**Лекційний матеріал**

Лекція 1

**Тема:** **Інклюзивна освіта як модель соціального устрою**

ПЛАН

1. Визначення понять «інклюзія», «інтеграція», «сегрегація».
2. Історія спеціальної освіти та інклюзії.
3. Моделі ставлення суспільства до порушень розвитку.
4. Принципи інклюзивної освіти.

Література

1. Довідник гарантій соціального захисту інвалідів / Перелік пільг, передбачених для інвалідів. – К., 1999.
2. Колупаєва А.А. Реформування спеціальної освіти у країнах пострадянського простору // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: Наук.-метод. зб. Випуск 6. – К.: Науковий світ, 2005 – С. 33-39.
3. Колупаєва А.А. Психолого-педагогічна підтримка дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання в європейських країнах // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами. – К.: Університет „Україна”. – 2006. – С. 174-175.
4. Колупаєва, А. Інтегративні тенденції в освіті дітей з особливими потребами в Україні. <http://canada-ukraine.org/ukr_Journal_V1.htm>.
5. Основы коррекционной педагогики / Под ред. В. А. Сластенина. — М.: Академия, 1999.
6. **Визначення понять «інклюзія», «інтеграція», «сегрегація»**

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

У сучасній освітній політиці розрізняють декілька підходів до навчання дітей з особливими освітніми потребами. Основні з них: мейнстримінг, інтеграція, інклюзія.

Мейнстримінг (mainstreaming (англ.) – загальний потік) передбачає розширення соціальних контактів між дітьми з обмеженими можливостями здоров’я та їхніми однолітками. Здебільшого – це позаурочна форма спілкування: участь у спільних масових заходах, літніх таборах, клубах за інтересами. На думку канадських та американських учених, мейнстримінг визначає цілий етап у розвитку освітніх тенденцій щодо навчання дітей з особливостями. Дану форму освіти слід вважати інтегративною лише при розгляді виховання та навчання дітей з важким патологіями розумового і фізичного розвитку, тобто дітей, яких, нажаль, суспільство ще неготове прийняти як рівних в усіх сферах життя.

Термін «інтеграція» походить від латинського слова «integrate» - доповнювати, цілісний. У педагогіці термін «соціальна інтеграція» з’явився у ХХ ст. і застосовувався переважно стосовно проблем расових, етнічних меншин, а з 60-х років термін інтеграція почав означати зусилля, спрямовані на залучення дітей з особливими освітніми потребами до навчання у звичайних школах та пристосування їх до умов загальноосвітніх навчальних закладів .

Розрізняють декілька типів інтеграції:

Соціальна інтеграція – це залучення дітей з особливими освітніми потребами до участі разом з іншими дітьми у позакласній діяльності, однак вони не навчаються разом.

Функціональна інтеграція – це такий тип інтеграції, при якому діти з особливими освітніми потребами спільно навчаються з дітьми з типовим рівнем розвитку в одній школі. Існує два типи такої інтеграції: часткова і абсолютна.

За часткової інтеграції діти з особливими освітніми потребами навчаються в окремому спеціальному класі або відділені школи і відвідують тільки окремі загальноосвітні заходи, тоді як за абсолютної інтеграції діти проводять увесь час у загальноосвітніх класах.

 При зворотній інтеграції діти з типовим рівнем розвитку навчаються у спецшколах.

Спонтанна або неконтрольована інтеграція має місце тоді, коли літи з особливими освітніми потребами навчаються у загальноосвітніх закладах, не отримуючи при цьому належної спеціальної підготовки .

Комбінована інтеграція – для тих дітей, у яких психофізичний розвиток наближений до вікової норми, але їхнє навчання в умовах масового закладу обов’язково має супроводжуватися корекційною допомогою відповідних фахівців, зокрема вчителя-дефектолога спеціального класу.

Часткова інтеграція передбачає перебування дитини з обмеженими можливостями здоров’я серед своїх здорових однолітків у масовому навчальному закладі лише частину дня (найчастіше другу половину).

Тимчасова інтеграція – за якої всі школярі спеціального класу (закладу) незалежно від стану психофізичного розвитку об’єднуються кілька разів на місяць для проведення спільних заходів .

Термін «інклюзія» відмінний від терміна «інтеграція» за своїм концептуальним підходом. Зокрема в документі «Міжнародні консультації з питань навчання дітей з особливими освітніми потребами» вказується на те, що інтеграція визначається як зусилля, спрямовані на введення дітей у регулярний освітній простір. Інклюзія – це політика і процес, який дає змогу всім дітям брати участь в усіх програмах. Відмінність у підходах полягає у визнанні того факту, що ми змінюємо суспільство, аби воно врахувало й пристосувалось до індивідуальних потреб людей, а не навпаки.

Поняття «інтеграції», «інклюзії» розглядаються як антонімічне щодо «сегрегації». Сегрегація – виключення людей з особливими потребами від більшості .

На Міжнародному консорціумі розвитку осіб з особливими потребами (1998) було дано таке визначення інклюзії:

-    визнає, що усі діти можуть навчатися;

-    визнає та поважає відмінності у дітях: вік, стать, етнічну належність, мову, стан здоров’я тощо;

-    є частиною ширшої стратегії розвитку інклюзивного суспільства;

-    є динамічним процесом, що постійно розвивається;

-    не повинна залежати від величини класу чи браку матеріальних ресурсів .

Інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, що ґрунтуються на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами, зокрема дитини з особливостями психофізичного розвитку, в умовах загальноосвітнього закладу. Інклюзивне навчання забезпечує доступ до освіти дітей з особливими потребами у загальноосвітніх школах за рахунок зростання методів навчання, що враховують індивідуальні особливості таких дітей. В основу інклюзивної освіти покладена ідеологія, яка виключає будь-яку дискримінацію дітей, забезпечує рівноцінне ставлення до всіх людей, але створює спеціальні умови для дітей з особливими потребами .

1. **Історія спеціальної освіти та інклюзії**

Дискримінацію до осіб з порушеннями засвідчує ретроспектива ставлення до них суспільства. Ще з античних часів громадянське право детермінувало визнання осіб з вадами як неповноцінних, недієздатних громадян, які потребують опіки. Так, законодавство давньогрецької Спарти передбачало виявляти фізично неповносправних дітей і відокремлювати їх від здорових, оберігаючи в такий спосіб державний устрій і сповідуючи ідею «фізичної повноцінності» своїх громадян. «Нехай в силі буде той закон, що жодної каліки-дитини годувати не варто» - такі свідчення тогочасного ставлення до інвалідів залишив римський філософ Аристотель.

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

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

**Перший період** (996-1715 рр.) - від агресії та зневаги до усвідомлення необхідності піклуватися про людей з відхиленнями в розвитку. Умовною межею цього періоду в Західній Європі є відкриття в Німеччині першого притулку для сліпих (1198 р). У Російській імперії створюються перші монастирські притулки (1706-1715 рр.).

**Другий період** (1715-1806 рр.) - від усвідомлення необхідності піклуватися про осіб з відхиленнями в розвитку до усвідомлення навчати частину з них. Умовна межа - відкриття у Франції спеціальних шкіл для глухонімих і сліпих (1770-1784 рр.). У Російській державі - відкриття перших спеціальних шкіл для глухих та сліпих (1806-1807 рр.).

**Третій період** (1806-1927 рр.) - від усвідомлення можливостей до усвідомлення доцільності навчати три категорії дітей: з порушеннями слуху, зору та розумово відсталих. Умовний кордон - остання чверть XIX століття. Ухвалення у західноєвропейських державах законів про загальну початкову освіту і на цій основі - законів про навчання глухих, сліпих і розумово відсталих дітей. У Радянському Союзі - створення спеціальних шкіл для глухих, сліпих і розумово відсталих дітей у зв'язку з прийняттям Закону про Всеобуч (1927-1935 рр.).

Саме в цей період у школах Західної Європи на тлі розгортання мережі спеціальних закладів робляться спроби спільного навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку зі своїми здоровими однолітками. Як зазначає у своєму дослідженні П Кулик, в Австрії у 1846 р. було ухвалено закон, який передбачив створення можливостей для навчання сліпих дітей разом зі зрячими. Подібні законодавчі акти були в Англії, Шотландії та інших європейських країнах. Не вдаючись до детального висвітлення історичного аспекту цієї проблеми зауважимо, що в Радянському Союзі спроби спільного навчання відбувалися постійно й досить широко обговорювалися на різних педагогічних зібраннях. Зокрема, у 1924 р. на ІІ-му Всеросійському з'їзді з питань соціально-правової охорони неповнолітніх було ухвалено резолюцію, де зазначалося зокрема: «...сліпі мають право вступати до звичайних навчальних закладів для зрячих... в кожному окремому випадку з дозволу керуючого органу, коли є підстави сподіватися, що вони виконуватимуть основні вимоги, які ставляться до їхніх зрячих товаришів» . Підтвердженням доцільності цієї ухвали слугував той факт, що саме в цей період відомий український вчений О. Щербина успішно провів експериментальне дослідження з навчання сліпої дівчинки Р. Золотницької в умовах масової школи і став активно пропагувати ідеї «...необхідності наполегливої боротьби проти відокремлення сліпих від зрячих».

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

**Четвертий період** (1927-1991 рр.) - від усвідомлення необхідності навчання певної частини дітей з порушеннями до розуміння необхідності навчати всіх дітей з відхиленнями в розвитку. В Західній Європі цей період від початку XX століття до кінця 70-х років характеризується розвитком законодавчої бази спеціальної освіти та структурним удосконаленням національних систем. У Радянському Союзі - диференціація й удосконалення системи спеціальної освіти, перехід до 8 типів спеціальних закладів (1950-1990 рр.).

Саме у цей період з 70-років XX століття у світовій освітній політиці на тлі економічного зростання розвитку суспільних демократичних стосунків у передових державах світу чітко визначилися антидискримінаційні настрої за будь-якою ознакою: національною, етнічною, релігійною, рівнем психофізичного розвитку. На зміну старої парадигми суспільно-державного усвідомлення «повноцінна більшість» - «неповноцінна меншість» приходить нова - «єдина спільнота, яка включає і людей з певними проблемами». Світова спільнота фіксує законодавчо неприпустимість так званого соціального маркування. Національні антидискримінаційні законодавчі акти затверджуються з урахуванням основних положень Декларацій ООН. Формується нова культурно- історична норма - повага до відмінностей між людьми.

**П'ятий період** (1991 р. - й донині) - від сегрегативного навчання дітей з особливими освітніми потребами до інклюзивної освіти. В Західній Європі з кінця 70-х років значно скорочується кількість спеціальних шкіл, збільшується кількість спеціальних класів у загальноосвітніх школах, учнів з особливими освітніми потребами починають навчати у загальноосвітніх школах в інклюзивному середовищі. Цей період у країнах пострадянського простору розпочався у 90-х роках і збігається з розпадом СРСР та кардинальною перебудовою державного устрою.

1. **Моделі ставлення суспільства до порушень розвитку.**

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

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

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

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

У 70-х роках XX ст., як альтернатива медичній моделі, виникла *теорія* «соціальної співвіднесеності» (соціальна модель). На думку багатьох європейських учених Джонсона, Мілза, Мюллера, ця теорія співзвучна вченням Л. Внготського, яке сприяло усвідомленню природи компенсаторних можливостей людини, її соціальної спрямованості й слугувало підґрунтям для визначення теорії соціальної співвіднесеності. Ще в 30-х роках вчений зазначав, що загальні уявлення про «дитячу дефективність» у науковій літературі й на практиці перш за все пов'язуються з біологічними причинами, а соціальні моменти вважаються другорядними, хоча саме вони є першочерговими, головними [5,с. 101].

Виділяючи соціальний аспект компенсаторної здатності, Л. Виготський зауважував, що «...фізичний дефект викликає нібито соціальний вивих, абсолютно аналогічний тілесному вивиху, коли ушкоджений орган - рука чи нога - виходить із суглоба, коли грубо розриваються звичні зв'язки і функціонування органу супроводжується болем і запальними процесами. «Якщо психологічно тілесна вада означає соціальний вивих, то педагогічно виховати таку дитину - означає направити її в життя, як вправляють вивихнутий чи хворий орган».

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

1. **Принципи інклюзивної освіти.**

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

Інклюзивна освіта базується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання. Інклюзивну освіту, як систему освітніх послуг, має забезпечувати інклюзивна школа - заклад освіти, що адаптує навчальні програми та плани, фізичне середовище, методи та форми навчання, використовує наявні в громаді ресурси, залучає батьків, фахівців для надання спеціальних послуг відповідно до потреб кожної дитини, забезпечує сприятливий клімат в освітньому середовищі.

**Принципи розвитку інклюзивної освіти:**

* ·науковість (розробка теоретико-методологічних основ інклюзивного навчання, програмно-методичного інструментарію, аналіз і моніторинг результатів впровадження інклюзивного навчання, оцінка ефективності технологій, що використовуються для досягнення позитивного результату, проведення незалежної експертизи);
* системність (забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітей з особливими освітніми потребами, наступності між рівнями освіти: рання допомога – дошкільна освіта – загальна середня освіта);
* варіативність, корекційна спрямованість (організація особистісно орієнтованого навчального процесу у комплексі з корекційно-розвитковою роботою для задоволення соціально-освітніх потреб, створення умов для соціально-трудової реабілітації, інтеграції в суспільство дітей з порушеннями психофічного розвитку, у тому числі дітей-інвалідів);
* індивідуалізація (здійснення особистісно орієнтованого (індивідуального, диференційованого підходу));
* соціальна відповідальнісь сім’ї (виховання, навчання і розвиток дитини; створення належних умов для розвитку її природних здібностей, участь у навчально-реабілітаційному процесі);
* міжвідомча інтеграція та соціальне партнерство (координація дій різних відомств, соціальних інституцій, служб з метою оптимізації процесу освітньої інтеграції дітей з особливими освітніми потребами) .

**Основні принципи інклюзивного навчання:**

* всі діти мають навчатися разом у всіх випадках, коли це виявляється можливим, не зважаючи на певні труднощі чи відмінності, що існують між ними;
* школи мають визнавати і враховувати різноманітні потреби своїх учнів, узгоджуючи різні види й темпи навчання;
* забезпечення якісної освіти для всіх завдяки відповідному навчально-методичному забезпеченню, застосуванню організаційних заходів, розробці стратегії викладання, використанню ресурсів і партнерських зв'язків зі своїми громадами;
* діти з особливими освітніми потребами мають отримувати додаткову допомогу, яка може знадобитися їм для забезпечення успішності процесу навчання.

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

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

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

Лекція 2

**Тема: Філософські засади освітньої інтеграції**

ПЛАН

1. Вплив ідей діалектико-матеріалістичної філософії на розвиток інклюзивної освіти.
2. Екзистенціалізм, прагматизм та становлення інклюзії.
3. Постмодернізм, феноменологія та становлення інклюзії.
4. Вплив філософії персоналізму на розвиток інклюзивної освіти.
5. Значення ідей філософської антропології для становлення освіти людей із порушеннями розвитку.

Література

1. Бондар В.І., Синьов В.М., Тищенко В.В. Освіта дітей з особливостями психофізичного розвитку в Європі, Росії та Україні: порівняльний аналіз // Збірник наукових праць Кам’янець-Подільського національного університету ім. І.Огієнка. – Кам’янець- Подільський, 2012. – С. 15-22.
2. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі: практ. посіб. / Тім Лорман, Джоан Депплер, Девід Харві; перек. з анг. – К.: - СПД-ФО Парашин І.С., 2010. – 296с.
3. Канадсько-український проект «Інклюзивнаосвіта для дітей з особливими потребами в Україні» [Електронний ресурс].–Режим доступу: [www.education-inclusive.com](http://www.education-inclusive.com/) – Назва з екрану.
4. Колупаєва А.А. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання: [наук.-метод. посіб.] / А.А. Колупаєва, Л.О. Савчук. – К.: Вид. група «АТОПОЛ», 2011. – С. 7-43.
5. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: [монографія] / Алла Анатоліївна Колупаєва. – К.: «Самміт-Книга», 2009. – С. 5-141.
6. Основи інклюзивної освіти: [навч.-метод. посіб.] / за заг. ред. А.А. Колупаєвої. – К.: «А.С.К.», 2012. – С. 6-21.
7. [**www.**](http://www.ispukr.org.ua/)**ispukr**[**.**](http://www.ispukr.org.ua/)**org**[**.ua**](http://www.ispukr.org.ua/) **–** сайт Інституту спеціальної педагогіки НАПН України
   * + 1. **Вплив ідей діалектико-матеріалістичної філософії на розвиток інклюзивної освіти**

Діалектичний матеріалізм - це наука, яка вивчає корінні питання співвідношення матерії і свідомості і самі загальні закони розвитку природи, суспільства і мислення. Досліджуючи найбільш загальні закони розвитку світу, діалектико-матеріалістична філософія виступає наукової методологією приватних наук. Маркс і Енгельс з матеріалістичних позицій підійшли до пояснення не тільки природи, а й історії суспільства. Передує матеріалізм не був послідовним, завершеним. Його представники виходили з матеріалістичних принципів у поясненні явищ природи і ідеалістичних - суспільного життя.

У новій філософської теорії послідовно поширюється матеріалізм на пізнання суспільства, його історії, доводиться, що в розвитку суспільства визначальними чинниками є не духовна діяльність, не свідомість людей, а матеріальні умови їх життя, виробництво матеріальних благ і складаються на цій основі економічні відносини. По-новому в діалектико-матеріалістичної філософії вирішене питання про роль суспільно-історичної практики. Головна, фундаментальна ідея полягає в тому, що практика вихідна (первинна) по відношенню до всього духовного світу, культурі. . Практика носить суспільний характер, її немає поза спілкуванням і зв'язків між людьми. Практика носить історичний характер, вона полягає в безперервному перетворенні людьми навколишніх умов. І саме в історичній практиці в кінцевому рахунку вирішуються всі ті теоретичні проблеми, які мислителям здаються виключно справою філософського розуму.

* + - 1. **Екзистенціалізм, прагматизм та становлення інклюзії**

Філософія **екзистенціалізму** запропонувала новий погляд на людину з обмеженими можливостями, її індивідуальне і соціальне буття, висунувши центральну ідею – екзистенцію, тобто центральне ядро людського буття, завдяки якому кожна людина є єдиною в своєму роді, неповторною і вільною особистістю, яка «обирає» і «будує» себе сама, своє життя, відповідальна за свої дії стосовно себе і довкілля. Теоретики екзистенціальної педагогіки вважають, що екзистенція зазнає не глибокої деформації, а миттєвих впливів і швидкоплинних змін. На цій основі відкидаються виховні передумови, які ґрунтуються на поступовому удосконаленні людини.

О. Больнов, один із засновників екзистенціальної педагогіки, стверджує, що результати виховання не можна планувати, тому функція виховання обмежена і полягає в тому, щоб сприяти повному прояву сутності людини. Виховання розчиняється в процесі життя та інтерпретується як «антропологічне явище» – деякий допоміжний засіб людського буття. Такий підхід неминуче призводить до зниження значущості в реальному житті організованих освітніх процесів. Екзистенціальна педагогіка зводить цілі освіти до формування навичок самосвідомості і осмислення свого положення в найближчому людському оточенні в ім’я подолання протиріч і труднощів, які виникають на життєвому шляху.

Крім того у світлі екзистенціальних уявлень про свободу особистості завдання педагогіки полягає також у розкритті і розвитку індивіда, можливостей людини в ситуації «вибору», конфлікту з найближчим оточенням, у протистоянні «масовості». Звідси, ймовірно, і випливає доречність навчання й виховання дитини з порушеннями психофізичного розвитку в масовій школі з метою доведення своєї «інаковості».

Отже, вплив ідей екзистенціалізму на проблему виховання і навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку в зарубіжних країнах сприяв зміщенню пріоритетів і цінностей освіти дітей, які мають порушення розвитку, з результату на особистість дитини. Позаяк в умовах спільного навчання зі здоровими однолітками можливим є забезпечення екзистенціального розвитку дітей з особливими потребами, який полягає у знаходженні дитиною своєї самості, самобудівництві себе, основними параметрами якого є знання і розуміння себе, усвідомлення своєї унікальності, прийняття себе і набуття смислу свого існування.

**Прагматизм** у сучасній інтерпретації розглядається як сукупність дій, спрямованих на досягнення реальних результатів, на виховання активної діяльнісної людини. Відтак, прагматична педагогіка сьогодні – це опора в освіті на інтереси та здібності учнів, орієнтація на їх цілі та цінності. Аналіз досвіду використання прагматичних ідей Джона Дьюї виявив, що сучасні освітні заклади з інклюзивною формою навчання успішно застосовують педагогічну спадщину Д. Дьюї в процесі виховання і навчання дітей з психофізичними порушеннями, адаптуючи її до сучасних вимог педагогічної науки і шкільної практики. Вважаємо, що найціннішими для інклюзивного навчання є наступні ідеї Д. Дьюї: цілеспрямована організація навчання і виховання відповідно до індивідуальних особливостей дитини, визнання її унікальності як необхідної умови цілісного формування особистості; практична спрямованість навчання; опора на життєвий досвід; активність дитини, формуванню якої сприяють застосування дослідницького методу, проблемний підхід до навчання, проектна діяльність.

* + - 1. **Постмодернізм, феноменологія та становлення інклюзії.**

**Постмодернізм** як філософський напрям в останнє десятиріччя привернув до себе увагу педагогів, які віднайшли в ньому джерело конструктивних і практичних ідей. Педагогіку «постмодернізму» називають «критичною педагогікою», її представники різко критикують сучасну школу, в тому числі й спеціальну, існуючі традиційні методи навчання і виховання. Критична педагогіка примушує будь-яку іншу педагогіку, зокрема й корекційну, задуматися над питанням, чи не потрапила вона в полон власних упереджень? На нашу думку, серед ідей постмодернізму, які мають вплив на розвиток інклюзивної освіти, можна виокремити наступні:

– відмова від критеріїв загальнообов’язковості і об’єктивності; звернення до антропології і до усвідомлення ролі комунікації (спілкування) в житті людини;

– врахування усіх існуючих точок зору, по суті, розширення освітнього простору, збільшення його насиченості і багатоманітності;

– освіта має бути, насамперед, практикою свободи, спочатку в осмисленні й обговоренні життєвих ситуацій, а потім у соціально значущій дії; метою всіх педагогічних зусиль має бути життєвий світ учня, невід’ємним елементом культури якого є критичне мислення;

– в постмодерновому суспільстві освіта виступає найважливішим інструментом його перетворення, передумовою виходу з цивілізаційної кризи і умовою попередження антропологічної катастрофи.

Отже, зміна парадигми освіти під впливом культури Постмодерну виявилась в активному розробленні нових фундаментальних ідей у галузі освіти, в тому числі й в корекційній освіті, нових моделей освіти і нових освітніх стратегій, в плюралізації шкіл, педагогічної практики, у збільшенні освітніх методик і технологій. Разом з тим існують й інші фактори, які вимагають зміни парадигми освіти: необхідність інтеграції пострадянського суспільства у світову цивілізацію і культуру; відновлення національної школи, що пов’язане з осмисленням національної автентичності, пошуком власного неповторного національного шляху в освіті й вихованні; а також необхідність інтегрувати позитивний досвід радянської спеціальної школи в сучасний освітній простір, трансформувати в нову модель інклюзивної освіти ті позитивні теоретичні і методичні напрацювання, які мають місце в радянській та вітчизняній дефектології/корекційній педагогіці та діяльності найталановитіших представників спеціальних навчальних закладів.

Оригінальна концепція пояснення принципів і механізмів включення індивіда в соціум, і зокрема в загальноосвітній простір, запропонована **феноменологією**. Вперше в межах цього філософського напряму питання пояснення можливості узгодженої взаємодії індивідів один з одним був розглянутий засновником феноменології Е. Гуссерлем. На його думку, можливість гармонійної взаємодії, включення індивідів у соціум пояснюється через поняття інтерсуб’єктивності як спільності досвіду суб’єктів, котрі взаємодіють, та загальної значущості результатів подібного досвіду, тобто такого, що забезпечує можливість взаєморозуміння між людьми.

На думку О. Алампієва, інтерсуб’єктивність в якості спільного досвіду взаємодіючих суб’єктів, загальної значущості його результатів і конструювання загальнозначущого світу можна розглядати як основу інтеграції, тобто як основу включення особи з психофізичними порушеннями в соціум у феноменологічному розумінні, як світ загальних для конкретного соціуму смислів і здатність до розуміння смислів, що надаються певним співтовариством світу та існуючим у ньому формам взаємодії. Загальна картина світу є необхідною умовою повноцінного включення суб’єкта в суспільство. Людина, яка не володіє аналогічними з іншими схемами поясненнями світу, людина іншої культури виявляється виключеною із соціуму.

Подальший розвиток концепція інтерсуб’єктивності отримала в роботах А. Шюца. Згідно його праць, засадами для інтеграції індивіда в соціум є перенесення свого бачення світу на інших індивідів, установка на те, що оточуючі люди бачать світ таким самим; одні й ті самі елементи і явища довкілля взагалі і соціуму зокрема мають для інших ті ж значення. Це перенесення є основою для формування уявлення про «Нас», тобто групу людей, де розуміння «Ми» включає в себе «будь-кого, чия система релевантностей істотно (або достатньою мірою) відповідає моїй і вашій».

Отже, успішність інтеграції як процесу включення індивіда у суспільство залежить від успішності формування достатньої компетенції і уміння погоджувати свою поведінку з очікуваннями оточуючих людей. Але цей досвід дитина з особливими освітніми потребами може здобути лише у процесі спільного навчання і виховання зі здоровими однолітками у загальноосвітніх навчальних закладах.

* + - 1. **Вплив філософії персоналізму на розвиток інклюзивної освіти**

Персоналізм як одна з провідних філософських течій сучасності, де особистість та її духовні цінності визнаються найвищою суттю земної цивілізації, також має значний вплив на розвиток освіти дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Персоналісти акцентують виховну функцію особистісної філософії, вбачаючи в ній можливості пробудження особистісних засад в людині. Велике значення у зв’язку з цим приділяється проблемі особистісного спілкування, в якому прихильники персоналізму вбачають мету і призначення людського існування. Крім того, вони розуміють людину як автономну систему, яка сама обирає, що в ній відбуватиметься під впливом соціальних зв’язків, відтак, тезис про жорстку детермінацію психічного через матеріальний світ втрачає свою значущість.

Особистість сама обирає, які впливи зовні сприяють активізації її внутрішніх дій, спонукань, задумів. Вираженням персональності дитини, яка має порушення в розвитку, є також її домагання на те, щоб бути оціненою нарівні з іншими людьми, на незалежну від порушення оцінку.

Отже, персоналістські ідеї набувають особливої значущості у процесі впливу на розвиток інтеграційних процесів у світі завдяки поняттю особистості, яке наразі стало символом гуманізму.

* + - 1. **Значення ідей філософської антропології для становлення освіти людей із порушеннями розвитку**

З позицій філософської антропології – напряму філософії, завданням якого є системне вивчення й обґрунтування сутності людського буття та людської індивідуальності, проблема людини розглядається як центральна (М. Шелер, А. Гелен, Г. Плесснер, Л. Потрманн). На відміну від екзистенціалізму для філософської антропології дані природничих і медичних наук, соціології і психології виступають як необхідна умова для філософської відповіді на питання про сутність людини. Відтак, в рамках цього філософського напряму дослідники мають можливість проводити узагальнення наукових даних про людину з порушеннями психофізичного розвитку, що стимулює поглиблене пізнання її якостей, станів, внутрішнього світу, своєрідності життєдіяльності і соціалізації. Філософська антропологія звертається до людини як до єдиного цілого – єдності тілесного, духовного і душевного розвитку, і ця цілісна єдність втілюється у баченні людини як особистості.

У цій філософській течії людина розглядається як жива система, що становить єдність природного і соціального, тілесного і духовного, спадкоємного, уродженого і прижиттєвого, придбаного. Можна виокремити такі ідеї філософської антропології (незалежно від її варіантів), які відкривають можливості до вивчення антропологічних аспектів проблеми навчання, виховання і розвитку дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах інклюзивного навчання: – ідея про принципову потребу людини у вихованні та освіті; при цьому дитина з порушеннями психофізичного розвитку більшою мірою, ніж будь-яка інша людська істота, потребує освіти, яка створює для неї умови для саморозвитку і самореалізації як єдності тілесного, духовного і душевного розвитку (в межах філософської антропології існують різні точки зору на цю проблему: для одних представників філософської антропології важливим моментом є біологічна недостатність людини, яка компенсується вихованням та освітою з раннього дитинства; для інших – ця

– ідея обґрунтовується тим, що людина первісно є соціокультурною істотою, яка гуманізує себе у вихованні та освіті; для третіх – особи з психофізичними порушеннями є істотами, які створюють свій символічний світ і живуть у ньому, відтак, потребують виховання та освіти для того, щоб бути творцем нових символічних форм;

– ідея про єдність тіла, душі та духа; на противагу натуралістичному розчленуванню душі і тіла і пошуку психофізичного паралелізму філософська антропологія спирається на єдність тіла, душі та духа, підкреслюючи тим самим, що виховання і освіта мають бути спрямовані на формування і розвиток цієї єдності;

– ідея розуміння людини в цілісності її характеристик, де раціональність повинна відійти на другий план, адже людина не може розглядатися лише як раціональна і раціонально-діюча істота; процес становлення індивіда обумовлений іраціональними прагненнями, такими як страх, радість, надія, сумніви, прихильність; з іншої сторони, залучення раціонального інтелекту в емоційну та вітальні сфери істотно ускладнює образ людини, який розвивається у філософській антропології, позаяк без цього залучення образ людини буде одностороннім та таким, що збіднює духовно- душевне життя;

– ідея про те, що дитина реалізує свої внутрішні можливості, включаючись у суспільні культурні відносини;

– ідея індивідуальності та соціальності людини; з одного боку, необхідним є процес формування індивідуальності людини, що сприяє її самосвідомості і самодіяльності; з іншого – соціалізації особистості і формування людини, яка вміє і бажає жити з іншими людьми.

Узагальнюючи зазначене, можна стверджувати, що концепція загальноосвітньої інтеграції дітей з порушеннями психофізичного розвитку базується на визнанні важливості антропологічних аспектів у педагогічній діяльності. Відхилення в розвитку, що розглядаються через структуру дефекту, не виступають в якості особливого способу існування дитини. Однак, значна увага у процесі організації педагогічної підтримки приділяється соціальному оточенню та індивідуальній ситуації життя особливої дитини.

Лекція 3

**Тема: Організація навчальної діяльності учнів із особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання**

ПЛАН

1. Форми надання освітніх послуг дітям з порушеннями розвитку в Україні.
2. Принципи організації навчальної діяльності в класах з інклюзивною формою навчання.
3. Характеристика навчальної діяльності учнів з порушеннями розвитку та їх спеціальних освітніх потреб:

а) учнів з вадами слуху;

б) учнів з вадами зору;

в) учнів з тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ);

г) учнів з розумовою відсталістю;

д) учнів із затримкою психічного розвитку (ЗПР);

е) учнів із порушеннями опорно-рухового апарату (ПОРА);

ж) учнів із розладами аутичного спектру (РАС).

Література

1. Колупаєва А.А. Реформування спеціальної освіти у країнах пострадянського простору // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: Наук.-метод. зб. Випуск 6. – К.: Науковий світ, 2005 – С. 33-39.
2. Колупаєва А.А. Психолого-педагогічна підтримка дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання в європейських країнах // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами. –

К.: Університет „Україна”. – 2006. – С. 174-175.

1. Колупаєва, А. Інтегративні тенденції в освіті дітей з особливими потребами в Україні. <http://canada-ukraine.org/ukr_Journal_V1.htm>.
2. Колупаєва А,А, Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: Монографія. – К.: “Самміт-Книга”, 2009. – 272 с.: іл. – (Серія “Інклюзивна освіта”).
3. Пантюк. Т.І., Невмержицька О.В., Пантюк М.П. Основи корекційної педагогіки: навчально-методичний посібник. – 2-ге видання, доповнене і перероблене. − Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ ДДПУ,2009. − 324с.
4. Синьов В.М., Коберник Г.М. Основи дефектології: Навч. Посібник. – К.: Вища шк., 1994. – 143с.
5. Бородулина С.Ю. Коррекционная педагогика: психолого-педагогическая коррекция отклонений в развитии и поведении школьников /Серия «Учебники, учебные пособия». − Ростов н/Дону: «Феникс», 2004. − 352 с.
6. Гонеев А.Д. и др. Основы коррекционной педагогики. – М.: Академия, 1999.
7. Дэвид Митчелл. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования. Главы из книги. – РООИ «Перспектива», 2011. – 138 с.

**1. Принципи організації навчальної діяльності в класах з інклюзивною формою навчання.**

**Принципи організації навчальної діяльності в умовах інклюзивного навчання –** певна система базових вимог до організації процесу навчальної діяльності, виконання яких забезпечить його ефективність.

Навчаючи дітей з особливим розвитком психофізичного здоров'я, їх індивідуальним особливостям, вчитель повинен формувати моральні цінності. Прийняти означає признати те, що дитина прийнята з усіма її недоліками і має право бути такою, якою вона є. Якщо вчитель приймає дитину, він приймає і її особливості, не виділяючи і не оцінюючи їх. В основі даного покладене почуття – любов, яка лежить через справедливість. Недотримання тріади принципів гуманістичної педагогіки, викликає у дитини протести.

В основі навчання дитини в інклюзивному класі лежить принцип природовідповідності, що вимагає від учителя початкових класів прийняти дитину такою, якою її створила природа, виховали у сім'ї, чи у дошкільному закладі.

Окрім цього у діяльності вчителя значущими є наступні принципи навчання



**Рис. Принципи інклюзивного навчання**

До спеціальних принципів інклюзивного навчання:

– максимальної доступності, з визначенням адекватних для учнів цілей і завдань;

– орієнтації на потреби кожного згідно програмою навчання;

– збільшення участі кожного школяра в учіннєвій діяльності;

– прийняття і поваги індивідуальних особливостей навчання;

– створення умов для підвищення успішності кожного учня

**2. Характеристика навчальної діяльності учнів з порушеннями розвитку та їх спеціальних освітніх потреб**

***Характеристика особливих освітніх потреб у дітей з порушенням слуху***

Під поняттям «порушення слухової функції людини» розуміють зниження здатності виявляти джерело звучання та розрізнення звуків, а також труднощі в сприйнятті і розумінні мовлення оточуючих. Виділяють дві основні категорії дітей зі стійкими порушеннями слуху – глухі і слабкочуючі.

Глухі діти не сприймають мовлення розмовної гучності і без спеціального навчання усне мовлення у них не розвивається. Для глухих дітей використання слухового апарату є обов'язковою умовою їх розвитку. Однак навіть під час використання слухових апаратів вони відчувають труднощі у сприйнятті і розумінні зверненого мовлення. Слабкочуючі діти мають різні ступені зниження слухової функції – від незначних труднощів сприйняття шепітного мовлення до різкого обмеження можливості сприймати мовлення розмовної гучності. Слабкочуючі діти можуть самостійно, хоча б в мінімальному ступені, накопичувати словниковий запас і опановувати усним мовленням. Необхідність і порядок використання слухових апаратів визначають фахівці. Для повноцінного розвитку слабкочуючих дітей, так само як і нечуючих, потрібні спеціальні корекційно-розвивальні заняття з сурдопедагогом.

Глухі та слабкочуючі в залежності від своїх можливостей сприймають мовлення оточуючих трьома способами: на слух, візуально, слухо-зоровим способом.

Основним способом сприйняття усного мовлення для дітей з порушеним слухом є слухо-зоровий, коли дитина бачить обличчя, щоки, губи того, хто говорить і одночасно «чує» його за допомогою слухових апаратів. Але навіть під час слухо-зорового сприйняття глухі або слабкочуючі учні зазнають значних труднощів у сприйнятті і розумінні мовлення співрозмовника. Це пов’язано із зовнішніми та внутрішніми факторами.

До зовнішніх факторів відносять: 1) особливості анатомічної будови органів артикуляції мовця (вузькі або малорухомі у процесі вимови губи, особливості прикусу та ін.); 2) маскування губ (вуса, борода, яскрава помада та ін); 3) специфіка продукування мовлення (нечітке, швидке мовлення та ін); 4) розташування мовця по відношенню до глухої або слабкочуючої дитини; 5) кількість включених в розмову людей; 6) акустична обстановка та ін.

Внутрішніми умовами є: 1) наявність незнайомих слів у висловлюваннях співрозмовника; 2) «слухові можливості» дитини (несправність слухового апарату; 3) великі приміщення (слабке відображення звуків від стін); 4) тимчасова неуважність (відволікання від сприйняття, втома); 5) обмеженість життєвого і соціального досвіду дитини з порушеним слухом (недостатня обізнаність у загальному контексті або темі розмови і вплив цього на розуміння повідомлення) та ін.

Серед *найбільш значущих особливостей дітей із вадами слуху*, про які має знати вчитель початкових класів організовуючи учбовий процес в інклюзивному класі виділяють наступні:

* недостатній обсяг уваги, труднощі концентрації та розподілу уваги;
* низький темп переключення з одного виду діяльності на інший;
* домінування образної пам'яті над словесною, механічного запам'ятовування над осмисленим;
* домінування наочних форм мислення над понятійними;
* залежність розвитку словесно-логічного мислення від ступеня розвитку мовлення дитини з вадами слуху
* недорозвинення мовлення, труднощі комунікації з однолітками з нормальним слухом.

У зв'язку з цим особливі освітні потреби глухих і слабкочуючих в першу чергу обумовлені труднощами сприйняття, розуміння мовлення і використання вербальної інформації, що сприяє виникненню особливостей взаємодії з оточуючими і формуванню специфічних рис особистості.

*До основних спеціальних освітніх потреб дитини з порушенням слуху відносять*:

1. Потреба у навчанні дітей з вадами слуху слухо-зоровому сприйняттю мовлення, у використанні різних видів комунікації.
2. Потреба у розвитку і використанні слухового сприйняття в різних комунікативних ситуаціях.
3. Потреба у розвитку всіх сторін і видів словесного мовлення (усного, писемного).
4. Потреба у формуванні соціальної компетенції (можливість використовувати отримані знання в конкретній життєвій ситуації).
5. Потреба у розвитку понятийного мислення, різних форм та властивостей уваги, пам’яті, емоційно-вольової сфери, позитивних якостей особистості.

Для повноцінного розуміння зверненого мовлення школярі з порушенням слуху повинні бачити обличчя, губи мовця (вчителя), і чути його за допомогою слухового апарату. Це і є основний спосіб сприйняття усного мовлення зазначеною категорією дітей, що потрібно враховувати педагогу під час проведення уроків та позакласних закладів.

***Характеристика особливих освітніх потреб дітей з порушенням зору***

Серед осіб з порушеннями зору виділяються категорії сліпих і слабкозорих.

До категорії сліпих (незрячих) відносяться діти:

1. тотально сліпі або діти з абсолютною сліпотою, тобто з повною відсутністю візуального відчуття, внаслідок чого вони не здатні відрізняти світло від темряви, орієнтуватися в часі доби;
2. діти зі збереженим світловідчуттям, у яких наявні тільки зорові відчуття, що, з одного боку, обумовлює наявність здатності сприймати світло, з іншого, − не дозволяє цій групі учнів сприймати величину, форму, колір об'єкту, ступінь його віддаленості.
3. діти із залишковим зором або з практичної сліпотою, тобто з гостротою зору від 0,04 до 0,005, що дозволяє даній групі осіб сприймати світло, колір, контури, силуети предметів і об'єктів, ступінь їх віддаленості;
4. діти із вадами зору та патологічним звуженням поля зору (до 10-15 градусів) з гостротою зору до 0,08.

Порушення зору (сліпота та слабкозорість) призводить до порушення соціальних відносин, обмеженню надходження інформації про оточуючий світ, і, як наслідок, до виникнення негативних соціальних установок.

У період інклюзивного навчання у школі діти з порушеннями зору мають одержати загальноосвітню підготовку, а й пройти життєву та трудову адаптацію в контакті зі зрячими людьми. Це дозволяє накопичити їм певний соціальний і комунікативний досвід, подолати страх перед спілкуванням зі зрячими, сформувати стійку впевненість у просторової орієнтації й пересуванні, сформувати адекватне уявлення про себе, свої здібності і можливості, підвищити свій соціальний статус.

*До основних спеціальних освітніх потреб дитини з порушенням зору відносять*:

1. Потреба у навчанні на основі тактильного та слухового сприйняття, у використанні різних видів комунікації, засобів навчання (посібників з шрифтом Брайля, аудіоапаратуру, муляжі та моделі).
2. Потреба у розвитку просторового орієнтування з використанням збережених аналізаторів.
3. Потреба у розвитку всіх сторін і видів мовлення, зокрема писемного на основі залишків зору.
4. Потреба у формуванні соціальної компетенції (можливість використовувати отримані знання в конкретній життєвій ситуації).
5. Потреба у розвитку всіх форм мислення, різних форм та властивостей уваги, пам’яті, емоційно-вольової сфери, позитивних якостей особистості.

Під час включення дитини з порушенням зору в інклюзивний освітній простір вчителю початкових класів вкрай важливим є врахування її психофізіологічних особливостей і медичних показань і протипоказань, сформульованих в рекомендаціях інклюзивно-ресурсного центру в індивідуальній програмі комплексної реабілітації. У зв'язку з цим перед школою (класом), де реалізується інклюзивна форма навчання учні з вадами зору, постає необхідність вирішення, поряд із загальними, спеціальних завдань, спрямованих на відновлення, корекцію і компенсацію порушених і недорозвинених функцій, профілактику виникнення вторинних відхилень у розвитку. В умовах адекватно створеного освітньої середовища у процесі навчання і виховання дітей з порушеннями зору з'являється можливість реалізувати такі функції, як: навчально-виховну, корекційно-розвивальну, офтальмо-гігієнічну, лікувально-відновлювальну, соціально-адаптаційну.

***Характеристика особливих освітніх потреб дітей з тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ)***

Тяжкі порушення мовлення – це стійкі специфічні відхилення формування компонентів мовленнєвої системи (лексичної і граматичної будови мовлення, фонематических процесів, звуковимови). До тяжких порушень мовлення відносять алалію, дизартрію, ринолалію і заїкання, дитячу афазію.

Усне мовлення у дітей з важкими формами мовленнєвої патології характеризується обмеженням активного словника, стійкими аграматизмами, несформованістю навичок зв'язного мовлення, низьким рівнем загальної розбірливості мовлення. Відзначаються труднощі у формуванні не тільки усного, а й писемного мовлення, а також комунікативної діяльності. Усе зазначене, у комплексі, створює несприятливі умови для освітньої інтеграції та соціалізації дитини в суспільстві.

Вчителю початкових класів під час організації інклюзивного навчання потрібно взяти до уваги наступні *провідні особливості учнів із ТПМ*:

* зниження потреби у спілкуванні;
* несформованість форм комунікації (діалогічне і монологічне мовлення);
* особливості поведінки: незацікавленість в контакті, невміння орієнтуватися в ситуації спілкування, негативізм;
* низький рівень довільної уваги, труднощі концентрації уваги особливо під час сприйняття матеріалу на слух;
* знижений обсяг слухової пам’яті (забувають трьох-, чотирьохетапні інструкції)
* труднощі у плануванні своїх дій, пошуку різних способів і засобів вирішення завдань;
* несформованість мовленнєвих і немовленнєвих функцій негативно відбивається на формуванні такого складного виду діяльності, як навчальна, що є провідною в шкільному віці.

*До основних спеціальних освітніх потреб дитини з тяжкими порушеннями мовлення відносять*:

1. Потреба в навчанні різними формами комунікації (вербальними і невербальними), особливо у дітей з низьким рівнем мовленнєвого розвитку.
2. Потреба у формуванні соціальної компетентності.
3. Потреба в розвитку всіх компонентів мовлення.
4. Потреба у формуванні навичок читання і письма •
5. Потреба у розвитку навичок орієнтації у просторі на основі розуміння логіко-граматичних конструкцій

Учні із ТПМ вимагають особливого індивідуально-диференційованого підходу до формування освітніх умінь і навичок.

***Характеристика особливих освітніх потреб дітей з розумовою відсталістю***

До учнів з вадами розумового розвитку (розумово відсталих) відносять дітей зі стійким незворотнім порушенням пізнавальної діяльності, що зумовлене органічним пошкодженням кори головного мозку дифузного (розповсюдженого) характеру. При цьому у дітей страждають всі вищі психічні функції, й особливо інтелект, що робить опанування ними навчальним матеріалом в умовах інклюзивного навчання без створення спеціальних умов є надзвичайно складним.

Вчителю початкових класів під час організації інклюзивного навчання потрібно взяти до уваги наступні *провідні особливості розумово відсталих учнів*:

* особливості уваги: труднощі залучення, неможливість тривалої концентрації, нестійкість, швидка виснажливість, неуважність;
* знижена швидкість сприйняття об’єктів (їм потрібно більше часу, щоб дізнатися про властивості та якості предметів);
* труднощі розуміння зверненого мовлення;
* порушення довільного та мимовільного запам’ятовування;
* грубе недорозвинення всіх компонентів мовленнєвої системи (словниковий запас, звуковимова, граматична будова, фонематичні процеси, зв’язне мовлення), порушена загальна розбірливість мовлення: невиразне, монотонне;
* грубе порушення мислення, зокрема слабкість узагальнень, відсутність критичності;
* емоційна незрілість, недорозвинення: примітивність, недиференційованість емоцій, неадекватність реакцій (надмірна інтенсивність або інертність переживань), підвищена навіюваність;
* порушення вольових процесів: вони безініціативні, не можуть самостійно керувати своєю діяльністю, підпорядковувати її певної мети.

З огляду на зазначені особливісті учнів з розумовою відсталістю вчителеві під час реалізації навчально-виховного процесу потрібно слідкувати за своїм мовленням – воно має бути повільним, що діти встигали сприймати та розуміти його, вживати доступні для розуміння цих дітей лексику, граматичні конструкції. Також більше час потрібно надавати таким учням на розгляд предметів, картин, ілюстрацій, виконання завдань. Оскільки у розумово відсталих школярів грубо порушено мислення, основним проявом чого є слабкість узагальнень, під час роботи над навчальним завданням вчителю необхідно загальмувати всі зайві зв'язки, які утруднюють процес пізнання загального і максимально виділити ту систему зв'язків, яка лежить в основі.

*До основних спеціальних освітніх потреб розумово відсталих учнів відносять*:

1. Нагальна потреба у забезпеченні доступності змісту навчального матеріалу (зміст навчання має бути адаптовано з урахуванням можливостей цих учнів).
2. Потреба у використанні специфічних методів і прийомів, що полегшують засвоєння навчального матеріалу (перевага застосуванню предметно-практичної діяльності).
3. Потреба у формуванні доступних знань, умінь та навичок залежно від інтелектуальних можливостей дитини.
4. Потреба у постійній допомозі та контролі з боку дорослого.
5. Потреба у корекції і розвитку психічних процесів, мовлення, загальної та дрібної моторики пальців рук
6. Потреба у формуванні знань і умінь, що сприяють соціальній адаптації.
7. Потреба у створенні психологічно-комфортних умов навчання учнів з вадами інтелекту в інклюзивному класі: атмосфера прийняття здоровими однолітками, ситуація успіху на уроках або в позакласній діяльності.

***Характеристика особливих освітніх потреб дітей з затримкою психічного розвитку***

Більшу частину контингенту дітей з труднощами в навчанні становить група, яку визначають як «діти із затримкою психічного розвитку». Це численна група, яка становить близько 50% серед невстигаючих молодших школярів. Поняття «затримка психічного розвитку» (ЗПР) вживається по відношенню до дітей із мінімальними органічними пошкодженнями або функціональною незрілістю центральної нервової системи.

Для дітей із ЗПР є характерними незрілість емоційно-вольової сфери і недорозвинення пізнавальної діяльності, зумовлене несформованістю передумов інтелекту (пам’яті, уваги, мислення). Залежно від причин виникнення виділяють тири ЗПР, кожен з яких має свої особливості проявів емоційної незрілості та порушень пізнавальної діяльності

1. ЗПР конституційного походження (психічний інфантилізм), що є, переважно, спадково обумовленою формою затримки розвитку. Провідними симптомами її є яскраво виражена незрілість емоційно-вольової сфери, яка відповідає більш ранньому віковому етапу розвитку, труднощі адаптації до зміни умов, у тому числі, і шкільного навчання.
2. ЗПР соматогенного походження, що виникає внаслідок соматичної ослабленості, тривалої госпіталізації, штучної гіперопіки. Провідними симптомами є низька пізнавальна активність, підвищена розумова виснажливість, труднощі концентації уваги, зниження пам’яті, з боку емоційно-вольової сфери - емоційна лабільність, безініціативність, відсутність самостійності, нездатність до самоконтролю.
3. ЗПР психогенного походження, що зумовлюється несприятливими умовами розвитку малюка, гострими та хронічними психічними травмами. Серед симптомів домінують особливості поведінки дітей: нерішучість, несамостійність, відсутність ініціативи, боязкість і патологічна сором'язливість.
4. ЗПР церебрально-органічного походження, що виникає внаслідок пошкодження центральної нервової системи, мінімальної мозкової дисфункції. Серед симптомів провідними є порушення пізнавальної діяльності, підвищена розумова виснажливість, зниження критичності мислення, роздади емоційно-вольової сфери. Серед усіх інших даний тип ЗПР є менш сприятливим у плані прогнозу подолання.

Навчальна діяльність дітей з ЗПР відрізняється ослабленістю регулювання діяльності у всіх ланках процесу навчання: відсутністю достатньо стійкого інтересу до запропонованого завдання; необміркованістю; імпульсивністю і слабким орієнтуванням у завданнях, що призводять до численних помилкових дій; недостатньою цілеспрямованістю діяльності; низькою активністю; відсутністю прагнення поліпшити свої результати тощо.

*Провідні особливості учнів із затримкою психічного розвитку, які необхідно враховувати вчителю під час організації інклюзивного навчання:*

* незрілість емоційно - вольової сфери, інфантилізм, нескоординованість емоційних процесів, імпульсивність;
* домінування ігрових мотивів, дезадаптованість спонукань та інтересів;
* низький рівень активності у всіх сферах психічної діяльності;
* обмежений запас загальних відомостей і уявлень про навколишній світ;
* знижена працездатність, підвищена розумова виснажливість;
* нестійкість уваги;
* недостатня продуктивність довільної пам’яті, зниження обсягів короткочасної та довготривалої пам’яті;
* обмеженість словникового запасу, труднощі оволодіння писемним мовленням;
* низький рівень регуляції, програмування і контролю діяльності, недостатня сформованість навички самоконтролю;
* відставання в розвитку всіх форм мислення, зокрема вербального, абстрактного.

Особливі освітні потреби дітей з затримкою психічного розвитку залежать від характеру відставання розвитку психіки, а саме чи уповільнений темп психічного розвитку в цілому або лише окремих функцій: сенсорних, моторних, мовленнєвих, емоційно-вольових; віку дитини; наявності несприятливих соціальних факторів, обтяжливих соматичних чинників.

*До основних спеціальних освітніх потреб учня із затримкою психічного розвитку відносять*:

1. Потреба у стимуляції та активізації пізнавальної активності, як засобу формування мотивації.
2. Потреба в розширенні уявлень про оточуючий світ, формування різнобічних понять.
3. Потреба у формуванні загальноінтелектуальних умінь (аналіз, порівняння, узагальнення, виділення істотних ознак, систематизація).
4. Потреба у розвитку передумов інтелектуальної діяльності (уваги, зорового, слухового, тактильного сприйняття, пам'яті).
5. Потреба у формуванні особистісної сфери: розвиток і зміцнення волі, самостійності і відповідальності за свої вчинки тощо.
6. Потреба в опануванні засобами комунікації, прийомами конструктивного спілкування та взаємодії в різних ситуаціях (з членами сім'ї, з однолітками, з дорослими).
7. Потреба у формуванні навичок соціально-схвалюваної поведінки.
8. Потреба в збереженні, зміцненні соматичного і психічного здоров'я, підтримці працездатності, попередження виснаження, психофізичних перевантажень, емоційних зривів.

***Характеристика особливих освітніх потреб у дітей з порушеннями опорно-рухового апарату***

Термін «порушення опорно-рухового апарату» (ПОРА) включає в себе рухові розлади, органічного характеру центрального або периферичного походження.

У психолого-педагогічному аспекті учнів із ПОРА умовно можна розділити на дві категорії, які потребують різних варіантах корекційно-педагогічної роботи в умовах загальноосвітнього простору.

До першої категорії (учні з руховими розладами центрального органічного характеру) відносяться діти, у яких ПОРА обумовлені органічним пошкодженням рухових відділів центральної нервової системи. Більшість учнів цієї групи складають діти з дитячим церебральним паралічем (ДЦП), у яких рухові розлади поєднуються з відхиленнями у розвитку пізнавальної, мовленнєвої та особистісної сфер.

До другої категорії (учні із руховими розладами ортопедичного характеру) відносяться діти з переважним пошкодженням опорно-рухового апарату перефиричного походження. Зазвичай ці діти не мають виражених порушень інтелектуального розвитку. В окремих випадках у них може спостерігатися дещо уповільнений загальний темп психічного розвитку. Як правило, ця група учнів здатна засвоювати знання, уміння та навички у загальноосвітньому закладі із застосуванням індивідуального підходу.

*Особливості учнів із дитячим церебральним паралічем, які необхідно враховувати вчителю під час організації інклюзивного навчання:*

* провідними в клінічній картині ДЦП є рухові порушення, що обмежують пересування дитини, опанування активними рухами, навичками самообслуговування, графічними навичками письма;
* порушення функцій аналізаторів, їх координованості: зору – слабкозорість, косоокість, звуження полів зору тощо, слуху – зниження слуху на високі тони тощо);
* грубі порушення мовлення, обумовлені парезами та паралічами мовленнєвих м’язів, зниженням слуху;
* недостатність просторових та часових уявлень;
* труднощі переключення на інші види діяльності, недостатність концентрації уваги;
* сповільненість сприйняття;
* зниження обсягу механічної пам'яті;
* порушення цілеспрямованої діяльності;
* розлади емоційно-вольової сфери: в одних випадках – підвищена емоційна збудливість, дратівливість, в інших - навпаки загальмованість, сором'язлиість, боязкість, повна байдужість до оточуючих.

Особливі освітні потреби у дітей з порушеннями опорно-рухового апарату визначаються специфікою рухових порушень, а також специфікою порушення психічного розвитку, і визначають особливу логіку побудови навчального процесу в умовах інклюзії.

*До основних спеціальних освітніх потреб учня з порушенням опорно-рухового апарату, зокрема із ДЦП відносять*:

1. Потреба в регламентації діяльності з урахуванням медичних рекомендацій.
2. Потреба в особливій організації освітнього середовища, що характеризується мобільною доступністю для освітніх і виховних заходів.
3. Потреба у використанні спеціальних методів, прийомів і засобів навчання і виховання, що забезпечують реалізацію обхідних шляхів розвитку.
4. Потреба у наданні послуг щодо корекції рухових, мовленнєвих, пізнавальних та соціально-особистісних порушень.
5. Потреба в індивідуалізації освітнього процесу з урахуванням структури порушення і варіативності проявів.
6. Потреба в максимальному розширенні освітнього простору – вихід за межі освітньої організації з урахуванням психофізіологічних особливостей дітей зазначеної категорії

***Характеристика особливих освітніх потреб дітей з раннім дитячим аутизмом (РДА) та розладами аутичного спектру (РАС)***

Терміном «аутизм» позначають крайні форми порушення контактів, відхід від реальності в світ власних переживань.

Залежно від характеру ступеня прояву симптомів умовно виділяють групи дітей із РДА.

1 група – це діти, яким характерні прояви відчуженості від зовнішнього середовища, відсутність потреби в контактах, агресивність (аутоагресія, гетероагресія).

2 група – це діти, яким властиві відкидання зовнішнього середовища, нав’язливі страхи, стереотипні рухи, імпульсивність, симбіотичний зв'язок з матір'ю, примітивне мовлення (переважно вигуками, звуконаслідуваннями).

3 група – це найчисленніша група дітей, для яких характерними є абстрактні інтереси і фантазії; вони володіють більш розгорнутим мовленням; вони є менш залежними від матері і в меншій мірі потребують постійної присутності та нагляду дорослих.

4 група – це діти, провідною рисою яких є надмірна загальмованість. Як правило, вони дуже боязкі, полохливі, особливо в контактах, часто невпевнені в собі.

У всіх школярів з РДА та РАС відзначаються стійкі труднощі з розумінням і з використанням невербальних засобів спілкування (порушення візуального контакту, складності в розумінні жестів). Значні труднощі під час навчання зумовлюють наявність у дитини різних форм стереотипної поведінки (наприклад, рухової – учень розгойдується на стільці, робить одноманітні рухи пальцями), мовленнєвої - вимовляє одну і ту ж фразу багаторазово.

Значні труднощі під час організації навчального процесу в загальноосвітньому закладі може зумовлювати потреба дитини з РАС у дотриманні сталості (наприклад, учня неможна пересадити на інше місце в класі, бо це викликає негативну реакцію з його боку) тощо.

*Провідні особливості учнів із раннім дитячим аутизмом та розладами аутичного спектру, які необхідно враховувати вчителю під час організації інклюзивного навчання:*

* порушена чутливість (гіперчутливість) до певних подразників (звукових, візуальних, запахів, дотику тощо);
* значна варіабельність у розвитку пізнавальної, мовленнєвої, соціальної сфер, що визначає доступну форму навчання таких дітей (за загальною програмою, за інклюзивною програмою у закладах загальної середньої освіти, за освітньо-корекційною програмою у спеціальних закладах; індивідуально, дистанційно) і можуть навчатися як в загальноосвітніх, так і в спеціалізованих школах, як в класі, так і індивідуально або дистанційно.
* знижена потреба у контактах з однолітками та дорослими;
* порушення емоційної сфери: інертність прояву емоцій, афективні стани як реакція на гіперподразник, у деяких випадках – прояви агресії.

Вибір навчального закладу, форми навчання залежить від багатьох факторів, зокрема від особливостей психофізичного розвитку дитини, позиції батьків у даному питанні.

*До основних спеціальних освітніх потреб учнів із РДА та РАС відносять*:

1. Потреба у психолого-педагогічної підтримки дитини в школі.
2. Потреба в розробці адаптованої освітньої програми
3. Потреба в організації та реалізації занять корекційно-розвивальної спрямованості (з дефектологом, логопедом, психологом).
4. Потреба у використанні додаткових коштів, що підвищують ефективність навчання, виховання та соціальної адаптації зазначеної категорії учнів.
5. Потреба у визначенні найбільш ефективної моделі реалізації освітньої практики (спеціального навчання, інклюзивного навчання, індивідуального навчання).
6. Потреба у визначенні форм і змісту соціального та психолого-педагогічного супроводу родини дитини з аутизмом.
7. Потреба у дозованому навчальному навантаженні з урахуванням темпу і працездатності.
8. Потреба в особливо чіткій впорядкованій тимчасово-просторовій структурі освітнього середовища.
9. Потреба у поступовому включенні дитини з аутизмом у загальноосвітній простір (під час інклюзивного навчання).

Лекція 4

**Тема: Теоретико-методичні засади організації діяльності команди психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП**

ПЛАН

1. Комплексний підхід та його значення у процесі супроводу дітей із особливими освітніми потребами в умовах інклюзії.
2. Команда психолого-педагогічного супроводу (мультидисциплінарна команда) та її діяльність в умовах інклюзивного навчального закладу.
3. Співпраця фахівців як умова успішності інклюзивного навчання педагогів.

Література

1. Колупаєва А,А, Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: Монографія. – К.: “Самміт-Книга”, 2009. – 272 с.: іл. – (Серія “Інклюзивна освіта”).
2. Пантюк. Т.І., Невмержицька О.В., Пантюк М.П. Основи корекційної педагогіки: навчально-методичний посібник. – 2-ге видання, доповнене і перероблене. − Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ ДДПУ,2009. − 324с.
3. Синьов В.М., Коберник Г.М. Основи дефектології: Навч. Посібник. – К.: Вища шк., 1994. – 143с.
4. Бородулина С.Ю. Коррекционная педагогика: психолого-педагогическая коррекция отклонений в развитии и поведении школьников /Серия «Учебники, учебные пособия». − Ростов н/Дону: «Феникс», 2004. − 352 с.
5. Гонеев А.Д. и др. Основы коррекционной педагогики. – М.: Академия, 1999.
6. Дэвид Митчелл. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования. Главы из книги. – РООИ «Перспектива», 2011. – 138 с.
7. Липа В.А. Психологические основы педагогической коррекции. − Д.: Лебедь, 2000.
8. Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. – СПб.: Речь, 2003.
9. Осипова А.А. Общая психокоррекция. – М.: ТЦ Сфера, 2004.
10. Поваляєва М.А. Корекционная педагогіка. Взаимодействие специалистов. Коллективная монографія. – Ростов-на Дону: ” Феникс”, 2002. – 352 с.
11. Трофимова Н.М., Дуванова С.П., Трофимова Н.Б., Пушкина Т.Ф. Основы специальной педагогики и психологии.- СПб.: Питер, 2005. − 304 с.: ил −. (Серия «Учебное пособие»).

**1. Комплексний підхід та його значення у процесі супроводу дітей із особливими освітніми потребами в умовах інклюзії.**

Комплексний підхід до супроводу дитини з особливими освітніми потребами визначається тими послугами, які потребує така дитина та її сім’я. Відповідно, однією з найважливіших умов впровадження інклюзивної моделі в навчальному закладі є організація співпраці фахівців, результатом якої має стати освітнє середовище, максимально сприятливе для різнобічного розвитку всіх учнів, у тому числі й учнів з особливими потребами.

Особливістю навчально-виховного процесу дітей з особливими освітніми потребами є його корекційна спрямованість . Корекційно-розвивальну роботу в умовах інклюзивного навчання здійснюють спеціальні фахівці: дефектолог (логопед, олігофренопедагог, тифлопедагог, сурдопедагог), спеціальний психолог, соціальний працівник. Однак, не стоять осторонь корекційної допомоги й інші учасники навчальної команди, а саме: вчителі, асистенти вчителів, музичні керівники, реабіітологи та ін. Спеціалісти з проблем розвитку дітей з особливостями психофізичного розвитку можуть багато в чому допомогти педагогам. Дефектологи, фізіотерапевти, психологи, невропатологи, фахівці з фізкультури, працетерапії, терапії поведінки, соціальні працівники − всі вони можуть закласти свої цеглинки в підвалини успішного інклюзивного класу.

Система комплексної корекційно-розвивальної допомоги дітям з особливими потребами в умовах інклюзії передбачає:

- **медичну допомогу** (лікування основного захворювання, підтримуюча терапія, лікувальна фізкультура, масаж та ін.). Наприклад, дитина із загальними соматичними захворюваннями у медичному блоці навчального закладу може отримати (ввести) необхідний препарат (інсулін); відвідувати групу оздоровчої, лікувальної фізкультури замість основної групи з фізичного виховання; дитина із церебральним паралічем − реабілітаційну підтримку у вигляді стимулюючого чи розслаблюючого масажу та ін

**педагогічну допомогу** (навчання, виховання та розвиток). Наприклад, педагогом добираються відповідні до потреб учня технології подачі матеріалу або його відтворення; проводиться додаткова індивідуальна робота; створюються умови для соціальної адаптації учня;

- **психологічну допомогу** (психологічна корекція, оптимізація сімейного клімату). Психолог навчального закладу проводить сімейне консультування; організовує спільні заходи у класі; подолання конфліктів, а також проводить індивідуальну психокорекційну роботу з учнями;

- **соціальну допомогу** (надання можливості соціалізуватися та ін.). Наприклад, соціальний педагог сприяє адаптації учня; проводить заняття з учнівським, батьківським колективом; працює над усвідомленням вибору професії; дбає про сімейний мікроклімат.

Загальновідомо, що ефективність навчально-виховної, корекційно-розвивальної та лікувально-профілактичної роботи в інклюзивному класі значною мірою залежить від скоординованості дій педагога та різнопрофільних фахівців (соціального працівника, дефектолога, медичного працівника, психолога, асистента вчителя, реабілітолога, батьків), які входять до складу навчальної команди. Фаховий супровід дитини з особливостями психофізичного розвитку забезпечує формування необхідних навичок і вмінь, мінімізацію впливу фізичних та психічних обмежень дитини з особливими потребами у процесі здобуття освіти.

Склад команди залежить від особистості дитини та її психолого-педагогічних особливостей. Члени команди спільно оцінюють стан розвитку кожної дитини, розробляють перспективні та короткочасні індивідуальні плани роботи з дитиною, реалізують їх разом і дитиною, вирішують питання залучення команди фахівців, планують додаткові послуги, аналізують результати спільної діяльності, оцінюють її, а також різнобічно підвищують свою кваліфікацію.

Фахівці спеціальної освіти в межах організації роботи навчальної команди загальноосвітнього закладу здійснюють наступне:

- надають консультативно-методичну допомогу педагогам, які працюють з дітьми з особливими потребами, а також батькам;

- беруть участь у оцінюванні психофізичного стану розвитку дитини; визначенні та погодженні аспектів навчання, що потребують застосування спеціальних методик, певної адаптації завдань, модифікацій класного довкілля, створення особливого графіка навчального навантаження тощо; визначенні довгострокової мети та короткострокових завдань, критеріїв оцінювання, планів роботи для кожного попередньо погодженого аспекту;

- на основі спостережень та узагальнення результатів роботи на кожному етапі реалізації індивідуальної програми розвитку (ІПР) розробляють рекомендації, беруть участь у чергових і позачергових засіданнях навчальної команди закладу.

Задля досягнення позитивних якісних змін у процесі організації корекційно-розвивальної роботи в інклюзивному класі фахівцям необхідно дотримуватися визначених наукою принципів: 1) системності корекційних, профілактичних і розвивальних задач; 2) єдності діагностики та корекції; 3) діяльнісного принципу корекції; 4) врахування вікових та індивідуальних особливостей дитини; 5) комплексності методів психологічного впливу; 6) активного залучення найближчого соціального оточення.

Крім співпраці з фахівцями та представниками шкільної спільноти, учитель найчастіше взаємодіє в класі з асистентом вчителя. Вчитель і асистент учителя у навчально-виховному процесі також дотримуються корекційно-компенсаторної складової, що проявляється у дотриманні певних правил та технологій роботи з учнями із освітніми потребами. Зокрема, внесення змін до організації навчального процесу у класі, так зване диференційоване викладання, яке проявляється у модифікації подачі та оцінюванні навчального матеріалу. Тобто вчитель розробляє, трансформує завдання із підручника до потреб дитини чи групи дітей, а також обирає шлях оцінювання виконання завдань. До організації такої роботи він активно залучає асистента, оскільки ця особа реалізуватиме в процесі уроку розроблені й адаптовані заходи.

У контексті проблеми співпраці фахівців в інклюзивному навчальному закладі доцільно акцентувати на наступних моментах:

1) співпраця асистента вчителя, фахівців, які працюють з дитиною, та батьків − асистент учителя перебуває поряд з учнем під час уроків, позакласних заходів, супроводжує його на додаткові та розвивальні заняття, спостерігає в процесі такого заняття (за потреби), має можливість контактувати з фахівцями, обговорювати важливі питання. Асистент вчителя вислуховує поради фахівців, надає інформацію про дитину, постійно спілкується з батьками учнів, залучає їх до планування роботи та реалізації програм;

2) співпраця асистента вчителя та вчителя − узгодження у роботі асистента вчителя та вчителя є важливою умовою ефективності здійснення освітнього процесу в інклюзивному закладі. Вчитель керує роботою у класі, асистент вчителя, беручи безпосередню участь у навчально-виховному процесі, здійснює супровід учнів, які мають труднощі у засвоєнні навчального матеріалу. Учитель і асистент разом працюють над плануванням навчальних занять, обговорюють необхідні адаптації/модифікації згідно індивідуального плану.

Основне у роботі вчителя та асистента − зрозуміти потреби учня та усвідомити необхідність адаптації та модифікації навчального матеріалу, що покращить успішність навчання не лише дитині з особливостями психофізичного розвитку, а й іншим учням класу.

За потреби учням з психофізичними порушеннями під час освітнього процесу пропонуватиметься індивідуальна психологічна або педагогічна корекція. Індивідуальні спеціальні заняття з дітьми з особливими потребами організовуються в тих випадках, коли вирішення корекційних завдань потребує концентрації уваги дефектолога (логопеда, тифлопедагога, сурдопедагога, олігофренопедагога) на одній дитині, а також під час реалізації індивідуальних корекційних програм для дітей з тяжкими порушеннями розвитку.

У навчальних закладах з інклюзивним навчанням особлива роль належить психологам і логопедам, підкреслюється важливість їхньої співпраці. Психолог та логопед входять до складу навчальної команди, беруть активну участь у вирішенні всіх питань освіти та соціалізації учнів з особливими потребами.

Важливо зазначити, що робота з діагностики та виправлення мовленнєвих порушень ґрунтується на закономірностях перебігу психічних процесів дитини. Таким чином, для логопеда, який працює в інклюзивному навчальному закладі, важливою є така інформація психологічного змісту:  результати психологічної діагностики (оцінювання) учнів; прогнозований зміст психолого-корекційної роботи з учнями; проміжні результати роботи психолога з учнем тощо.

Для психолога може бути корисною надана логопедом інформація стосовно деталей мовленнєвого розвитку, перебігу процесу подолання недоліків, ставлення дитини до власних особливостей мовлення, а також ролі вербальної комунікації у побудові стосунків з однолітками та дорослими.

**2. Команда психолого-педагогічного супроводу (мультидисциплінарна команда) та її діяльність в умовах інклюзивного навчального закладу.**

Всі освітні, корекційно-розвивальні та реабілітаційні послуги учням із особливими освітніми потребами плануються і надаються командою психолого-педагогічного супроводу фахівців. Створення та функціонування такої команди в закладі освіти має ряд особливостей:

* 1. Команди супроводу спеціалістів створюється навколо кожної дитини та сім'ї для узгодженої роботи у відповідності до Індивідуального програми розвитку.
  2. Склад команди супроводу залежить від індивідуальних потреб дитини. До складу команди обов'язково включають: психолога, корекційного педагога або соціального педагога, фахівця фізичної реабілітації, лікаря, логопеда (фахівця з комунікації), соціального працівника. До роботи команди у разі потреби заклад може залучати або включати до штату інших фахівців в залежності від потреб і контингенту цільової групи.
  3. Координацію роботи команди здійснює координатор, який обирається з членів команди, створеної навколо дитини та родини.
     1. Команда психолого-педагогічного супроводу здійснює оцінювання потреб дитини та родини, поточне обговорення та перегляд Індивідуальної прграми розвитку кожної дитини.
     2. Члени команди супроводу збираються для поточного обговорення не менше одного разу на два тижні.
     3. Кожен фахівець команди супроводу веде записи та заносить рекомендації в Індивідуальний план.
     4. Кожен член команди виконує роботу відповідно до функціональних обов'язків.

Характерними ознаками командної роботи є:

1. рішення стосовно методів роботи з дитиною ухвалюються колективно; члени команди несуть колективну відповідальність за результати;
2. батьки – рівноправні члени команди;
3. всі члени команди мають рівний статус і вважаються однаково важливими;
4. знання та вміння представників різних дисциплін інтегруються під час розробки та реалізації навчального плану роботи з дитиною.

Важливо завжди пам'ятати, що у команді багато учасників і в кожного з них є власна точка зору. Необхідно знати функції всіх членів кбманди. Це допомагає під час спілкування і збору інформації, необхідної для прийняття обґрунтованих рішень.

Важливо усвідомлювати, що педагоги не в змозі охопити всього, що вони не можуть знати відповідей на всі запитання стосовно дитини, однак, вони мають знати, де або з чиєю допомогою можна знайти ці відповіді.

Спеціалісти з проблем розвитку дітей з особливими потребами можуть багато в чому допомогти педагогам. Логопеди, дефектологи, психологи, невропатологи, вчителі фізкультури, фахівці з працетерапії, терапії поведінки, дієтотерапії, соціальні працівники та соціальні педагоги — всі вони роблять значний вклад в успішне включення дитини з вадами розвитку до загальноосвітнього простору в умовах інклюзивного класу.

**3. Співпраця фахівців як умова успішності інклюзивного навчання педагогів.**

Педагоги закладів загальної освіти, де впроваджується інклюзивне навчання стикаються з проблемами, зумовленими відсутністю належної підготовки, недостатнім рівнем знань у галузі спеціальної педагогіки, специфіки роботи з дітьми, можливості та здібності яких дещо відрізняються від умовної норми.

Вирішення зазначених проблем пов’язано із *залученням до роботи в* *умовах інклюзивного навчального закладу фахівців системи спеціальної освіти*.

*Фахівці спеціальної освіти* – це фахівці у галузі спеціальної(корекційної) педагогіки та психології, які володіють знаннями щодо особливостей розвитку, навчання та виховання дітей з особливими потребами, спеціальними технологіями роботи з ними.

Такі фахівці мають певну спеціалізацію, працюють з дітьми різних нозологій:

1. з порушеннями слуху – сурдопедагоги;
2. з порушеннями зору – тифлопедагоги;
3. з порушеннями мовлення – логопеди;
4. з порушеннями опорно-рухового апарату – ортопедагоги та ін.

Спеціальні педагоги та психологи також опікуються питаннями освіти дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР), порушеннями емоційно-вольової сфери (гіперактивними дітьми тощо), дітьми зі складними комбінованими порушеннями (діти з порушеннями слуху та зору тощо).

Крім спеціальних педагогів і психологів, з дітьми з особливими потребами працюють реабілітологи, фахівці з лікувальної фізкультури, різних напрямів терапії (арт-терапії, іпотерапії та ін.).

Спеціальні педагоги та психологи – упереваж штатні працівники спеціальних навчальних закладів (дошкільних, загальноосвітніх; навчально-виховних комплексів тощо), реабілітаційних центрів, установ медичного профілю, інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ).

До функцій педагогів, які працюють у навчальних закладах входить здійснення навчально-виховного процесу, який у спеціальних дитячих садках

та школах характеризується розвивальною (корекційно-розвивальною) спрямованістю, а також проведення спеціальних індивідуальних та фронтальних розвивальних занять (наприклад, з розвитку слухового сприймання та формування вимови для дітей з порушеннями слуху; лікувальної фізкультури для дітей з порушенням опорно-рухового апарату).

Функції фахівців реабілітаційних центрів, установ медичного профілю та інклюзивно-ресурсних центрів передбачають виявлення та психолого-педагогічне вивчення особливостей розвитку дітей з особливими потребами, надання консультативно-методичної допомоги батькам і педагогічним працівникам, проведення індивідуальних розвивальних занять тощо. Реалізація такої підтримки передбачає два основні напрями, важливі в контексті співробітництва фахівців загальної та спеціальної освіти:

- *зміна підходів* (застосування педагогом спеціальних методик, адаптація методів та засобів викладання тощо) *у навчально-виховному процесі* для задоволення освітніх потреб всіх дітей, в тому числі дітей з особливими потребами; - *реалізація психолого-педагогічного, корекційно-розвивального супроводу* дітей з особливими потребами,що здійснюється відповіднимифахівцями (фахівцями спеціальної освіти, психологами).

Щодо *першого напряму* можливо визначити такі етапи організації роботи:

1. створення у навчальному закладі консультаційно-педагогічної групи

(працівники, дотичні до організації інклюзії в навчальному закладі; батьки), яка приймає рішення про залучення фахівців спеціальних навчальних закладів, реабілітаційних центрів, установ медичного профілю, якщо виникне така необхідність;

1. організація роботи консультаційно-педагогічної групи, в межах якої фахівці спеціальної освіти:
2. надають консультативно-методичну допомогу педагогам, які працюють з дітьми з особливими потребами, а також батькам;
3. беруть участь у розробці індивідуальних навчальних планів (на етапі оцінювання психофізичного стану розвитку дитини, визначення й погодження аспектів навчання, що потребують застосування спеціальних методик, певної адаптації завдань, модифікацій класного довкілля, створення особливого графіка навчального навантаження тощо; визначення довгострокової цілі та короткострокових завдань, критеріїв оцінювання,
4. планів роботи для кожного попередньо погодженого аспекту. на основі спостережень та узагальнення результатів роботи на кожному етапі реалізації ІНП розробляють рекомендації, беруть участь у чергових і позачергових засіданнях консультаційно-педагогічної групи закладу (частота професійних контактів залежить від потреби);

* зміна з врахуванням консультацій фахівців-дефектологів педагогами (вчителем та асистентом учителя) практики роботи у класі – модифікація методів та прийомів викладання, адаптація навчальних завдань, використання сучасних підходів, методик, технологій та ін., які сприяють залученню учнів з особливими потребами до різних видів діяльності, підвищуватимуть ефективність засвоєння ними навчального матеріалу.

Необхідно зазначити: перший напрям щодо зміни педагогом підходів здійснення навчально-виховного процесу як результат співробітництва фахівців загальної та спеціальної освіти, передбачає насамперед підтримку *педагога* (опосередкований вплив на учня).Другий напрям стосуєтьсяреалізації психолого-педагогічного, корекційно-розвивального супроводу учня з особливими потребами.

Щодо *другого напряму* можна виокремити певні етапи:

1. визначення й погодження на засіданні консультаційно-педагогічної групи необхідних супровідних послуг для конкретної дитини з особливими потребами (додаткових та розвивальних занять), які надаються фахівцями спеціальної освіти;
2. оцінка *можливостей навчального закладу* щодо проведення додаткових і розвивальних занять (логопедом, психологом, іншими фахівцями) завдяки ресурсам закладу; визначення *необхідності залучення* *ресурсів та фахівців зовні,* аби забезпечити супровідні послуги,якінасамперед вимагають відповідного середовища (наприклад, заняття, де використовуються спеціальна апаратура, обладнання тощо);
3. організація співпраці (закладу навчального зі спеціальними навчальними закладами, реабілітаційними центрами, установами медичного профілю тощо). Зокрема, звернення до органів управління освітою, ресурсних консультативних служб, в тому числі ІРЦ, щодо сприяння в організації співпраці зі спеціальними навчальними закладами певного профілю – для дітей з порушеннями зору, слуху тощо; навчально-реабілітаційними центрами, медичними установами, які можуть забезпечити необхідні супровідні послуги; укладання угод з відповідними закладами (формування об’єднань навчальних закладів, що підтримують інклюзію, та спеціальних, які активно співпрацюють, використовуючи персонал та ресурси, спільно проводячи заходи тощо).
   1. *узгодження супровідних послуг* (додаткових і розвивальних занятьтощо) та загального навчально-виховного процесу (зміни у розкладі, навчальному плані, визначення місця проведення: на базі основного закладу, в

умовах інших інституцій).

Лекція 5

**Тема:** Проблеми родинного виховання дітей із особливими освітніми потребами

ПЛАН

1. Сім’я і її роль у соціалізації дитини з особливими потребами.
2. Роль батьків у підготовці дитини з ООП до навчання у загальноосвітній школі.
3. Батьки та інклюзія.
4. Роль батьків в оцінюванні своєї дитини.
5. Шляхи оптимізації процесу включення дитини з ООП в загальноосвітнє середовище

Література

1. Бех І.Д. Виховання особистості. – К.: Либідь, 2003. – кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади.
2. Білозерська І.О.Реалізація компетентнісної парадигми при роботі з батьками дітей з порушеннями психофізичного розвитку // Особлива дитина навчання та виховання. Дефектологія.-№4- К. 2011.
3. Білозерська І.О Деякі аспекти формування батьківської компетентності у родинах, що мають дітей з порушеннями розвитку //Психолого-педагогічний супровід навчання дітей з порушеннями розвитку.-К.-2010.
4. Елен P. Даніелс, Кей Стаффорд. Залучення дітей з особливими потребами загальноосвітніх класів. — Львів: Товариство «Надія», 2000.
5. Інклюзивна освіта: стан і перспективи розвитку в Україні: Науково-методичний збірник.- К.: ФО-П Придатченко П.М., 2007.
6. Колупаєва А. А., Савчук Л.О. Діти з особливими потребами та організація їхнього навчання.-К:.-2010
7. Колупаєва А. А. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітні навчальні заклади: Монографія. — Педагогічна думка, К.: - 2007.

**1. Сім’я і її роль у соціалізації дитини з особливими потребами**

Сучасний етап розвитку спеціальної педагогіки та психології характеризується пошуком нових шляхів соціальної адаптації дітей з психічними та фізичними проблемами. Значних успіхів у соціалізації дитини особливими освітніми потребами може бути досягнуто лише за активної участі в цьому процесі сім’ї, і в першу чергу батьків. В зв’язку з цим, проблема сім’ї дитини з відхиленнями в розвитку є однією з найактуальніших.

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

В останні роки, зважаючи на впровадження інклюзивного навчання, що передбачає залучення батьків, як активних учасників навчально-виховного процесу, в теорії та практиці педагогічної науки виникла необхідність активного вивчення сім’ї, яка виховує дитину з особливими потребами. Фахівців цікавлять питання не лише формування у дітей нових умінь та навичок, вони розглядають сім’ю як основний стабілізуючий фактор адаптації дитини. Саме з власної сім’ї дитина виносить у доросле життя перші уявлення про морально-людські цінності, норми поведінки, характер взаємовідносин між людьми. В сім’ї діти не лише наслідують близьких, орієнтуються на їхні соціальні та моральні установки. Тому психологічна зрілість батьків, їхні ідеали, досвід соціального спілкування найчастіше мають вирішальне значення в розвитку дитини.

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

Слід зазначити, що досі розробці цієї проблеми в спеціальній педагогіці не приділялось належної уваги. А вплив сім’ї на формування особистості дитини з особливими потребами в умовах школи-інтернату зовсім не вивчався.

Не завжди умови виховання в сучасній сім’ї, на жаль, є сприятливими для розвитку і виховання неповносправних дітей. Окрім того, виховання неповноцінної дитини особливо складне і відповідальне. Цю відповідальність батьки зобов’язані нести перед своєю дитиною та суспільством. Якщо дитина

з особливими потребами позбавлена правильного виховання, то її особистісний недорозвиток поглиблюється, а самі діти можуть стати тягарем для родини і суспільства.

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

1. **І етап соціалізації – входження дитини в соціум**.Першою сходинкою адаптація її в сім’ї. Успішність цього процесу залежить від того, наскільки адекватно члени родини реагують на проблеми дитини і допомагають у їх подоланні. Виникаючі труднощі – результат неправильної позиції батьків та інших членів сім’ї.

**ІІ етап соціалізації – це перебування дитини у навчальному закладі**.Важливу роль має відіграти такт педагогів,повага до дитини зособливими освітніми потребами. Налаштування дитини на перебування у закладі, на важливість нових змін у її житті виконують члени родини.

**ІІІ етап соціалізації – адаптація дитини та її сім»ї власне у суспільстві**, (пошук інших сімей з подібними проблемами,встановленняконтактів, пошук своєї ”соціальної ніші“).

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

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

Гармонійна внутрішньосімейна атмосфера розцінюється як корекційне середовище для дитини.

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

Якими ж особливостями вирізняються сім’ї, що негативно впливають на формування дітей? Розрізняють такі їх види:

* + 1. ***Неблагополучна сім’я***.Всередині родинних стосунків такихсімей іде несумісність у поглядах і принципах організації сім’ї, прагнення

досягти цілей за рахунок використання чужої праці; бажання підкорити своїй волі іншого. Це сім’ї з неблагополучною емоційною атмосферою, де батьки не тільки байдужі, а й грубо ставляться до дітей; сім’ї з нездоровою моральною атмосферою і. т.д.

1. ***Конфліктні сім’ї*** (батьки не прагнуть позбутися недоліків свого характеру).
2. ***Сім’ї з недостатнім виховним ресурсом*** (неповні сім’ї або знизьким загальним рівнем розвитку батьків. Низька освіченість або відсутність виховання яких не дає змоги допомогти дітям у навчанні та вирішенні інших проблем.
3. ***Педагогічно некомпетентні сім’ї*** (де панують надумані чизастарілі уявлення про дитину. Наявне бажання в батьків зберегти у дитини певні зразки поведінки, які їм подобаються – слухняність, неактивність).

**2. Роль батьків у підготовці дитини з ООП до навчання у загальноосвітній школі**

Підготовка дитини до школи – це формування навичок дисципліни. Швейцарський психолог Ж. Піаже виділяє важливі умови, завдячуючи яким правила, яких ми вчимо дітей, перетворюються на почуття обов’язку. Найсуттєвішими з них є схвалення оточуючих, задоволення, яке отримує дитина при дотриманні правил, а також почуття поваги до тієї людини, яка диктує його.

Ворожість, агресивність, психічні зриви у дітей – це наслідки батьківських покарань. В основі порушень поведінки дитини лежать її приховані прагнення. Американський психолог Р.Дрейкурс виділяє 4 найбільш типові і важливі цілі недисциплінованої поведінки дитини. Це дитина, яка:

1. хоче звернути на себе увагу;
2. не хоче коритися дорослим, прагне отримати над ними верх;
3. бажає помститися дорослим за те, що вони її не люблять і ображають;
4. хоче демонстративно показати, що вона ні на що не здатна, і хоче, щоб її залишили у спокої.

Щоб визначити мотив, потрібно спостерігати за дітьми та дослухатися до власних почуттів. Адже у дорослих є значна перевага над дітьми – вони можуть керувати своїми емоціями. Тому, замість підвищення голосу краще виявити свою любов, адже дитина завжди її потребує та шукає захисту дорослих. Якщо дорослі надміру використовують силу і владу, то спрацьовує механізм самозахисту – звідси дитяче роздратування.

Головною подією у дітей 6-7 років є зміна статусу – вступ до школи. Успішне навчання багато в чому залежить від того, чи враховують вчителі, батьки закономірності фізичного та психічного розвитку першокласників.

Існує термін шкільна зрілість (психологічна готовність до школи). В цьому випадку йдеться про інтелектуальну, емоційну, соціальну зрілість дитини.

Інтелектуальна зрілість – це певний обсяг знань, уявлень, понять, встановлення зв’язків між явищами і подіями здатність до логічного мислення і т.д.

Емоційна зрілість – розвиток довільної поведінки, вміння зосереджуватись на виконані певних завдань.

Соціальна зрілість – потреба у спілкуванні з однолітками та вміння підпорядковувати свою поведінку правилам, уміння слухати та виконувати вказівки вчителя.

Отже, шкільна зрілість – це необхідний рівень розвитку дитини без якого вона взагалі не може успішно навчатися.

Кожна дитина має свої слабкі та сильні сторони і проходить індивідуальний шлях розвитку.

У процесі виховання дітей із психофізичними порушеннями необхідно враховувати об’єктивні труднощі їхнього розвитку, а саме: труднощі мовленнєвої комунікації, соціальну інфантильність, несформованість соціально-побутової компетентності, емоційного розвитку, порушення поведінки, нечіткі уявлення про систему поведінки, порушення загального психічного розвитку та ін.

У молодшому шкільному віці закладається фундамент моральної поведінки, починає формуватися характер дитини.

Відомий психолог В.А Крутецький відзначає деякі особливості характеру молодшого школяра:

* імпульсивність – схильність діяти негайно. Причина – вікова слабкість вольової регуляції поведінки, потреба в активній зовнішній розрядці;
* загальна недостатність волі – не вміє довго йти до запланованої мети, долаючи труднощі;
* вередливість, впертість – недоліки виховання;
* допитливість, безпосередність, довірливість
* схильність до наслідування. Небезпека полягає в тому, що дитина переймає не лише позитивне;
* емоційність – невміння стримати свої почуття, контролювати їх прояви.

Відхилення в розвитку особистості дитини виявляється по-різному: або у не конкретному розумінні мотивів діяльності, в обмеженні знань про вимоги колективу або в невмінні зіставляти свої наміри, бажання із загальними цілями. Спостерігається також деяка ізольованість дитини від учнівського колективу. В одних дітей проявляється зарозумілість, переоцінювання власних сил, умінь та свого місця в колективі, у інших – надмірна несміливість, сором’язливість, недооцінювання власних сил, часто зустрічається некритичність та покірність чужим впливам. Ці прояви зумовлені браком спілкування, контактів з людьми і можуть бути зумовлені недорозвитком мовлення або недоліками виховання.

У **дітей з вадами слуху** проблеми формуються у сфері словесно-логічного мислення. Порушення слухових сприймань викликає підозріливість, неможливість зрозуміти почуте. Це призводить до нестійкої поведінки. **Слабозорим дітям** властива недостатня просторова орієнтація та збіднене емоційне життя. У **дітей з порушеннями інтелектуального розвитку** спостерігається недорозвиток вищих форм пам’яті, мислення, характеру. **Недорозвиток особистості** виявляється у примітивних реакціях, підвищеній самооцінці, негативізмі, недорозвитку волі, невротичних реакціях. **Діти із розумовими вадами** проявляють пасивність, інертність, підкорення сторонньому впливу, і все це – через відсутність критичного мислення. У них важко сформувати мораль, поняття якості не проявляються у некритичному ставленні до власної поведінки та вміння правильно оцінити свої сили (Т.А. Власова, Г.М. Дульнєв, О.І. Дячков, І.В. Єременко, М.С. Певзнер, С.Я. Рубінштейн).

Зважаючи на вище зазначене основними завданнями сімейного виховання є:

1. формування звичок позитивної поведінки;
   1. позитивна оцінка дитини та адекватна оцінка її діяльності (що зробила? Чого навчилася? Як виявила себе?);
   2. сприятливий психологічний клімат сім’ї.

**3. Батьки та інклюзія**

Вчителі давно усвідомлювали значення участі батьків у житті школи, однак родини й надалі мають визначальний вплив на дітей упродовж усього їхнього навчання. Отож, пошуки відповідних способів забезпечення участі та співпраці батьків зі школою залишаються у школах потрібним та непростим завданням, яке набуває особливої ваги у школах інклюзивних.

Важливість праці з батьками підкреслюється і в українському законодавстві . Зокрема, Закон України «Про загальну середню освіту» засвідчує, що «батьки є учасниками освітнього процесу» і мають право:

1. вибирати навчальні заклади та форми навчання для неповнолітніх

дітей;

1. приймати рішення щодо участі в інноваційній діяльності загальноосвітнього навчального закладу;
2. обирати і бути обраним до органів громадського самоврядування загальноосвітніх навчальних закладів;
   1. звертатися до відповідних органів управління освітою з питань навчання і виховання дітей;
   2. захищати законні інтереси дітей.

У контексті існуючого законодавства очікується, що всі школи повинні:

* 1. Повідомляти батьків про успіхи дітей.
  2. Надавати інформацію про шкільну навчальну програму.
  3. Підключати батьків до керівництва.
  4. Проводити для всіх батьків щорічні збори.
  5. Залучати батьків до визначення особливих навчальних потреб. Особливої ваги ці тези набувають стосовно батьків дітей з особливостями психофізичного розвитку.

Адже освіта таких дітей є спільним завданням батьків і фахівців. Позитивне ставлення до цього батьків безумовно сприяє інтеграційним процесам як у школі, так і у суспільстві в цілому.

Головними ініціаторами у впровадженні програм залучення дітей з ООП у загальноосвітній простір в Україні, як і в цілому світі, є батьки. Це, найперше, відбувається тому, що батьки є природними носіями ідеї, духу залучення дітей з особливими потребами до загальної системи і, крім того, вони є замовниками і споживачами цього виду освітніх послуг.

Втім батьки, як і будь-яка ланка, дотична до інклюзії, потребують відповідної підтримки і допомоги, що безумовно, підвищить у цьому їхню роль. Обов’язковим є отримання батьками широкого спектру послуг аби надати їм можливість стати компетентними захисниками прав своїх дітей, для подальшого використання цих навичок у відстоюванні права дитини на рівний доступ до якісної освіти, забезпечення економічної та соціальної незалежності дітей у майбутньому.

Варто батьків дітей з особливими потребами:

1. Навчити краще розуміти внутрішній стан дітей та стати компетентними захисниками їхніх прав та інтересів.
2. Оцінити потреби та забезпечити надання освітніх, соціальних та інших послуг сім’ям дітей з особливими потребами.
3. Забезпечити інформаційною підтримкою для задоволення їхнього професійного зростання у відстоюванні прав і інтересів дітей з особливими потребами.
4. Спонукати до розвитку активної громадянської позиції, сприяти створенню батьківських організацій.

**Загальна інформація для батьків як тьюторів щодо роботи у класі:**

1. Відчуйте атмосферу в класі – зверніть увагу на рівень шуму, на активність дітей, на взаємодію вчителя з учнями.
2. Приєднайтеся до групової діяльності. Посидьте поруч з дітьми.
3. Під час проведення занять давайте дітям певний час самим подумати над тією чи іншою проблемою і лише потім пропонуйте свою допомогу.
4. Не соромтеся за потреби розпитувати членів педагогічного колективу.
5. Не намагайтеся інтерпретувати дитячі роботи (малюнки, будівлі з кубиків, деревини тощо), даючи їм назви. Запитуйте дітей, що вони зробили.
6. Не говоріть про конкретних дітей з іншими дорослими, їхніми батьками чи членами сімей. Якщо у вас є запитання, коментарі або ви чимось стурбовані, зверніться до вчителя чи директора.
7. Не обговорюйте поведінку дитини у її присутності.
8. Розповідайте про свої ідеї та пропозиції членам педагогічного колективу, щоб вони могли використати їх у своїй роботі.
9. Дотримуйтесь принципів керівництва класом і методів розв’язання проблем, визначених учителем.
10. Працюйте з радістю тощо.

**Загальна інформація для вчителів щодо роботи з батьками-тьюторами:**

* 1. Оберіть один з видів діяльності, добре придатних для демонстрації. Коротко поясніть батькам мету заняття і схему його проведення.
  2. Запросіть батьків попрацювати з невеликою групою дітей (не більше двох-трьох).
  3. Поясніть батькам, що заняття має проходити невимушено, у вигляді гри. Це заохочує дітей до творчості, до ризику, і вони отримують від заняття набагато більше користі, ніж у разі простого виконання наказів.
  4. Підкресліть, що не слід акцентувати увагу на результаті, на перемозі. У ранньому дитинстві найбільше значення має сам процес навчання, а не кінцевий результат.
  5. Розкажіть батькам, як слід реагувати на ту чи іншу поведінку дітей. Ознайомте їх з конкретними стратегіями дій, які дають змогу досягти позитивного результату.

**У своїй роботі з батьками вчителям бажано дотримуватися таких принципів:**

1. Первинним джерелом інформації про батьків повинні бути вони самі. Необхідно збирати лише ті відомості, які є важливими для роботи з дітьми.
2. Батькам не слід дозволяти переглядати записи, що не стосуються їхніх дітей.
   1. Інформацію, одержану від дітей та батьків, треба надавати членам педагогічного колективу і консультувати лише до тієї міри, наскільки це необхідно для роботи з дітьми.
   2. Сім’ям слід розповідати, що було повідомлено іншими працівниками школи чи фахівцям і чому це було зроблено. (Персонал школи може давати письмову підписку стосовно того, що інформація не буде поширюватися). Якщо є сумніви щодо можливості передачі конфіденційної інформації іншим, спочатку запитайте дозволу в членів родини. Єдиним винятком із цього правила є випадки можливого насильства і відсутності турботи про дітей.
   3. Щорічно, після приходу до класу нових батьків і працівників, вирішуйте, яку інформацію збиратимуть, як її використовуватимуть і хто до неї матиме доступ.
      1. Батьки мають право вирішувати, хто, коли і як може інформувати інших людей про поведінку, знання, переконання і погляди дитини та її родини. Інформацію про дітей слід надавати лише тим людям, кому вона справді потрібна і хто має право її знати.

Ніколи не розмовляйте і не пишіть про дитину будь-кому без згоди батьків. Зберігайте свої нотатки, контрольні листки та інші записи в такому місці, де діти чи їхні батьки не могли б їх випадково прочитати. Тримайте інформацію приватного характеру в особливій папці й обговорюйте її зміст лише на професійній основі. Ці папки повинні зберігатися в зачиненому місці

1. дирекції школи. Менш конфіденційні відомості, а також дитячі роботи можуть зберігатися у класі.

**4. Роль батьків в оцінюванні своєї дитини**

Опитування батьків є важливим елементом під час збирання різнобічних відомостей про дитину з вадами. Батькам можна пропонувати різні шляхи спілкування. Наприклад, для деяких зручніше письмово відповідати на заздалегідь складений перелік запитань, інші хочуть розмовляти з учителем особисто.

Інколи батькам слід підказувати, яка інформація про дитину потрібна школі. Будьте чуйними та уважними – і ви отримаєте їхню допомогу. Батьки знають свою дитину краще за інших і швидко зрозуміють, що ви ставитеся до них як до партнерів у роботі з дитиною. Спілкування з батьками – це двосторонній процес. Демонструйте батькам. наскільки корисна одержана від них інформація і як вона сприяє визначенню ефективних способів допомоги дитині. Надавайте батькам можливість розпитувати вас.

Процес оцінювання може починатися з одержання такої інформації:

* + 1. Хто ця дитина? Яка її біографія?
    2. Які особи відіграють важливу роль у житті дитини?
    3. Які досягнення є у дитини?
    4. Який рівень її фізичного розвитку?
    5. Який її соціальний та емоційний розвиток? Які її ігрові вміння?
    6. Який розвиток комунікативних навичок дитини?

1. Який її когнітивний (пізнавальний) розвиток?
2. Які види занять найбільше цікавлять дитину?
   1. У яких сферах дитині потрібна допомога (спілкування, соціальний і емоційний розвиток, ігрові вміння, фізичний розвиток, розв’язання проблем, мислення тощо)?
   2. Які ресурси є в педагогічного колективу? Які матеріали та обладнання? Які працівники?
   3. Які методи впливу дають змогу ефективно допомогти дитині (наприклад, безпосереднє втручання, моделювання поведінки, підказування, пристосування середовища тощо)?
   4. Коли дитина діє успішно і коли вона потребує допомоги (наприклад, під час їжі, сну, надворі, під час гри наодинці, під час гри з іншими дітьми тощо)?
   5. Де (в яких умовах) дитина досягає успіху і де (в яких умовах) у неї виникають труднощі (наприклад, удома, під час сімейних урочистостей, у великих чи в маленьких групах, у школі тощо)?
   6. Як інтереси дитини та її мотивація до навчання впливають на її здатність до навчання? Чи передбачають ці інтереси залучення інших осіб? Наскільки шкільні заняття відповідають інтересам дитини?
   7. Як дитина демонструє те, що вона знає (за допомогою мови, знаків, жестів тощо)?

**5. Шляхи оптимізації процесу включення дитини з ООП в загальноосвітнє середовище**

1) забезпечити батьків дітей з особливими потребами своєчасним доступом до інформації і консультації, підтримки з боку професіоналів та інших батьків;

1. підтримувати здатність батьків долати свої страхи, інші психологічні труднощі, посилення компетентності, з метою повноцінної участі батьків у навчальному процесі;
2. формувати позитивне ставлення та загальну культуру батьків з метою надання дітям достатньої опіки, заохочення самостійного вибору дітьми занять, реалізації їх творчих потенціалів і бажань;
3. сприяти об’єднанню зусиль батьків у лобіюванні впровадження інклюзивної форми навчання, впливові на законодавчий процес, виробленні політики і процедур діяльності шкіл і мереж підтримки, залучення фінансових та інших ресурсів у розвиток інклюзивних програм;
4. створити потужну мережу батьківських організацій та об’єднань з метою консультативної та інформаційної роботи в оточуючому середовищі та суспільстві в цілому, поширення зразків кращих інклюзивних практик засобами масової інформації, зокрема серед батьків здорових дітей.

Отже, підсумовуючи вище сказане, слід відзначити, що діти з проблемами в розвитку ще в дошкільному віці починають розуміти свою несхожість з однолітками, а у підлітковому віці – бурхливо переживають свою фізичну недосконалість. Тому мета реабілітації дітей – це, насамперед, реабілітація їх як особистостей. У корекційно-виховному процесі необхідно прагнути досягти у дитини самостійності, впевненості, мобільності. Для цього необхідно:

1. формувати уміння і навички, необхідні для самостійного життя;
2. вчити спілкуватися;
3. досягти формування у дитини такого психологічного стану, коли вона сприймає свій дефект (ваду) як одну зі своїх якостей, що виокремлюють її індивідуальність від інших, і не більше того.

Щоб досягти такого стану дорослим не можна надмірно опікуватися дитиною, проявляти жалість, знижувати вимоги, а для цього створити сприятливі умови для досягнення життєвих цілей:

* + навчити спілкуватися;
  + визначити життєві цінності;
  + навчити досягати поставленої мети;
  + навчити жити, не перебуваючи у залежності від здорових (по можливості);
  + викоренити споживацьку психологію та замінити її умінням отримувати радість;
  + навчити поважати бажання інших, їхні інтереси.

Отже, саме батьки є партнерами та активними учасниками освітньо-корекційного процесу, саме вони на перших етапах обирають подальший життєвий шлях своєї дитини та забезпечують її перші успіхи.

**Завдання для практичної підготовки**

**Тема 1 :** Інклюзивна освіта як модель соціального устрою

*Завдання:*

* 1. Розкрити поняття «інклюзія», «інтеграція», «сегрегація», зробити їх порівняльну характеристику, визначаючи їх переваги та недоліки. Результати оформити у формі таблиці.
  2. Проаналізувати хронологію становлення спеціальної та інклюзивної освіти закордоном та в Україні. Результати оформити у вигляді таблиці.
  3. Дати характеристику моделям ставлення суспільства до осіб з порушеннями розвитку в історичному та сучасному аспектах. Результати оформити у вигляді таблиці.
  4. Дати пояснення провідним принципам інклюзивної освіти.

Література

1. Довідник гарантій соціального захисту інвалідів / Перелік пільг, передбачених для інвалідів. – К., 1999.
2. Колупаєва А.А. Реформування спеціальної освіти у країнах пострадянського простору // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: Наук.-метод. зб. Випуск 6. – К.: Науковий світ, 2005 – С. 33-39.
3. Колупаєва А.А. Психолого-педагогічна підтримка дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання в європейських країнах // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами. – К.: Університет „Україна”. – 2006. – С. 174-175.
4. Колупаєва, А. Інтегративні тенденції в освіті дітей з особливими потребами в Україні. <http://canada-ukraine.org/ukr_Journal_V1.htm>.
5. Основы коррекционной педагогики / Под ред. В. А. Сластенина. — М.: Академия, 1999.

**Методичні рекомендації до заняття**

Під час розгляду понять «інклюзія», «інтеграція», «сегрегація» зупинитися на визначенні дифеніцій, характеристики стратегії надання корекційно-освітніх послуг особам з особливими освітніми потребами, з визначенням їх переваг та недоліків, при цьому враховувати нозологію психофізичного порушення. Аналіз історії становлення спеціальної та інклюзивної освіти здійснити окремо закордоном та в Україні. Результати представити у формі таблиці з визначенням ключових років. Моделі ставлення суспільства до порушень розвитку розглянути із зазначенням правових документів, які є підставою для використання дефеніцій по відношенню до осіб з порушеннями розвитку. Принципи інклюзивної освіти порівняти із принципами загальної освіти.

**Тема 2:** Нормативно-правове забезпечення інклюзивної освіти

*Завдання:*

* 1. Підготувати презентацію, в якій відображено особливості впровадження інклюзії в одній із закордонних країн на вибір.
  2. Проаналізувати основні міжнародні нормативно-правові документи (зазначені у теоретичній частині плану заняття, п.1.), що регламентують освіту людей із особливими освітніми потребами. Результати оформити у вигляді таблиці 1.

Таблиця 1

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № | Назва документу | Зміст | Примітки |
|  |  |  |  |

* 1. Проаналізувати основні нормативно-правові документи, що регламентують освіту людей із особливими освітніми потребами в Україні Результати оформити у вигляді таблиці 2.

Таблиця 2

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № | Назва документу | Зміст | Примітки |
|  |  |  |  |

Література

1. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017. [Електронний ресурс] - Режим доступу <http://firstedu.org.ua/index.php>. – Назва з екрану.
2. Закон України Про загальну середню освіту від 28.09.2017. [Електронний ресурс] - Режим доступу <http://firstedu.org.ua/index.php>. – Назва з екрану.
3. Закон України Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг від 23.05.2017. [Електронний ресурс] - Режим доступу <http://firstedu.org.ua/index.php>. – Назва з екрану.
4. Кузава І.Б. Інклюзивна освіта дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку: теорія і методика: [монографія]. – Луцьк, ПП Іванюк В.П., 2013. – 292 с.
5. Лорман Т. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі: практ. посіб. / Тім Лорман, Джоан Депплер, Девід Харві; перек. з анг. – К.: - СПД-ФО Парашин І.С., 2010. – 296 с.
6. Колупаєва А.А. Діти з особливими потребами та організація їх навчання: [навч.-метод. посіб.] / А.А. Колупаєва, Л.О. Савчук. – К.: Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. – С. 21 - 43.
7. Основи інклюзивної освіти: [навч.-метод. посіб.] / За заг. ред. А.А. Колупаєвої. – К.: «А.С.К.», 2012. – С. 22-47.
8. Концепція розвитку інклюзивної освіти // Наказ МОН України від 01.10.2010 р. № 912 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://firstedu.org.ua/index.php>. – Назва з екрану.
9. Організація навчально-виховного процесу в умовах інклюзивного навчання / Інструктивно-методичний лист МОН, молоді та спорту № 1/9-384 від 18.05.2012 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/29627/>– Назва з екрану.
10. Про затвердження заходів щодо впровадження інклюзивного навчання в дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2015 року / Наказ Міністерства освіти й науки України № 1034 від 23.07.2013 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/v1034729-13>– Назва з екрану.

**Методичні рекомендації до заняття**

Під час підготовки до заняття особливу увагу приділити міжнародній та вітчизняній нормативно-правовій базі, що регламентуює організацію та реалізацію інклюзивної освіти, при цьому акцентувати увагу на тих положеннях, що є актуальними на теперішній час.

Заповнюючи таблицю 1. рекомендується проаналізувати також міжнародні документи, які не зазначені у плані, визначаючи їх роль у становленні освіти осіб з особливими освтніми потребами.

Заповнюючи таблицю 2. можна скористатися переліком основних нормативних документів, представлених нижче.

Таблиця

[**Нормативно-правова база з освіти дітей з особливими освітніми потребами**](http://www.kyiv-oblosvita.gov.ua/osvitnya-diyalnist/spetsialna-osvita/64-normativno-pravova-baza-ditej-z-osoblivimi-potrebami/309-normativno-pravova-baza-z-osviti-ditej-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami) **в Україні**

|  |
| --- |
| [Загальна декларація прав людини (1948 р.)](http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/995_015) |
| [Конвенція про права дитини](http://zakon.rada.gov.ua/go/995_021) (ратифікована Верховною Радою України 27.02.1991) |
| [Конвенція про права інвалідів](http://zakon.rada.gov.ua/go/995_g71) (ратифікована Верховною Радою України 16.12.2009, набрала чинності 06.03.2010) |

**Закони України**

|  |  |
| --- | --- |
| Від 05.09.2017 | Про освіту |
| від 28.09.2017 | Про загальну середню освіту |
| від 11.07.2001  №2628-III | [Про дошкільну освіту](http://zakon.rada.gov.ua/go/2628-14) |
| від 05.06.2014  №1324-VІІ | [Про внесення змін до деяких законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання](http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1324-18) |
| від 22.12.2011  № 4213-VI | [Про внесення змін до деяких законів України щодо прав інвалідів](http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/4213-17) |
| від 23.05.2017  № 2053-VIII | Про внесення змін до Закону України "Про освіту" щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг. |

**Президент України**

**Укази**

|  |  |
| --- | --- |
|  |  |
| від 19.05.2011  №588/2011 | [Про заходи щодо розв'язання актуальних проблем осіб з обмеженими фізичними можливостями](http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/588/2011) |
| від 12.18.2007  №1228/2007 | [Про додаткові невідкладні заходи щодо створення сприятливих умов для життєдіяльності осіб з обмеженими фізичними можливостями](http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1228/2007) |
| від 01.06.2005  №900/2005 | [Про першочергові заходи щодо створення сприятливих умов життєдіяльності осіб з обмеженими фізичними можливостями](http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/900/2005) |

**Кабінет Міністрів України**

**Постанови**

|  |  |
| --- | --- |
| від 21.08.2013  №607 | [Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами](http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/607-2013-%D0%BF) |
| від 15.08.2011  №872 | [Про затвердження Порядку  організації інклюзивного навчання  у загальноосвітніх навчальних закладах](http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-%D0%BF) |
| від 23.04.2003  №585 | [Про встановлення строку навчання у загальноосвітніх навчальних закладах для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку](http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/585-2003-%D0%BF) |
| від 12.10.2000  №1545 | [Про затвердження концепції ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів](http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1545-2000-%D0%BF) |

**Розпорядження**

|  |  |
| --- | --- |
| від 25.08.2004  №619-р | [Про затвердження Концепції соціальної адаптації осіб з розумовою відсталістю](http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/619-2004-%D1%80) |

**Міністерство  освіти  і науки України**

**Накази**

|  |  |
| --- | --- |
| від 20.05.2016 №544 | [Про внесення змін до наказу Міністерства освіти і науки України від 04 листопада 2010 року № 1055](http://zakon.rada.gov.ua/go/z0821-16) |
| від 12.01.2016  №8 | [Про затвердження Положення про індивідуальну форму навчання в загальноосвітніх навчальних закладах](http://zakon.rada.gov.ua/go/z0184-16) |
| від 31.12.2015  №1436 | [Про затвердження  Плану заходів щодо забезпечення права на освіту дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітньому просторі](http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/4897-) |
| від 06.02.2015  № 104/52 | [Про затвердження Порядку комплектування інклюзивних груп у дошкільних навчальних закладах](http://zakon.rada.gov.ua/go/z0224-15) |
| від 28.01.2014  №80 | [Про затвердження Типових навчальних планів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку (початкова школа)](http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/1736-)[, із змінами, внесеними](http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/9189/)[наказами МОН України від 11.02.2014 № 133](http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/1769-)[;](http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/9189/)[від 16.04.2014 № 460](http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/2178-) |
| від 14.06.2013  №768 | [Про затвердження плану заходів щодо забезпечення права на освіту дітей з особливими освітніми потребами, у тому числі дітей-інвалідів](http://old.mon.gov.ua/img/zstored/files/%D0%BD%D0%B0%D0%BA%D0%B0%D0%B7%20768.doc) |
| від 09.12.2010  №1224 | [Про затвердження Положення про спеціальні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами  у загальноосвітніх навчальних закладах](http://old.mon.gov.ua/images/files/doshkilna-cerednya/osoblyvi-potreby/normat/1224.doc) |
| від 01.10.2010  №912 | [Концепція розвитку інклюзивної освіти](http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/9189/) |

**Листи**

|  |  |
| --- | --- |
| від 07.09.2017  №2.1/10-39 | [Щодо використання у 2017/2018 навчальному році навчальних програм](http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/4372-) |
| від 05.06.2017  №1/9-280 | [Про організацію навчально-виховного процесу для учнів з особливими освітніми потребами загальноосвітніх навчальних закладів у 2017/2018 навчальному році](http://old.mon.gov.ua/img/zstored/files/1_9-280.doc) |
| від 18.06.2012  №1/9-456 | [Про запровадження навчальної дисципліни "Основи інклюзивної освіти"](http://document.ua/pro-zaprovadzhennja-navchalnoyi-disciplini-osnovi-inklyuzivn-doc101965.html) |
| від 18.05.2012 №1/9-384 | [Організація навчально-виховного процесу в умовах інклюзивного навчання](http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/1287-) |

**Тема 3:** Організація навчальної діяльності учнів із особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання

*Завдання:*

1. Проаналізувати діяльність спеціальних закладів для дітей із порушеннями розвитку, визначити, якому міністерству вони відносяться.
2. Розкрити принципи організації навчальної діяльності в класах з інклюзивною формою навчання.
3. Зробити порівняльну характеристику особливостей навчальної діяльності учнів із порушеннями розвитку, їх особливих освітніх потреб та педагогічних умов їх реалізації у закладі освіти. Результати оформити у вигляді таблиці.

Таблиця

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Категорія учнів із порушеним розвитком | Особливості навчальної діяльності | Спеціальні освітні потреби учнів | Педагогічні умови реалізації спеціальних освітніх потреб |
|  |  |  |  |

Література

1. Колупаєва А.А. Реформування спеціальної освіти у країнах пострадянського простору // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: Наук.-метод. зб. Випуск 6. – К.: Науковий світ, 2005 – С. 33-39.
2. Колупаєва А.А. Психолого-педагогічна підтримка дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання в європейських країнах // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами. –

К.: Університет „Україна”. – 2006. – С. 174-175.

1. Колупаєва, А. Інтегративні тенденції в освіті дітей з особливими потребами в Україні. <http://canada-ukraine.org/ukr_Journal_V1.htm>.
2. Колупаєва А,А, Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: Монографія. – К.: “Самміт-Книга”, 2009. – 272 с.: іл. – (Серія “Інклюзивна освіта”).
3. Пантюк. Т.І., Невмержицька О.В., Пантюк М.П. Основи корекційної педагогіки: навчально-методичний посібник. – 2-ге видання, доповнене і перероблене. − Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ ДДПУ,2009. − 324с.
4. Синьов В.М., Коберник Г.М. Основи дефектології: Навч. Посібник. – К.: Вища шк., 1994. – 143с.
5. Бородулина С.Ю. Коррекционная педагогика: психолого-педагогическая коррекция отклонений в развитии и поведении школьников /Серия «Учебники, учебные пособия». − Ростов н/Дону: «Феникс», 2004. − 352 с.
6. Гонеев А.Д. и др. Основы коррекционной педагогики. – М.: Академия, 1999.
7. Дэвид Митчелл. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования. Главы из книги. – РООИ «Перспектива», 2011. – 138 с.

**Методичні рекомендації до заняття**

Розглядаючи тему заняття враховувати те, що діапазон відмінностей у розвитку дітей з особливими освітніми потребами є надзвичайно значним: від практично нормального розвитку з тимчасовими труднощами, що мають зворотній характер, до стійких і тяжких порушень, зумовлених органічним пошкодженням центральної нервової системи; від дитини, здатної за умови спеціальної підтримки на рівні навчатися разом з однолітками із нормальним розвитком до дітей, які потребують навчання за адаптованою до їхніх можливостей індивідуальною програмою здобуття освіти.

Для ефективної побудови індивідуальної навчальної програми, що враховує як специфічність перебігу психофізичного розвитку конкретної дитини, так і її потенційні можливості вчителю інклюзивного класу необхідно бути обізнаним у тому, які саме особливості навчальної діяльності є характерними для кожної нозології та ті особливі умови, які необхідно створити для успішного включення різних категорій учнів з порушеннями психофізичного розвитку у загальноосвітній простір. Такий підхід протилежний «натаскуванню дітей на результат», оскільки метою психолого-педагогічної допомоги є навчити дитину вчитися, соціально її адаптувати, а не на здобуття окремих знань умінь та навичок.

Під час характеристики типів закладів для надання корекційно-освітніх послуг особам з порушеннями розвитку різної нозології звернути увагу на заклади для дітей із: порушеннями інтелекту, розладами мовлення, порушенням аналізаторних систем, РДА, РАС та ін., характеризуються форми навчання з аналізом їх недоліків та переваг. Під час характеристики особливостей навчальної діяльності зазначеної категорії учнів визначити специфіку психофізичного статусу та його врахування під час організації навчальної діяльності, розкрити педагогічні умови реалізації спеціальних освітніх послуг.

**Тема 4 :** Управління навчальним закладом із інклюзивною формою навчання

*Завдання:*

1. Дати визначення поняттю «заклад освіти з інклюзивною формою навчання» («інклюзивний заклад», «інклюзивна школа»).
2. Розкрити принципи діяльності освітнього закладу з інклюзивною формою навчання.
3. Визначити послідовність дій керівника закладу освіти з інклюзивною формою навчання під час зарахування на навчання дитини з особливими освітніми потребами. Навести конкретний приклад.
4. Розкрити алгоритм дії керівника освітнього закладу під час підготовки та проведення першої зустрічі членів мультидисциплінарної команди.
5. Визначити та дати характеристику основним принципам конфеденційності під час використання інформації, наданої батьками та членами навчальної команди

Література

1. Данілавічютє Е.А. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник / Е.А. Данілавічютє, С.В. Литовченко [pа ред. А.А.Колупаєвої]. – К.: Видавнича група «А.С.К.», 2012. – 360с. (Серія «Інклюзивна освіта»).
2. Дигностика школьной дезадаптации / под ред. С.А. Беличевой, И.А. Коробейниковой, Т.О. Кумариной. – М.: Астрель, 1993. – 411с.
3. Колупаєва А.А. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка. Путівник для педагогів: [навчально-методичний посібник] / А.А.Колупаєва, О.М.Таранченко. – К.: АТОПОЛ, 2010. – 96 с.
4. Основи інклюзивної освіти: [навчально‐методичний посібник] / за заг. ред. А.А. Колупаєвої. – К: Видавнича група «А.С.К.», 2012. – 308 с.
5. Планування, спрямоване на кожного учня: посібник з розроблення та впровадження індивідуальних начальних планів: посіб / відп.ред. Н.В.Чайковська. – К.: Паливода А.В., 2012. - 86 с.
6. Поваляєва М.А. Корекционная педагогика. Взаимодействие специалистов: [коллективная монографія] / М.А.Поваляева. – Ростов‐на‐Дону: Феникс, 2002. – 352 с.
7. Трофимова Н.М. Основы специальной педагогики и психологии / Н.М. Трофимова, С.П. Дуванова, Н.Б. Трофимова, Т.Ф. Пушкина.‐ СПб.: Питер, 2005. − 304 с.: ил. (Серия «Учебное пособие»).
8. Хохліна О.П. Корекційно‐ розвивальна робота в спеціальних закладах освіти для дітей з порушеннями психофізичного розвитку: теоретичний аспект проблеми / О.П. Хохліна: [інтернет ресурс] / Режим доступу: http:// library.rehab.org.ua/ukrainian/psicho/hohlina

**Методичні рекомендації до заняття**

Дати визначення та характеристику закладу з інклюзивною формою навчання, розкрити принципи діяльності такого закладу. Визначити алгоритм дії керівника ЗЗСО під час зарахування на навчання дитини з особливими освітніми потребами**.** Розкрити методичні рекомендації керівникам закладів освіти з інклюзивним навчанням щодо проведення першої зустрічі команди з розробки індивідуального навчального плану. Звертається увага на принципи конфеденційності під час використання інформації про дитину, надану батьками.

**Тема 5:** Організація тьютерського супроводу в класі з інклюзивною формою навчання

*Завдання:*

*Законспектувати питання:*

1. Поняття «тьютер», роль тьютера у супроводі дитини з особливими освітніми потребами, обов’язки тьютера, відмінності між тьютером та вчителем.
2. Історія тьютерства.
3. Принципи та функції тьютерського супроводу
4. Типи тбюторських практик та напрями роботи тьютера.
5. Взаємозв’ємодія тьютера з іншими учасниками команди (вчителем, дитиною із особлими осітніми потребами, з батьками).

Література

1. Інклюзивна школа: особливості організації та управління: Навчально‐ методичний посібник/ Кол. авторів: Колупаєва А.А., Софій Н.З., Найда Ю.М. та ін. За заг. ред. Даниленко Л.І. – К.: 2007. – 128 с.
2. Ковалева Т.М. и др. Професия «тьютер». – М.: Академия развития, 2017. - 246с.
3. А. Колупаєва, Н. Софій, Ю. Найда, О. Таранченко, С. Єфімова, Н. Слободянюк, І. Луценко, Л. Будяк; За заг. ред. Л. Даниленко, Інклюзивна школа: особливості організації та управління: Навчально-методичний посібник. - К.,2009.
4. Кондратенко О. (упорядник) Тьютор: перші коки. – К.: Шкільний світ, 2017. – 104с.
5. Кузьмина Е.В. Профессия «тьютер» в инклюзивной практике. – Електронный ресурс. Режим доступа: <http://edu-open.ru/Default.aspx?tabid=408> – Название с экрана
6. Колупаєва А.А. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку у загальноосвітні навчальні заклади: Монографія. – К.: Педагогічна думка, 2007. – 457 с.
7. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи. Монографія. – К.: «Самміт‐Книга», 2009. – 272 с.

**Питання для самопідготовки до заліку**

1. Визначення та порівняльна характеристика понять: «інклюзія», «інтеграція», «сегрегація», «порушення психофізичного розвитку», «особливі потреби».
2. Історія спеціальної освіти та інклюзії.
3. Основні принципи інклюзивної освіти.
4. Моделі ставлення суспільства до порушень розвитку.
5. Міжнародна політика і законодавча база інклюзивної освіти (Саламанкська декларація та документи ООН і ЮНЕСКО).
6. Освітні закони України.
7. Мультидисциплінарна команда та її діяльність в умовах інклюзивного навчального закладу.
8. Функції членів мультидисциплінарної команди.
9. Роль сім’ї в процесі інтегрування дитини з вадами розвитку в загальноосвітнє середовище.
10. Роль батьків в оцінюванні розвитку своєї дитини.
11. Завдання батьків як членів навчальної команди.
12. Налагодження стосунків з педагогами та персоналом школи. Обмін конструктивною інформацією.
13. Допомога громадських організацій та соціальних служб.
14. Батьки – активні учасники шкільної громади. Волонтерство та адвокатство батьків.
15. Вплив ідей діалектико-матеріалістичної філософії на розвиток інклюзивної освіти.
16. Екзистенціалізм, прагматизм та становлення інклюзії.
17. Постмодернізм, феноменологія та становлення інклюзії.
18. Вплив філософії персоналізму на розвиток інклюзивної освіти.
19. Значення ідей філософської антропології для становлення освіти людей із порушеннями розвитку.
20. Форми надання освітніх послуг дітям з порушеннями розвитку в Україні.
21. Принципи організації навчальної діяльності в класах з інклюзивною формою навчання.
22. Характеристика навчальної діяльності учнів з вадами слуху та їх спеціальних освітніх потреб.
23. Характеристика навчальної діяльності учнів з вадами зору та їх спеціальних освітніх потреб.
24. Характеристика навчальної діяльності учнів з тяжкими порушеннями мовлення та їх спеціальних освітніх потреб.
25. Характеристика навчальної діяльності учнів з розумовою відсталістю та їх спеціальних освітніх потреб.
26. Характеристика навчальної діяльності учнів із затримкою психічного розвитку та їх спеціальних освітніх потреб.
27. Характеристика навчальної діяльності учнів з порушеннями опорно-рухового апарату та їх спеціальних освітніх потреб.
28. Характеристика навчальної діяльності учнів з розладами аутичного спектру та їх спеціальних освітніх потреб.
29. Комплексний підхід та його значення у процесі супроводу дітей із особливими освітніми потребами в умовах інклізії.
30. Співпраця фахівців як умова успішності інклюзивного навчання педагогів.
31. Мультидисциплінарна команда та її діяльність в умовах інклюзивного навчального закладу.
32. Принципи сімейно зорінтованого підходу до психолого-педагогічної роботи з батьками дітей з особливими освітніми потребами.
33. Готовність батьків до партнерської взаємодії.
34. Цілі,етапи, зміст і форми ефективної взаємодії фахівців з батьками.
35. Завдання батьків як членів навчальної команди. Налагодження стосунків з педагогами та персоналом школи. Обмін конструктивною інформацією.
36. Батьки – активні учасники шкільної громади. Волонтерство та адвокатство батьків.
37. Заклад з інклюзивною формою навчання. Загальна характеристика.
38. Принципи діяльності закладу.
39. Алгоритм дій керівника закладу освіти під час зарахування на навчання дитини з особливими освітніми потребами**.**
40. Методичні рекомендації керівникам закладів освіти з інклюзивним навчанням щодо проведення першої зустрічі команди з розробки індивідуального навчального плану.
41. Принципи конфеденційності під час використання інформації про дитину, надану батьками та членами навчальної команди.
42. Реалізація науково-методичних засад інклюзивної освіти у США.
43. Реалізація науково-методичних засад інклюзивної освіти у Канаді.
44. Реалізація науково-методичних засад інклюзивної освіти у країнах Європи.
45. Реалізація науково-методичних засад інклюзивної освіти у країнах пострадянського простору.
46. Поняття «тьютер», роль тьютера у супроводі дитини з особливими освітніми потребами, обов’язки тьютера, відмінності між тьютером та вчителем.
47. Історія тьютерства.
48. Принципи та функції тьютерського супроводу
49. Типи тбюторських практик та напрями роботи тьютера.
50. Взаємозв’ємодія тьютера з іншими учасниками команди (вчителем, дитиною із особлими осітніми потребами, з батьками).