВ Видавничий дім «Плеяди»

Свідоцтво ДК № 3653

Друк СПД ФО «Парашин К. С.»