**Лекційні матеріали**

Лекція 1

**Тема: Поняття «інклюзивна освіта»: генезис, понятійно-термінологічні визначення, принципи**

**План**

1. Визначення понять «інклюзія», «інтеграція», «порушення психофізичного розвитку», «особливі потреби» та ін. Історичне підґрунтя інклюзивної освіти.
2. Історія спеціальної освіти та інклюзії.
3. Соціальна та медична моделі порушень розвитку.
4. Основні принципи інклюзивної освіти

Література

1. Выготский Л.С. Принципы воспитания физически дефективных детей // Основы дефектологии. – С-П, М.: Изд-во «Лань» 2003. – С.-96. С. 127 дис.
2. Вульфсон Б.Л. Мировое образовательное пространство на рубеже XIX и XX вв. // Педагогика. – 2002.
3. Засенко В.В. Рівний доступ до якісної освіти дітей з особливими потребами / Кроки до демократичної освіти:– 2002. – №1. – С. 34.
4. Инклюзивное образование. Политика, содержание и сравнительные перспективы / Под ред. Ф. Армстронга, Д. Армстронга, Л. Бартона. – Лондон. 2000.
5. Колупаєва А.А. До проблеми понятійно-термінологічних визначень у сучасній спеціальній педагогіці // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: Наук.-метод. зб. Випуск 8. – К., 2006. –С. 105-109.

**Визначення понять «інклюзія», «інтеграція», «порушення психофізичного розвитку», «особливі потреби» та ін.**

Починаючи з 90‐х років ХХ ст. провідною моделлю сучасних суспільно‐ соціальних стосунків стосовно осіб з обмеженими можливостями, зокрема, неповносправних дітей, визначено **інклюзію**, яка ґрунтується на визнанні та повазі індивідуальних людських відмінностей і передбачає збереження відносної автономії кожної суспільно‐соціальної групи, а уявлення та стиль поведінки, притаманний традиційно домінуючій групі, мають модифікуватися на основі плюралізму звичаїв та думок. Основоположним в інклюзивних підходах є те, що не особистість має прилаштовуватися до суспільних, соціальних, економічних стосунків, а навпаки – суспільство має створити умови для задоволення особливих потреб кожної особистості. Водночас особливості не повинні сприйматися «як явище виняткове, приречене», наявність того чи іншого порушення не зумовлює 10 маргінальність життєвого шляху людини. В центрі уваги цієї моделі суспільної поведінки є:



1. автономність;
2. участь у суспільній діяльності;
3. створення системи соціальних зв’язків;
4. прийняття суспільством усіх без обмежень, кожної особистості.

Суспільно‐соціальна концепція інклюзії стала основоположною в сучасній моделі здобуття освіти дітьми з особливостями психофізичного розвитку ‐ інклюзивній освіті.

Саме інклюзивна освіта, на думку одного з провідних нідерландських дослідників К.Рейсвейка, сприятиме:

* + - розвитку здібностей дитини;
		- визнанню того, що нормальний розвиток не є загальноприйнятою «нормою»;
		- задоволенню особливих потреб;
	+ створенню системи підтримки; функціональному підходу до лікування та навчання;
	+ участі батьків у лікуванні та навчанні їхніх дітей.

Термін «інклюзія» є відмінним від терміну «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 та процес, який дає змогу всім дітям брати участь у всіх програмах. Відмінність у підходах полягає у визнанні того факту, що ми змінюємо суспільство, аби воно враховувало й пристосовувалось до індивідуальних потреб людей, а не навпаки. Поняття “інтеграції”, „інклюзії” розглядаються як антонімічне щодо “сегрегації” і позначають відповідний поступ у розвитку системи одержання освіти особами з порушеннями.

Просте фізичне залучення дітей з особливими освітніми потребами до загальноосвітнього закладу не є інклюзією, це, за словами В. Лубовського «вимушена інтеграція» Досвід такого навчання засвідчив, що в разі нездатності педагогів організувати навчальний процес таким чином, щоб враховувались індивідуальні потреби кожної дитини, такі діти не брали участь у навчальному процесі і, як наслідок, знижувалась їхня мотивація до навчання та погіршувались навчальні результати.

Ураховуючи вищезазначене, можна стверджувати, що інклюзія передбачає особистісно зорієнтовані методи навчання, в основі яких – індивідуальний підхід до кожної дитини з урахуванням усіх її індивідуальних особливостей – здібностей, особливостей розвитку, типів темпераменту, статі, сімейної культури тощо.

При визначенні терміна «інклюзивна освіта» були проаналізовані визначення, які містяться в головних міжнародних документах: Стандартних правилах урівняння можливостей інвалідів ООН, Декларації прав дитини ООН, Саламанкській декларації та програмі дій з навчання осіб з особливими потребами, Міжнародних консультаціях із питань раннього навчання дітей з особливими освітніми потребами та ін..

**Інклюзивна освіта –** це система освітніх послуг,що базується напринципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, що передбачає навчання в умовах загальноосвітнього закладу. З метою забезпечення рівного доступу до якісної освіти інклюзивні освітні заклади повинні адаптувати навчальні програми та плани, методи та форми навчання, використання існуючих ресурсів, партнерство з громадою до індивідуальних освітніх потреб і різних стилів навчання дітей з особливими освітніми потребами. Інклюзивні освітні заклади повинні

забезпечити спектр необхідних послуг відповідно до різних освітніх потреб таких дітей.

**Інклюзивне навчання** 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 відбувається за індивідуальним навчальним планом, забезпечується медико-соціальним та психолого-педагогічним супроводом.

***Інклюзивна школа*** –заклад освіти,який забезпечує інклюзивну освітуяк систему освітніх послуг, зокрема: адаптує навчальні програми та плани, фізичне середовище, методи та форми навчання, використовує існуючі в громаді ресурси, залучає батьків, співпрацює з фахівцями для надання спеціальних послуг відповідно до різних освітніх потреб дітей, створює позитивний клімат у шкільному середовищі.

Хоча інклюзивні школи забезпечують сприятливі умови для досягнення рівних можливостей і повної участі, для їх ефективної діяльності необхідні спільні зусилля не лише вчителів і персоналу школи, а й батьків, членів родин, ровесників.

«Аномальні особи», «дефективні», «інваліди», «діти з вадами» – ці терміни в нашій країні донедавна були законодавчо закріпленими і загальновживаними. Понятійна основа цих термінологічних визначень – фіксація порушень, вад, відносної аномальності. Втім, ще у 1927 році Л. Виготський, обґрунтовуючи теорію надкомпенсації, передбачав: « …доведеться відмовитися і від поняття, і від терміна «дефективні діти».

Щодо терміна «інвалід», міжнародне визначення якого вперше подано в Декларації ООН «Про права інвалідів» у 1975 р., то це – «особа, яка не може самостійно забезпечити повністю або частково потреби нормального особистого і / або соціального життя через вроджене або набуте порушення фізичних чи розумових здібностей».

Сучасні міжнародні тенденції в галузі міжнародних правових норм, соціальної політики, освіти засвідчують найбільш прийнятне використання 11 терміна «особа з обмеженими можливостями», оскільки основна увага концентрується на «особі», а «обмежені можливості» – другорядна характеристика.



Складність і суперечливість визначення поняття інвалідності, які виявляються при аналізі як міжнародних нормативно‐правових документів, так і українських нормативних документів, дає змогу співвідносити й використовувати цей термін, орієнтуючись, перш за все, на показники та результати суто медичного обстеження.

* 1. країнах Західної Європи та Америки досить вживаним вважався термін «фізично або розумово неповноцінні особи» («handicapped persons»), «особи з порушеннями розвитку» («disabled persons») або просто «особи з порушеннями»

(«the disabled»). Термін «особи з порушеннями розвитку» («persons with disabilities»), який зустрічається переважно у державних офіційних документах, найчастіше фінансового підпорядкування.

* 1. міжнародних правових документах, державних законодавчо‐нормативних актах соціального спрямування у багатьох країнах загальновживаний термін «діти
1. особливими потребами» («Children with Special Needs»). Це термінологічне означення передбачає зміщення наголосів з недоліків і порушень у дітей, відхилень від норми до фіксації їхніх особливих потреб. І як зауважує А.Гордєєва: «Говорячи про особливості, ми відштовхуємося від людини взагалі, а не від норми, від людини з певними особливостями, притаманними лише їй.

Особливість передбачає відмінність, несхожість, можливо, неповторність, індивідуальність, унікальність». Відповідно, дітьми з особливими потребами досліджувач вважає дітей‐інвалідів, дітей з незначними порушеннями здоров’я, соціальними проблемами, обдарованих дітей.

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  |  |  | **Діти з особливими потребами** |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Діти- |  | Діти з незначними |  | Діти з |  |  | Обдаровані |
| інваліди |  |  | порушеннями |  | соціальними |  |  | діти |
|  |  |  |  | проблемами |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |

*Рис.* **Категоріальність дітей з особливими потребами**

Широке вживання терміна «діти з особливими потребами» зініціювала Саламанкська декларація, опублікована у 1994 р.. Тут подано його основне визначення «особливі потреби». Воно стосується всіх дітей і молодих людей, чиї потреби залежать від різної фізичної чи розумової недостатності або труднощів, пов’язаних з навчанням. Чимало дітей мають труднощі в навчанні, відтак – спеціальні освітні потреби на певних етапах свого навчання в школі».

На думку відомих європейських учених (G. Lefrancois, W. Lepowcky, К. Raiswaik та ін.), дитяча популяція, незважаючи на своє розмаїття, здебільшого має нормальні або так звані середні показники розвитку, зокрема, й навчальні здібності. Однак певна кількість дітей має відмінні від середніх показники, а, відповідно, з педагогічної, соціальної, медичної точки зору ці діти характеризуються як такі, що мають особливі потреби. Звернемось до визначення, яке дає знаний французький учений G. Lefrancois: «Особливі потреби – це термін, який використовується стосовно осіб, чия соціальна, фізична або емоційна особливість потребує спеціальної уваги та послуг, яким надається можливість розвинути свій потенціал». До їх числа входять діти, котрі мають як виняткові здібності чи талант, так і діти з фізичними, психічними, соціальними відмінностями.

Найбільш поширене й прийнятне стандартне визначення «особливих освітніх потреб», зокрема в країнах Європейської спільноти, подано в Міжнародній класифікації стандартів освіти (International Standart Classification of Education): «Особливі освітні потреби мають особи, навчання яких потребує додаткових ресурсів. Додатковими ресурсами можуть бути: персонал (для надання допомоги у процесі навчання); матеріали (різноманітні засоби навчання, в тому числі допоміжні та корекційні); фінансові (бюджетні асигнування для одержання додаткових спеціальних послуг)».

В Україні немає єдиної офіційної термінології для характеристики дітей з особливими освітніми потребами. В основних законах України про освіту зустрічаються такі терміни, як «діти, які потребують корекції фізичного та/або розумового розвитку» та «особи, які мають вади у фізичному чи розумовому розвитку і не можуть навчатися в масових навчальних закладах молодь з інвалідністю», «діти з тяжкими порушеннями розвитку», «діти з обмеженими можливостями здоров'я» тощо. Усі ці терміни співвідносяться з медичною суспільно‐соціальною моделлю.

Проте нині значну роль в утвердженні соціальної моделі ставлення до осіб з порушеннями в українському суспільстві відіграють неурядові організації, насамперед організації батьків дітей з особливими освітніми потребами. Завдяки їхній діяльності поширюються терміни, які зміщують акцент з вад/відхилень розвитку (діти‐інваліди, неповносправні, діти з вадами розвитку тощо) на терміни більш позитивні – діти з особливими освітніми потребами, діти з особливостями психофізичного розвитку тощо. Саме ця термінологія на сьогодні є найбільш вживана.

**Історія спеціальної освіти та інклюзії.**

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 5 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 таої 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.



«Освіта має надаватися в межах можливого, у загальноосвітніх школах, без будь‐якого вияву дискримінації стосовно дітей та дорослих інвалідів». – Така офіційна позиція європейської спільноти була висловлена ЮНЕСКО, Комісією з прав людини. «Оскільки у більшості випадків інвалідність сама по собі не є перешкодою, дискримінація – ось що перешкоджає дитині отримати освіту в загальній системі».

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 й потворними. Ми вчиняємо так не через гнів та досаду, а керуючись правилами розуму: відділяти неприродне від здорового» – таке право обстоював у Давньому Римі Сенека [1, с.69]. 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.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Історія спеціальної освіти й інклюзії** |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |
| В еволюції стосунків суспільства і держави до осіб з 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. |  |  |  |  |  |
| *Таблиця 1.1* |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| **Еволюція** | **ставлення** | **суспільства** | **та** | **держави** | **до** | **осіб** |  |  |  |
| **з психофізичними порушеннями й становлення системи спеціальної освіти** |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |
| **Період еволюції** | **Етапи становлення системи** | **Хронологічні** |  |  |  |  |
|  |  | **спеціальної освіти** |  |  | **межі** |  |  |  |  |  |
| Від агресії та зневаги до | Формування передумов |  | 966‐1715 рр. |  |  |  |  |
| усвідомлення необхідності | виникнення національної |  |  |  |  |  |  |
| піклуватися про дітей з | системи спеціальної освіти |  |  |  |  |  |  |
| особливостями розвитку |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Від усвідомлення необхідності | Формування передумов |  | 1715‐1806 рр. |  |  |  |  |
| піклуватися про осіб з | виникнення національної |  |  |  |  |  |  |
| відхиленнями в розвитку до | системи спеціальної освіти |  |  |  |  |  |  |
| усвідомлення необхідності |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| навчати частину з них |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Від усвідомлення |  | Розгортання мережі |  | 1806‐1927 рр. |  |  |  |  |
| можливостей до | спеціальних навчальних |  |
| усвідомлення доцільності | закладів та оформлення |  |
| навчання трьох категорій | паралельних систем |  |
| дітей: з порушенням слуху, | спеціальної освіти |  |
| зору та розумово відсталих |  |  |
| Від усвідомлення необхідності | Удосконалення | 1927‐1991 рр. |
| навчати певну частину дітей з | вертикальної та |  |
| порушеннями до розуміння | горизонтальної структур |  |
| необхідності навчати всіх | системи спеціальної освіти, |  |
| дітей з відхиленнями в | її диференціація |  |
| розвитку |  |  |
| Від сегрегативного навчання | Розвиток національної | 1991р.‐ |
| дітей з особливими освітніми | системи спеціальної освіти | донині |
| потребами до інклюзивного | з провідною тенденцією |  |
| навчання | інклюзії |  |

**Перший період (996‐1715 рр.)** –від агресії та зневаги до усвідомленнянеобхідності 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 піклуватисяпро 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 доусвідомлення доцільності навчати три категорії дітей: з порушеннями слуху, зору та розумово відсталих. Умовний кордон – остання чверть ХІХ 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 Л.Кулик, в Австрії у 1846 р. було ухвалено закон, який передбачав створення можливостей для навчання сліпих дітей разом зі зрячими. Подібні законодавчі акти були в Англії, Шотландії та інших європейських країнах [175]. 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» [15,с.69]. 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 навчанняпевної частини дітей з порушеннями до розуміння необхідності навчати всіх дітей з відхиленнями в розвитку. В Західній Європі цей період від початку ХХ 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.). 8 Саме у цей період з 70‐років ХХ 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 зособливими 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.

**Соціальна та медична моделі 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 |  |  |  |
| панівнимиідеологічнимиустановками,громадськоюдумкою,системою |  |  |  |
| соціально‐політичного устрою. |  |  |  |  |  |
| ***Медична модель***,як світоглядна,що формувала суспільну думку стосовно |  |  |  |
| осіб з обмеженнями і панувала до початку 60‐х років ХХ 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, який вже у 1924 р. зазначив: «Величезна помилка – 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 ХХ ст., як альтернатива медичній моделі, виникла ***теорія* «соціальної співвіднесеності» (соціальна модель).** На думку багатьохєвропейських учених Jonson J., Mills W., Muller W., ця теорія співзвучна вченням Л. Виготського, 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.

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.

**Основні принципи інклюзивної освіти**

При визначенні терміна «інклюзивна освіта» було проаналізовано визначення, які містяться в головних міжнародних документах: Стандартних правилах урівняння можливостей інвалідів ООН, Декларації прав дитини ООН, Саламанкській декларації та програмі дій з навчання осіб з особливими 13 потребами, Міжнародних консультаціях із питань раннього навчання дітей з особливими освітніми потребами.

**Інклюзивна освіта** (інклюзія– inclusion (англ.) –залучення),передбачаєстворення 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.

***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:** Корекційно-розвивальна робота як складова інклюзивної освіти.

ПЛАН

1. Корекційно-розвивальна робота та її значення у процесі навчання дітей із порушеннями психофізичного розвитку.
2. Команда психолого-педагогічного супроводу учня 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»).

**Корекційно-розвивальна робота та її значення у процесі навчання дітей із порушеннями психофізичного розвитку**

Корекційно‐розвивальна робота – вагома складова інклюзивного навчання. Корекційно‐розвивальну роботу в умовах інклюзивного навчання здійснюють спеціальні фахівці: корекційний педагог, логопед, спеціальний психолог, соціальний працівник. Однак, не стоять осторонь корекційної допомоги й інші учасники команди психолого-педагогічного супроводу, а саме: вчителі, асистенти вчителів, фахівці з ЛФК, реабілітологи та ін. Значна роль у закріпленні корекційної роботи належить батькам.

Відомо, що у дітей з проблемами розвитку наявні фізичні та (або) психічні порушення, які ведуть до відхилень у загальному розвитку. Залежно від характеру порушення, часу його виникнення та особливостей протікання одні недоліки можуть повністю усуватися, інші – тільки коригуватися, деякі – компенсуватися. Цей алгоритм діє як в умовах спеціальної освіти, так і в умовах інклюзії, але в останній акценти дещо зміщені. Тож доцільно розглянути основні засадничі поняття дефектологічного тезаурусу.

**Корекція** (від лат.сorrection –поліпшення,виправлення) – 1)сукупністьпедагогічних та лікувальних засобів, спрямованих на поліпшення та виправлення 64 процесу розвитку особи; 2) виправлення окремих вад у дітей із психофізичними недоліками. Перше із тлумачень корекції – широко дефектологічне, друге – пов’язане з використанням терміну корекції у вузькому значенні («корекція вимови» – виправлення недоліків вимови дитини завдяки логопедичним засобам, «корекція зору» – застосування оптичних засобів для поліпшення зорової функції).



**Компенсація** (від лат.сompensatio –урівноважування,зрівнювання) –відновлення недорозвинених чи порушених психічних функцій, використовуючи збережені чи перебудовуючи частково порушені функції. При компенсації психічних функцій можливе залучення в її реалізацію нових нервових структур, які раніше не брали в цьому участі. Такі структури функціонально об’єднуються на основі розв’язання спільних завдань.

У процесі організації корекційно‐розвивальної роботи із дитиною з порушеннями психофізичного розвитку необхідно врахувати компенсаторні можливості організму, тобто ті позитивні зміни, що відбуваються у розвитку дитини загалом під впливом цілеспрямованого, організованого навчання. Тому цей вид роботи у педагогічній діяльності – основна й невід’ємна умова успішного «залучення» дитини до інклюзивного навчання.

**Корекційно‐розвивальна робота здійснюється засобами педагогічного процесу** –його змістом,методикою,організаційними формами.А педагогічний

процес, мета якого – корекція розвитку дитини, визначається як **корекційно‐** **спрямований** (відтак–корекційно‐спрямоване навчання чи корекційно‐спрямоване виховання).

У ході застосування корекційно‐розивальної роботи в інклюзивній школі, залежно від потреб і навчальних можливостей дитини, використовуватимуться допоміжні навчальні технології, методики або їх модифіковані чи адаптовані елементи. Наприклад: для учня із порушеннями зору в класній кімнаті необхідно вибрати добре освітлене робоче місце, визначити оптимальну відстань для списування із дошки, подбати про додаткове місцеве освітлення. Під час уроку використовувати збільшену наочність (бажано щоб учень мав її на парті), за потреби розробляти структуровані таблиці – підказки, використовувати контрастність (замість чорного тексту на білому тлі матеріал роздруковувати на жовтому) і т. ін.

Якщо учень має порушення рухової сфери навчальній команді необхідно подбати про можливість доступу до робочого місця, дошки (відрегулювати її висоту), місце для відпочинку (окрема кімната чи мат у затишному куточку класу), передбачити доступність туалетної кімнати і рівень допомоги у ній. Під час організації навчання вчителю необхідно враховувати складність ураження рухової сфери: як загальної, так і дрібної моторики, інші порушення, які супроводжують дитину із церебральним паралічем (зниження гостроти зору чи слуху, порушення емоційно‐вольвої сфери, мовлення).

Важливо до початку навчального року провести бесіду з батьками учня, оскільки на основі отриманої від них інформації відбуватимуться первинні зміни у класній кімнаті та добиратиметься наочний матеріал для учня.

Необхідно також враховувати, що батьки відіграють ключову роль в освіті й підтримці учня з особливими освітніми потребами. По‐перше, вони – батьки з правами та обов’язками, які виступають джерелом інформації, партнери при розробці та впровадженні програм за участі їх дітей, а також «споживачі» наданої нами освіти. І тому їхня думка значуща.

Педагог інклюзивного класу, використовуючи співпрацю із усіма членами команди супроводу учня, орієнтуватиметься на особливі стратегії навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Наприклад, учням із розладами спектру аутизму потрібна адаптація навчальної програми з врахуванням «тріади порушень»: соціальної взаємодії, комунікації, поведінки; учням з порушеннями інтелекту важлива є покрокова інструкція до виконання завдання; учням з порушеннями мовлення та мови потрібна корекція, скерована на виправлення вад вимови і т.д.; для учнів з порушеннями слуху необхідно використовувати мову жестів та інші допоміжні засоби.

Корекційно‐розвивальна робота розглядається як **підгрунтя організації** **навчально‐виховної роботи, зокрема в інклюзивній школі**:без цілеспрямованогоподолання чи послаблення недоліків знижується ефективність навчання й виховання дітей: ускладнюється процес оволодіння необхідними для них знаннями, вміннями, навичками, становлення поведінки, соціалізації особистості.

Проте особливості корекційно‐розвивального впливу визначаються не стільки закономірностями засвоєння навчального матеріалу, скільки його метою, визначеною відповідно до предмета корекції, його сутності, психологічних закономірностей впливу на нього. Саме предмет корекції, тобто те, що необхідно виправляти та розвивати в дитини, визначає мету, пошук спеціальних шляхів організації педагогічного процесу, добір відповідних методичних засобів та змісту навчання, показники його результативності.

Отже, корекційно‐розвивальну роботу забезпечують такі компоненти педагогічного процесу: **цільовий,** **організаційний,** **змістовий,** **методичний,**

**результативний.**

**Команда психолого-педагогічного супроводу учня та її діяльність в умовах інклюзивного навчального закладу**

Задля забезпечення фахової корекційно‐розвивальної роботи в умовах навчального закладу створюється навчальна команда різнопрофільних спеціалістів, які беруть участь у розробці та реалізації індивідуальної програми розвитку (ІПР) учня. У інклюзивній школі до складу такої команди входитиме: вчитель, психолог, соціальний педагог, методист; за потреби запрошують медичних працівників, фахівців з реабілітації, педагогів‐дефектологів (корекційних педагогів). Також невід’ємними членами навчальної команди будуть батьки учня, з якими обговорюються й узгоджуються усі дії та заходи, котрі проводитимуть із дитиною у навчальному закладі, а також визначається можливість реалізації ІПР в домашніх умовах. Результатом такої співпраці виступає погоджена батьками програма розвитку та навчання дитини.



Діяльність і співпраця фахівців мультидисциплінарної команди в умовах інклюзивної школи: педагоги (вчителі, дефектолог), асистенти, психолог, соціальний педагог, адміністрація навчального закладу, батьки.

Організація корекційно спрямованого навчання у інклюзивному класі передбачає підготовку та створення умов, необхідних для роботи учнів над засвоєнням програмного матеріалу, подолання навчальних проблем, висвітлених у ІПР. Організаційний бік такої роботи охоплює широкий діапазон питань: визначення оптимальної її форми (групова, підгрупова, індивідуальна), типу уроку та його структури, а також забезпечення учнів необхідними навчальними матеріалами, інструментами тощо. Тобто, дитина з особливостям психофізичного розвитку не повинна займати особливого становища у класі, вона має почуватися природно і досягти максимальної самостійності. Важливо, щоб на початку шкільного навчання учень із порушеннями розвитку мав можливість подолати власні стереотипи поведінки й набути певних навичок соціальної поведінки у класному середовищі.

Особливе значення для проведення корекційної роботи має цілеспрямований **добір змісту навчання та використання його можливостей.**

Виправлення вад дитини та її навчання можуть здійснюватись на одному й тому самому програмному матеріалі. Проте, залежно від поставленої мети, обраних форм організації навчання, типу уроку чи заняття, змінюватиметься сила, темп корекційного впливу та якісного засвоєння знань. Наприклад: якщо до реалізації ІПР залучено вчителя, психолога та батьків, успішним корекційний вплив буде лише за умови взаємодоповнення, повторення і закріплення навчального матеріалу у різних формах роботи з різними фахівцями під час різних видів діяльності. Тому, щоб навчальний матеріал мав корекційне значення і сприяв становленню певної складової розвитку, він повинен забезпечувати досягнення освітньої мети, враховувати особливості його засвоєння та уможливлювати в процесі навчання проведення корекційно‐розвивальної роботи. Якщо на уроці математики ставиться мета сформувати в дитини певну розумову дію, наприклад, узагальнення за спільною ознакою, то зміст навчання має містити матеріал для такої роботи, а розв'язання відповідної арифметичної задачі – ставити дитину в ситуацію необхідності виконувати дію узагальнення. Психолог дане поняття може закріплювати під час індивідуальних корекційних занять, використовуючи іншу наочність або завдання на повторення чи закріплення матеріалу. Батьки ж ті узагальнюючі поняття можуть закріплювати під час прогулянки, читання, виконання «хатніх справ».

Досягнення корекційної мети передбачає і визначення відповідної до предмета корекції **методики диференційованого впливу** (методи, засоби, прийоми, умови тощо). Саме методиці надається провідна роль у проведенні корекційно‐розвивальної роботи.



Постановка й досягнення мети відповідно до визначеного предмета корекційного впливу вимагають передбачати й корекційні ефекти як специфічні, вагомі її компоненти, тобто обирати **показники результативності** роботи з дитиною, проведеної засобами організації, змісту, методики. Якщо показником ефективності навчання є засвоєння учнем знань і способів дій, намічених навчальними програмами, то ефективність корекції вимірюється за параметрами, що свідчать про його розвиток. Найбільш загальний показник розвитку – становлення в дитини діяльності (ігрової, навчальної, трудової), всіх її структурних компонентів, набуття таких характеристик діяльності, як її усвідомленість та довільність, загальнонавчальних і загальнотрудових умінь, розвиток чи сформованість визначених як предмет впливу складових психофізичного розвитку.

Розглядаючи відмінність показників ефективності засвоєння навчального та корекційного процесів, слід враховувати різний термін їх досягнення. Адже опанування учнями знань, умінь і навичок відбувається набагато швидше, ніж становлення в них певних психічних надбань.

Задля досягнення позитивних якісних змін у процесі організації корекційно‐ розвивальної роботи в інклюзивному класі фахівцям необхідно дотримуватися визначених наукою принципів:

* системності корекційних, профілактичних і розвивальних задач; єдності діагностики та корекції;
* пріоритетності корекції каузального типу; діяльнісний принцип корекції;
* врахування вікових та індивідуальних особливостей дитини; комплексності методів психологічного впливу; активного залучення найближчого соціального оточення.

Таким чином члени навчальної команди в процесі **корекціі психічного** **розвитку** (сукупність педагогічних і психологічних впливів,спрямованих навиправлення, компенсацію недоліків, відхилень у психічному та фізичному розвитку дитини, що містить у собі як корекцію окремих дефектів, так і цілісний вплив на особистість) дотримуються і використовують **психокорекційні технології** – сукупність знань про способи та засоби проведення психокорекційного впливу, який розглядають як складну систему, що включає стратегічні, й тактичні завдання. Стратегічні – розробка психокорекцій них розвивальних програм і комплексів; тактичні – розробка методів і психокорекційних розвивальних технік (вибір форми проведення корекційно‐розвивальної роботи, підбір груп, режим і тривалість занять).

**Система комплексної корекційні‐розвивальної допомоги дітям з особливими потребами в умовах інклюзії передбачає:**

* + - 1. *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 отримує реабілітаційну підтримку у вигляді стимулюючого чи розслаблюючого масажа та ін.
			2. *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.
			3. Психологічну допомогу(психологічна корекція,оптимізація сімейногоклімату). Психолог навчального закладу проводить сімейне консультування; організовує спільні заходи у класі; подолання конфліктів, а також проводить індивідуальну психокорекційну роботу з учнями.

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

Складання індивідуальної корекційно‐розвивальної програми та вміння її модифікувати – важливий компонент готовності педагога до роботи в інклюзивній школі, оскільки універсальних корекційних програм не існує. Окрім структури дефекту та ступеня тяжкості, треба враховувати час його виникнення, рівень розвитку між функціональних зв’язків, типологічні та індивідуально‐психологічні особливості дитини (можливості, досягнення, позитивні сторони), а також попередню соціальну ситуацію розвитку.

Отже, корекційна робота вчителя з учнем у класній кімнаті не повинна будуватися як просте тренування вмінь і навичок (виконання вправ чи завдань з підручника за чітко визначеними запитаннями), а покликана закріплювати у різних видах навчальну діяльність. Наприклад, дитині з порушеннями пізнавального розвитку необхідно зменшити кількість матеріалу у темі, яка читається; дати більше часу на осмислення та виконання завдання і врахувати допоміжні заходи: підказки, інструкції, показ і час, який на них затрачатиметься. Передбачити дії та допомогу асистента під час уроку. Спрогнозувати засвоєння дитиною матеріалу і ті завдання, які виноситимуться на індивідуальну корекційно‐ розвивальну роботу.

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

Члени команди розглядають навчання дитини не як виконання окремих вправ з удосконалення психолого‐педагогічної діяльності, а як цілісну свідому діяльність (по можливості – усвідомлену дитиною). При цьому зміни окремих психічних утворень дитини повинні сполучатися з оптимізацією умов життя, виховання та навчання, в яких перебуває дитина.

Створення умов для забезпечення корекційної складової для дітей з порушеннями функції аналізаторів (зору, слуху), протезовані відповідними медичними засобами (окуляри, слухові апарати), вимагатимуть також дотримання описаних вище правил. Проте, зменшувати обсяг навчального матеріалу не доведеться. Лише передбачити більше часу на виконання завдань та відповідно, за потреби, зменшення їх кількості.

Корекційно‐розвивальна складова у навчальному процесі повинна мати випереджаючий характер, не тільки вправляти й удосконалювати те, що досягла дитина, а й активно формувати те, що повинно розвинутись у найближчій перспективі.

Необхідно узгоджувати дії всіх спеціалістів, що працюють з дитиною (логопед, дефектолог, учитель, психолог, лікар, асистент, батьки).

При складанні індивідуальної корекційно‐розвивальної програми необхідно дотримуватись таких методичних вимог:

* + чітко сформулювати основну мету психолого‐педагогічної корекційної роботи;
	+ виділити коло завдань, які повинні конкретизувати основну мету; визначити зміст корекційних занять, врахувуючи структуру дефекту та індивідуально‐психічні особливості дитини, розвиток провідного виду діяльності;
	+ визначити форму роботи з дитиною (групова, сімейна, індивідуальна); підібрати відповідні методи й техніки із врахуванням вікових,
	+ інтелектуальних та фізичних можливостей дитини;
	+ запланувати форму участі батьків та інших спеціалістів у корекційному процесі;
	+ розробити методи аналізу оцінки динаміки корекційно‐розвивального процесу;
* підготувати приміщення, необхідне обладнання та матеріали.

Ця корекційна програма є важливою складовою у розробці **індивідуальної програми розвитку дитини.**

Вчитель і асистент учителя в освітньому процесі також дотримується 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.

Ефективність корекційної роботи значною мірою залежить від оптимального вирішення організаційних питань усіма членами команди: вибору форми проведення занять; підбору й комплектації корекційних груп; визначення тривалості та режиму занять.

За потреби учням з психофізичними порушеннями під час освітнього процесу пропонуватиметься індивідуальна психологічна корекція, яка обирається у таких випадках:

* + якщо проблеми дитини або підлітка мають індивідуальний, а не міжособистісний характер;
	+ якщо дитина або підліток відмовляється працювати в групі внаслідок: недостатнього соціального досвіду, тяжкого фізичного дефекту, негативного ставлення батьків до групової взаємодії;
	+ якщо у дитини або підлітка наявні виражені афективні проблеми: висока тривожність, необґрунтовані страхи, невпевненість у собі.

Індивідуальні спеціальні заняття з дітьми з особливими потребами організовуються в тих випадках, коли вирішення корекційних завдань потребує концентрації уваги дефектолога (логопеда, корекційного педагога) на одній дитині, а також під час реалізації індивідуальних корекційних програм для дітей з тяжкими порушеннями розвитку.

Групові заняття уможливлюють корекцію з декількома дітьми, а також використовувати можливості взаємодії дітей між собою під час заняття.

При проведенні психологічної корекції особистісної сфери, міжособистісних стосунків можна об’єднувати дітей з різною тяжкістю одного дефекту разом зі здоровими дітьми. Різниця у віці може досягати 2‐5 років.

Індивідуальна розвитку та її корекційно‐розвивальна складова повинні встановлювати реалістичні завдання. Якщо завдання далекі від реальності, то програма створює більше негативних моментів (шкільна неуспішність, дисбаланс у співпраці фахівців, незадоволення колективу та батьків і т. ін.). При постановці загальних корекційних завдань потрібно враховувати дальню та ближню перспективи розвитку дитини, планувати як конкретні показники, так і їх можливе відображення в діяльності у подальшому.

Необхідно пам’ятати, що ефективність корекційної роботи може бути виявлена як в процесі самої роботи, так і по її закінченню, або значно пізніше. Вважається, що остаточно говорити про закріплення або втрату позитивного ефекту можна приблизно через півроку після завершення індивідуальної програми.

При плануванні та реалізації корекційно-розвиткової складової ІПР треба розуміти: що невдача в досягненні її цілей може не просто зберегти вихідну ситуацію неблагополуччя дитини, але й зробити її тяжчою. Тому треба контролювати динаміку роботи, відповідально ставитись до планування й проведення корекції.

Таким чином, корекція розглядається як вагома складова освітнього процесу в інклюзивному навчальному закладі. Все це слугує єдиній меті – забезпеченню якості життя дитини з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії.

Важливо також те, що в корекційно‐розвитковій роботі першочергову роль відіграють не окремі засоби корекції та методичні прийоми, а особистість вчителя, тобто сукупність соціальних, емоційно‐вольових і характерологічних якостей педагога, котрий реалізує філософію інклюзії.



Перелічені вище педагогічні якості та особистісні риси визначають активну позицію вчителя у створенні умов навчання та виховання учня з психофізичними порушеннями. Таким чином, до функціональних обов’язків вчителя інклюзивного класу додається внутрішнє прагнення до внесення змін у навчальний процес, до самовдосконалення.

**Лекція 3**

**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 4**

**Тема:** Індивідуальна програма розвитку учня

ПЛАН

1. Індивідуальна програма розвитку. Визначення, функції, мета розробки.
2. Умови ефективності індивідуального планування.
3. Етапи розробки індивідуальної програми розвитку.
4. Процес індивідуального планування. Загальний огляд.

**Література**

1. Діти з особливими потребами у загальноосвітньому просторі: початкова ланка, К., 2004.
2. Деніелс, Е.Р., Стаффорд, К.. Залучення дітей з особливими потребами до системи загальноосвітніх класів (переклад з англійської) – К., 256 с.
3. Діти з особливими потребами в початковій школі: поради батькам. Книга 3 /За ред. А.Колупаєвої. – К., 2006.
4. Діти з особливими потребами: поради батькам / За ред. А.Колупаєвої. – К, 2004.
5. А. Колупаєва, Н. Інклюзивна школа: особливості організації та управління: Навчально-методичний посібник. - К., 2009.

**1. Індивідуальна програма розвитку. Визначення, функції, мета розробки.**

Індивідуальне планування навчально-виховного процесу починається з розроблення індивідуальної програми розвитку (ІПР), яка допомагає педагогічному колективу закладу пристосувати освітнє середовище до потреб дитини та забезпечити доступність загальноосвітньої навчальної програми.

**Індивідуальна програма розвитку (ІПР)** розробляється для учнів, у яких виникають труднощі при засвоєнні змісту навчальної програми загальноосвітніх навчальних за-кладів. Найчастіше такі труднощі пов’язані з особливостями психофізичного розвитку дитини. Індивідуальне планування забезпечує навчання таких учнів з урахуванням їхніх можливостей і потреб і дає можли-вість проводити системну оцінку досягнень у всіх сферах розвитку дитини.

*Індивідуальна програма розвитку* – це письмовий документ, який загалом є контрактом між педагогічним колективом і батьками чи опікунами дитини. Він закріплює вимоги до організації навчання дитини, зокрема визначає характер освітніх послуг і форм підтримки.

Індивідуальна програма розвитку складається для її реалізації педагогами в навчальному закладі. Батьки можуть проводити додаткові заняття з дитиною вдома для підвищення досягнення ефективності очікуваних результатів, визначених у програмі (ІПР).

Індивідуальна програма розвитку виконує низку функцій, у тому числі: на-вчально-методичну, комунікативну, менеджменту, підзвітності, моніторингу, контролю дотримання нормативних вимог та оцінки.

**Навчально-методична функція**

Як ***інструмент організації навчання***, індивідуальна програма розвитку окреслює перелік послуг, які надаються учневі. Вона містить загальну інформацію про учня, поточні показники успішності й поведінки, рекомендації пси-холого-медико-педагогічної консультації, навчальні цілі, способи та форми оцінювання навчальних досягнень, показники динаміки розвитку, адаптації та модифікації, які необхідно здійснити, враховуючи потреби учня.

В ІПР також зазначаються додаткові послуги, які надаються фахівцями (на-приклад, психологом, логопедом, корекційним педагогом).

Як інструмент організації навчання, цей документ повинен бути достатньо докладним і чітким. У випадку переходу дитини з одного навчального закладу в інший індивідуальна програма розвитку передається разом з іншими документами дитини.

**Комунікативна функція**

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

**Менеджмент**

Окрім вичерпного переліку різних видів підтримки, додаткових послуг, адаптації та модифікації, необхідних для успішного навчання й розвитку дитини, в ІПР також слід визначити, чи потрібні дитині або її батькам додаткові консультації, спеціальний транспорт, допоміжний персонал та інші супутні послуги.

Індивідуальна програма розвитку також слугує ***засобом моніторингу*** або ***контролю дотримання нормативних положень***.Необхідно добре знатискладові ІПР і стежити за тим, щоб усі послуги були описані в ній належним чином. Коли представники управління освіти проводять контроль організації навчально-виховного процесу закладу, перевіряють якість надання освітніх послуг дітям з особливими освітніми потребами, вони насамперед звертають увагу на ІПР. Саме вона є документальним свідченням організації навчання таких дітей в інклюзивних умовах, а отже, предметом вивчення при здійсненні контролю та наданні методичної допомоги органами управління освітою.

**Метою** складання індивідуальної про-грами розвитку є вироблення командою фахівців спільного бачення ефективності організації навчально-виховного процесу дитини з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього простору.

Індивідуальна програма розвитку ди-тини розробляється на рік і переглядаєть-ся двічі на рік. У разі потреби частішого перегляду документу будь-хто із членів команди індивідуального супроводу ди-тини може ініціювати позачергову зустріч для обговорення реалізації індивідуаль-ної програми розвитку. Зокрема, коли в дитини виникають труднощі при засвоєн-ні визначеного змісту навчального мате-ріалу або, навпаки, виникає необхідність перейти до наступного рівня складності виконання завдань.

### **Нормативні документи**

#### [Наказ МОН України від 08.06.2018р. №609  "Про затвердження Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти"](https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-primirnogo-polozhennya-pro-komandu-psihologo-pedagogichnogo-suprovodu-ditini-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-v-zakladi-zagalnoyi-serednoyi-ta-doshkilnoyi-osviti)

1. **Умови ефективності індивідуального планування.**

Технологія індивідуального плануван-ня передбачає вивчення потреб і можли-востей дитини, специфіки її навчання. З огляду на це, документ розробляється для кожної такої дитини окремо і містить ті розділи індивідуальної програми розвит-ку, розробка яких допомагає адаптувати освітнє середовище під потреби дитини. Цим пояснюється різний обсяг сторінок у кожному такому документі. Наприклад, для дітей зі складними порушеннями в розвитку він буде деталізованим, буде містити всі розділи ІПР, включаючи й ін-дивідуальний навчальний план та індиві-дуальну навчальну програму.

**Складання індивідуальної програми розвитку (ІПР) буде максимально ефективним, за наступних умов:**

**1)** діяльність фахівців індивідуальногосупроводу дитини ґрунтується на принци-пах співробітництва, є чітко спланованою й систематичною;

**2)** усі члени команди обмінюються ін-формацією про результати вивчення особли-востей розвитку дитини, стратегій навчання, успіхів і формулюють низку питань для вирі-шення, визначаючи їх пріоритетність;

**3)** планування індивідуальної навчаль-ної програми відбувається на основі ре-зультатів поточного вивчення можливостей дитини з орієнтиром на її сильні сторони;

**4)** фахівці дають свої рекомендації пе-дагогам про особливості навчання дитини з певним порушенням у розвитку, які фор- мулюються чітко і є обов’язковими при за-стосуванні як на уроках, так і в позакласній діяльності;

**5)** під час планування чітко окреслю-ються цілі й завдання навчання та розвитку;

**6)** обов’язки всіх членів команди індиві-дуального супроводу дитини чітко визначені;

**7)** в індивідуальній програмі розвиткуфіксується прогрес у розвитку дитини та методи оцінювання, які при цьому застосовувались;

**8)** в індивідуальну програму розвиткуза потреби вносяться корективи, забезпечуючи гнучкість процесу навчання та ефек-тивність засвоєння учнем знань і соціального досвіду.

1. **Етапи розробки індивідуальної програми розвитку**
2. 

 При складанні індивідуальної навчальної програми педагоги в першу  чергу аналізують відповідність вимог навчальної програми та методів, що використовуються на уроці, актуальним і потенційним можливостям дитини з особливими освітніми потребами.

До  складання індивідуальної навчальної програми залучаються батьки, які  повинні мати чітке уявлення про  те, чому навчання дитини потребує розроблення індивідуальної навчальної програми. Така співпраця забезпечить інформування батьків про потенційні можливості дитини, динаміку її розвитку та врегулює комплекс суперечливих питань, які виникають між батьками та вчителями в процесі навчання дитини.

В процесі підготовки до уроку в класі з інклюзивною формою навчання вчитель складає план-конспект уроку, в якому інтегрує учбовий матеріал загальноосвітніх і спеціальних (корекційних) програм так, щоб на одному уроці діти з різним станом психофізичного і інтелектуального розвитку вивчали близьку за змістом тему, але на тому рівні засвоєння, який доступний для кожного учня. Інформація, одержувана учнем по темі, що вивчається, повинна відповідати рекомендованій йому для навчання освітній програмі. Закріплення і відпрацювання отриманих знань, умінь і навичок ведеться на різному дидактичному матеріалі, підібраному для кожного учня індивідуально: роздаткові картки, вправи з навчальних посібників і підручників. Структура уроку в загальноосвітньому класі відповідає вимогам, що пред'являються до організації і проведенню уроків в малокомплектних школах, де вчитель по черзі проводить спільну діяльність з різними групами дітей в класі. Для пояснення складно сприйманих тем учням з особливостями в розвитку пропонуються картки інструкції з описом покрокових дій учнів. Така побудова учбових занять створює умови, при яких всі учні класу залучаються до загальнокласної роботи.

 При вивченні складно засвоюваної теми для учнів з особливими освітніми потребами вона виноситься на індивідуальні корекційні заняття. Вся робота педагогічних працівників направлена на пробудження пізнавальної активності, розширення зони найближчого розвитку і реалізацію резервних можливостей дітей. Корекційна робота буде ефективною лише при позитивній участі педагогів і вузьких фахівців в створенні ситуації активного мислення учня, що формує системний процес розвиваючого навчання.

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

Визначення рівня сформованості знань, умінь і навичок учнів з особливими освітніми потребами здійснюється з метою забезпечення позитивної мотивації навчання, інформування учнів про їх індивідуальні досягнення, визначення ефективності педагогічної діяльності вчителів.

Оцінювання  навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами здійснюється за критеріями оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти, затвердженими наказом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 13.04.2011 № 329, зареєстрованим у Міністерстві юстиції України 11 травня 2011 р. за №566/19304.

Оцінювання навчальних досягнень учнів з розумовою відсталістю, зі складними вадами розвитку, які навчаються за індивідуальним навчальним планом і програмою, здійснюється за обсягом матеріалу, визначеним індивідуальною навчальною програмою.

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

**4. Процес індивідуального планування. Загальний огляд.**

Діти приходять у школу з різним рівнем психологічної готовності, різними можливостями та потребами. Адаптаційний період кожна дитина переживає й усвідомлює по-своєму, звикаючи до нових умов, вимог і соціальної ролі. При спостереженні за першокласниками в поле зору вчителя потрапляють учні, в яких виникають труднощі при адаптації до нових умов. Одні з них лише частково пристосовуються до режиму роботи та навчальної програми, інші, маючи інди-відуальні психофізичні особливості, не пристосовуються зовсім. При традиційній системі освіти категорія таких дітей утворює групу відстаючих – дезадаптованих. При організації інклюзивного навчання для таких дітей розробляється індивідуальна програма розвитку, яка дозволяє адапту-вати освітнє середовище до потреб дитини.

Відтак починається процес індивідуального планування.

Технологія індивідуального планування та впровадження індивідуальної програми розвитку для дитини з особливими освітніми потребами складається з чотирьох етапів:

* Вивчення особливостей психофізичного розвитку дитини.
* Планування навчально-виховного процесу та індивідуальної підтримки фахівців.
* Реалізації ІПР.
* Перегляду, оцінки та внесення змін в ІПР.

Не слід ототожнювати індивідуальне планування роботи з дитиною з індивідуальною

формою навчання, яка не має нічого спільного з інклюзивним навчанням. Першочерговим залишається завдання максимального включення дитини в усі види навчальної діяльності у відповідності з її можливостями та потребами. Плануючи урок, учитель передбачає, на якому етапі уроку дитину можна включити у фронтальну форми роботу, а на якому – у самостійну чи групову за підтримки асистента вчителя.

Невід’ємним компонентом реалізації індивідуальної програми розвитку дитини з особливи-ми освітніми потребами є процес оцінювання досягнень учнів у всіх сферах розвитку. У залежно-сті від динаміки розвитку дитини в індивідуальну програму вносяться корективи, щоби зробити процес навчання більш ефективним і гнучким. Щоби забезпечити якісну оцінку, необхідно при розробці ІПР формулювати вимірювані довгострокові цілі та короткострокові завдання, вико-нання яких є індикатором засвоєння дитиною знань чи опанування певних навичок.

**Практичні завдання**

**Тема 1:** Причини виникнення порушень розвитку у дітей та види порушень розвитку у дітей

*Завдання:*

1. Проаналізувати причини виникнення порушень розвитку (за спрямованістю вливу та за часом впливу), охарактеризувати їх вплив на різних етапах онтогенезу.
2. Провести диференціацію гетерохронії дозрівання функціональної системи від асинхронії її розвитку.
3. Підготувати інформаційне повідомлення про вплив конкретного патогенного фактору на виникнення відхилень у психічному або (та фізичному) розвитку дитини.
4. Розкрити поняття «дитина з порушеннями психічного або (та) фізичного розвитку». Термінологія. Загальна характеристика.
5. Законспектувати класифікацію порушень розвитку, категорії дітей з порушеннями психофізичного розвитку.
6. Дати психолого-педагогічну характеристику дітям з розумовою відсталістю та затримкою психічного розвитку
7. Дати психолого-педагогічну характеристику дітям з порушеннями мовленнєвого розвитку
8. Дати психолого-педагогічну характеристику дітям з порушеннями сенсорних систем.
9. Дати психолого-педагогічну характеристику дітям з раннім дитячим аутизмом та розладами аутичного спектру.
	* 1. Заповнити таблицю: «Порівняльна характеристика дітей з вадами психофізичного розвитку»

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Категорія дітей | Причини виникнення порушення розвитку | Механізм виникнення порушення | Психолого-педагогічна характеристика дітей | Труднощі, які зазнає дитина під час навчально-виховного процесу |
| увага, памʼять | пізнавальна сфера | мовлення | емоційно-вольова сфера |
| Діти з вадами слуху:а) слабкочуючіб) глухі |  |  |  |  |  |  |  |
| Діти з вадами зору:а) слабозоріб) сліпі |  |  |  |  |  |  |  |
| Діти з порушеннями опорно-рухового апарату |  |  |  |  |  |  |  |
| Діти з вадами мовлення |  |  |  |  |  |  |  |
| Діти з інтелектуальною недостатністю:а) із затримкою психічного розвиткуб) із олігофренією |  |  |  |  |  |  |  |
| Діти з порушеннями поведінки (аутичним спектром порушень) |  |  |  |  |  |  |  |

**Методичні рекомендації до заняття**

Під час розгляду класифікації етіологічних факторів за напрямом впливу розкрити екзогенні та ендогенні причини та механізми їх вливу на розвиток дитини. Під час аналізу класифікації патологічних факторів за часом впливу особливу увагу звернути на пренатальні, причини та механізм їх дії на різних стадіях внутрішньоутробного розвитку. Характеризуючі загальні закономірності психічного онтогенезу, звернути увагу на відмінність гетерохронії від асинхронії розвитку функціональних систем, розкрити поняття «синзетивні періоди розвитку» Під час аналізу загальних закономірностей аномального розвитку, мати на увазі, що навіть у тяжких випадках порушення розвитку у дитини обов’язково наявні збережені функції, на які спираються у корекційно-розвивальній роботі. Особливу увагу звернути на вчення Л.С.Виготського про структуру дефекту, в якому виділяється першопричина, що має органічний (биологічний) характер та вторинні розлади соціального (психологічного) характеру, на конкретному прикладі обґрунтувати це положення.

Дати визначення поняттю «дитина з порушеннями психічного або (та) фізичного розвитку», зробити його аналіз, назвати інші терміни та сфери (галузі) застосування. Під час аналізу класифікації порушень розвитку виділити в категорії дітей з інтелектуальною недостатністю дітей із розумовою відсталістю та дітей із ЗПР та зазначити галузь корекційної педагогіки, які забезпечують навчання, виховання та розвиток зазначеної категорії дітей Надаючи психолого-педагогічну характеристику дітям із зазначеними порушеннями розвитку звернути увагу на психічні функції, мовленнєву та когнітивну сфери та емоційно-вольову сферу. Розкриваючи особливості навчання таких дітей зазначити, які можливості одержання освіти вони мають та за якими програмами навчаються.

**Тема 2:** Роль батьків у впровадженні інклюзивної освіти

*Завдання:*

1. Розкрити роль сім’ї в процесі інтегрування дитини з вадами розвитку в загальноосвітнє середовище.
2. Визначити критерії оцінювання батьками стану розвитку своєї дитини.
3. Розкрити завдання батьків як членів навчальної команди. Налагодження стосунків з педагогами та персоналом школи.
4. Обгрунтувати можливості волонтерства та адвокатства батьків дітей із особливими освітніми потребами.

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.

*Методичні рекомендації до заняття*

Звернути увагу на роль сім’ї в процесі інтегрування дитини з особливими освітніми потребами в загальноосвітнє середовище. Батьки – як члени навчальних команд. Роль батьків в оцінюванні розвитку своєї дитини. Завдання батьків як членів навчальної команди. Налагодження стосунків з педагогами та персоналом школи. Обмін конструктивною інформацією. Допомога громадських організацій та соціальних служб. Батьки – активні учасники шкільної громади. Волонтерство та адвокатство батьків.

**Тема 3:** Особливості здійснення оцінювання навчальних досягнень учнів з вадами психофізичного розвитку

*Завдання:*

1. Обґрунтувати можливість використання критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів з різним типом порушень психофізичного розвитку в умовах інклюзії.
2. Запропонувати напрямки реалізації діагностичного контролю для дитини з порушенням мовлення, яка починає навчатися в інклюзивному класі початкової школи.
3. Запропонувати методи тематичного контролю, які найкраще застосовувати для дітей з особливими освітніми потребами (із затримкою психічного розвитку, з гіпердинамічним синдромом, з глибокими порушеннями зору).
4. Розкрити сутність усної перевірки. Які особливості цього методу

потрібно враховувати у навчанні дітей з тяжкими вадами мовлення?

1. Порівняти компоненти навчальної діяльності, які оцінюються в учнів з особливими освітніми потребами (із затримкою психічного розвитку, з розумовою відсталістю, з глибокими порушеннями слуху); які характеристики цих компонентів пов’язані з особливостями психічного розвитку учнів зазначених категорій?

*Методичні рекомендації до заняття*

Під час розгляду теми розкрити завдання та функції контролю. Диференціювати поняття «контроль» та «оцінювання». Обґрунтувати можливість використання критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів з різним типом порушень психофізичного розвитку в умовах інклюзії. Запропонувати напрямки реалізації діагностичного контролю для дитини з порушенням мовлення, яка починає навчатися в інклюзивному класі початкової школи, враховуючі зміни в оцінюванні в початковій школі. Запропонувати методи тематичного контролю, які найкраще застосовувати для дітей з особливими освітніми потребами (із затримкою психічного розвитку, з гіпердинамічним синдромом, з глибокими порушеннями зору).

Розкриваючи сутність усної перевірки, визначити переваги та недоліки цього методу.

Порівнюючи компоненти навчальної діяльності, які оцінюються в учнів з особливими освітніми потребами (із затримкою психічного розвитку, з розумовою відсталістю, з глибокими порушеннями слуху) визначити, які характеристики цих компонентів пов’язані з особливостями психічного розвитку учнів зазначених категорій?

Література

1. Амонашвили Ш.А. Психолого-дидактические особенности оценки как компонента учебной деятельности. // Вопр. психологии - 1975.-№ 4. С. 77 – 85.
2. Амонашвили Ш.А. Обучение, оценка, отметка. – М.: Знание, 1980.
3. Вавіна Л., Засенко В., Колупаєва А., Сак Т., Софій Н., Таранченко О.Діти з особливими потребами у загальноосвітньому просторі: початкова ланка. – К, 2004. - 152 с.
4. Липкина А.И. Педагогическая оценка и её влияние на формирования личности неуспевающего школьника. // Психологические проблемы неуспеваемости школьников./ Под ред. Н.А.Менчинской. М.:Педагогика, 1971 – С. 20 – 56.
5. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів. – К.: Генеза, 1999. – 368 с.
6. Сак Т.В. Індивідуальний навчальний план учня з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі // Дефектологія. - 2010. - № 3. - С.12-16.
7. Сак Т.В. Оцінювання навчальних досягнень учнів 1-2 класів в інклюзивному середовищі //Дефектологія. – 2010. - № 2. - С.3-6.
8. Сак Т.В. Технологія портфоліо в інклюзивному класі //Дефектологія. – 2009. - № 4. - С.6-10.
9. Сак Т.В. Контроль й оцінювання соціальної компетентності учнів з особливостями психофізичного розвитку в інклюзивному класі //Дефектологія. - 2010. - № 4. - С. 3-6.
10. Тарасун В. Якісний, рівневий та поелементний підходи до оцінювання знань учнів. //Дефектологія. - 2001.- №4. - С. 2-6.
11. Хохліна О.П. Удосконалення змісту навчання та особливості оцінювання навчальних досягнень учнів допоміжної школи. // Дефектологія – 2002. - № 3. –С. 9-13.

**Питання до самопідготовки студентів до заліку (заочна форма)**

1. Визначення понять «інклюзія», «інтеграція», «порушення психофізичного розвитку», «особливі потреби» та ін. Історичне підґрунтя інклюзивної освіти.
2. Історія спеціальної освіти та інклюзії.
3. Основні принципи інклюзивної освіти.
4. Міжнародна політика і законодавча база інклюзивної освіти (Саламанкська декларація та документи ООН і ЮНЕСКО).
5. Сучасні освітні закони України. Загаьна хараткристика. Відображення в них можливостей здобуття освіти дітьми з особливими освітніми потребами.
6. Сучасна освітня нормативно-правова база (Положення про інклюзивно-ресурсний центр, Положення про індивідуальне навчання, порядок організації інклюзивного навчання у закладах загальної дошкільної та середньої освіти тощо).
7. Причини виникнення порушень психофізичного розвитку.
8. Закономірності психічного онтогенезу та дизонтогенезу. Категорії дітей з вадами психофізичного розвитку.
9. Діти з порушеннями аналізаторних систем.
10. Діти з порушеннями інтелектуальної діяльності.
11. Діти з вадами мовленнєвого розвитку.
12. Діти з порушеннями поведінки.
13. Корекційно-розвиткова робота та її значення у процесі навчання дітей із порушеннями психофізичного розвитку.
14. Команда психоого-педагогічного супроводу учня з особливими освітніми та її діяльність в умовах закладу загальної середньої освіти.
15. Співпраця фахівців як умова успішності інклюзивного навчання учнів з особливими освітніми потребами.
16. Роль сім’ї в процесі інтегрування дитини з вадами розвитку в загальноосвітнє середовище.
17. Роль батьків в оцінюванні розвитку своєї дитини.
18. Завдання батьків як членів навчальної команди.
19. Налагодження стосунків батьків з педагогами та персоналом школи. Обмін конструктивною інформацією.
20. Допомога громадських організацій та соціальних служб в організації інклюзивної освіти.
21. Батьки – активні учасники шкільної громади. Волонтерство та адвокатство батьків.
22. Індивідуальна програма розвитку учня з особливими освітніми потребами.
23. Необхідність використання індивідуальної програми у навчанні учнів з особливими освітніми потребами.
24. Етапи розробки індивідуальної програми розвитку учнів з особливими освітніми потребами.
25. Підготовка та вимоги до підписання індивідуальної програми розвитку учня з особивими освітніми потребами.
26. Функції індивідуальної програми розвитку учня з особливими освітніми потребами.
27. Співпраця з батьками при розробленні та виконанні індивідуальної програми розвитку.
28. Аналіз основних компонентів індивідуальної програми розвитку.
29. Завдання та функції контролю. Об’єкти, види, методи контролю учніва з особливими освітніми потребами.
30. Оцінювання. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами початкової школи**.**
31. Проблема готовності до шкільного навчання дитини з особливими освітніми потребами.
32. Оцінювання навчальної діяльності без балів. Формування контрольно-оціночної діяльності молодшого школяра з особливими освітніми потребами.
33. Портфоліо – технологія якісного оцінювання навчальних досягнень.
34. Облікове портфоліо вчителя інклюзивного класу початкової школи. Портфоліо учня інклюзивного класу.
35. Диференційоване викладання: обґрунтування підходу. Роль вчителя у диференційованому викладанні
36. Взаємозв’язок диференційованого викладання та оцінювання.
37. Характеристика спеціальної освіти в Україні.
38. Спеціальні дошкільні та загальноосвітні шкільні заклади, навчально-реабілітаційні та оздоровчі багатопрофільні центри і т. ін.
39. Особливості впровадження інклюзивного навчання в Україні, ресурсні можливості спеціальної освіти.
40. Загальноосвітні,спеціальні та корекційно-розвиткові програми, їх адаптація та модифікація.