

Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА: ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА

НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИЙ ПОСІБНИК

Частина 2

Кам'янець-Подільський
2014

УДК 37.013–056.26(075.8)
ББК 74.202.42
I-65

Рекомендовано до друку ухвалою вченої ради
Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка, протокол № 1 від 30.01.2014 р.

Рецензенти:

- І. В. Дмитрієва**, доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри технологій корекційної та інклюзивної освіти
Державного вищого навчального закладу
«Донбаський державний педагогічний університет»;
- В. І. Співак**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри
соціальної педагогіки і соціальної роботи, декан факультету
корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-
Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Колектив авторів:

- С.П. Миронова** (вступ, 3.1); **Т.Г. Олійник** (1); **І.Г. Саранча** (2.1);
А.В. Годовнікова (2.2; 4.1); **І.В. Возняк** (2.2);
А.М. Змушко (2.3); **І.В. Смірнова** (3.2); **Н.І. Коваль** (3.3);
О.І. Дмитрієва (3.4); **О.В. Чопік** (3.5); **Т.М. Семьонова** (3.6);
О.А. Лемех (4.2); **О.Ю. Светлакова** (4.2); **М.Г. Буйняк** (4.3);
М.П. Матвєєва (5.1); **О.М. Олійник** (5.2).

За загальною редакцією **С. П. Миронової**.

I-65 **Інклюзивна освіта: теорія та практика** : навчально-мето-
дичний посібник / [кол. авторів ; за заг. ред. С. П. Миронової]. —
Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний
університет імені Івана Огієнка, 2014. — Частина 2. — 184 с.

ISBN 978-966-643-086-4

У навчально-методичному посібнику зроблено огляд сучасної
нормативно-правової бази інклюзивної освіти в Україні; описа-
но досвід запровадження інклюзивної освіти в різних державах;
розроблено методичні рекомендації з психолого-педагогічного су-
проводу учнів з вадами психофізичного розвитку та менеджменту
інклюзивного навчання. Посібник адресований студентам, педаго-
гам і психологам інклюзивних закладів.

УДК 37.013–056.26(075.8)
ББК 74.202.42

ISBN 978-966-643-086-4

© Колектив авторів, 2014

ЗМІСТ

ВСТУП	5
1. ОГЛЯД СУЧАСНОЇ НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЇ БАЗИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ.....	7
2. ДОСВІД ЗАПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В РІЗНИХ ДЕРЖАВАХ.....	18
2.1. Майстерність інклюзії. Досвід Ізраїлю	18
2.2. Организационная структура инклюзивного обуче- ния детей с ограниченными возможностями здоровья в г. Белгороде (Россия)	29
2.3. Состояние и перспективы интегрированного обучения и воспитания в республике Беларусь	44
3. МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ	54
3.1. Реалізація корекційно-розвиткового компоненту інклюзивного навчання	54
3.2. Организация социального взаимодействия учащихся с особенностями психофизического развития со здоровыми сверстниками	69
3.3. Організація роботи з батьками учнів інклюзивних класів	76
3.4. Урахування педагогами інклюзивних класів особливостей психофізичного розвитку дітей з порушеннями слуху	84
3.5. Формування професійної компетентності класного керівника інклюзивного класу	93
3.6. Народный игровой фольклор в инклюзивном образовании дошкольников	104
4. ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ	120
4.1. Специфика психолого-педагогической диагностики развития учащихся начальных классов с ограниченными возможностями здоровья	120

4.2. Психологическое сопровождение детей с особенностями психофизического развития в условиях инклюзивного образования	135
4.3. Формування психологічної готовності педагогів загальноосвітніх шкіл до інклюзивного навчання	145
5. МЕНЕДЖМЕНТ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВОСТЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ.....	155
5.1. Соціально-психологічна характеристика об'єктів та суб'єктів інклюзивної освіти	155
5.2. Моніторинг якості інклюзивної освіти.....	163
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	173
ПРЕДМЕТНИЙ ПОКАЖЧИК	177
ІМЕННИЙ ПОКАЖЧИК.....	181
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	182

ВСТУП

Запровадження сучасних моделей організації навчання, виховання і реабілітації дітей з особливостями психофізичного розвитку потребує не лише спеціальної організації матеріального середовища, а й підготовки психолого-педагогічного персоналу загальноосвітніх закладів, оскільки ефективність інтегрованого та інклюзивного навчання залежить від узгодженості дій команди психолого-педагогічного супроводу цих дітей, який забезпечують як корекційні педагоги, так і педагоги та психологи загальноосвітніх закладів.

З метою ефективного впровадження у державі інклюзивної освіти з 2012–2013 навчального року відповідно до листа МОНмолодьспорту України від 18.06.2012 р. за №1/9-456 «Про запровадження навчальної дисципліни «Основи інклюзивної освіти» її було включено у навчальні плани підготовки за такими спеціальностями, як: «Дошкільна освіта», «Початкова освіта», «Соціальна педагогіка» та слухачам курсів підвищення кваліфікації за напрямом «Педагогічна освіта». Викладання «Основ інклюзивної освіти» у Кам'янець-Подільському національному університеті імені Івана Огієнка забезпечує кафедра корекційної педагогіки та інклюзивної освіти. Окрім того з метою диференційованої підготовки майбутніх фахівців для інклюзивної освіти відповідно до конкретних посадових обов'язків вчителів, психологів, соціальних і корекційних педагогів у навчальні плани спеціальностей включено й такі дисципліни: «Інклюзивне навчання в системі спеціальної освіти», «Сучасна система освітньо-корекційних послуг», «Педагогіка інклюзивної освіти», «Методичне забезпечення інклюзивної освіти», «Психологічний супровід родини, яка виховує дитину з особливостями психофізичного розвитку», «Психологічний супровід інклюзивної освіти», «Менеджмент інклюзивного навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку», які також забезпечуються кафедрою корекційної педагогіки та інклюзивної освіти.

Викладачі кафедри висвітлюють проблеми інклюзивної освіти, викладаючи на курсах підвищення кваліфікації вчителів загальноосвітніх закладів; регулярно консультують вчителів інклюзивних класів, вихователів інклюзивних до-

шкільних груп міста. Для цього кафедрою створено консультаційний центр з питань інклюзивної освіти, налагоджено тісну співпрацю з міською психолого-медико-педагогічною консультацією.

Колектив кафедри постійно працює над оновленням навчально-методичних комплексів з різних дисциплін та розробкою практичних рекомендацій з психолого-педагогічного супроводу спеціальної та інклюзивної освіти. Саме для реалізації цих завдань і створено пропонований навчально-методичний посібник. Зауважимо, що це друга частина, яка є логічним продовженням навчально-методичного посібника, виданого в 2012 році.

Необхідність цієї частини обумовлена з одного боку – стрімким розвитком інклюзивної освіти в Україні, а з другого – певним дефіцитом вітчизняних навчально-методичних видань. У посібнику містяться матеріали, підготовлені як викладачами і аспірантами кафедри, так і зарубіжними колегами, з якими згідно з укладеними договорами працює наш університет. Автори прагнули розробити методичні рекомендації з тих питань, з якими найчастіше звертаються студенти і працюючі фахівці.

Матеріал навчально-методичного посібника відповідає меті та програмі навчальної дисципліни «Основи інклюзивної освіти» і може бути використаний при вивченні як першого «Методологічні та законодавчо-нормативні засади інклюзивної освіти», так і другого модуля «Інклюзивна освіта – від основ до практики». Окрім того навчально-методичний посібник містить матеріали для вивчення дисциплін «Психологічний супровід інклюзивної освіти», «Методичне забезпечення інклюзивної освіти», «Менеджмент інклюзивного навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку». Матеріали посібника можуть впроваджуватись у практику роботи інклюзивних закладів вчителями, психологами, корекційними та соціальними педагогами, працівниками дошкільних навчальних закладів.

Світлана Миронова

1. ОГЛЯД СУЧАСНОЇ НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЇ БАЗИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Т. Г. Олійник

Важливим показником розвитку суспільства є гуманне, турботливе та милосердне ставлення до дітей з психофізичними порушеннями, які не мають змоги вести повноцінне життя. Їхні проблеми завжди на першому місці, і держава намагається розв'язувати їх через адаптацію та інтеграцію таких дітей у суспільство. Управління освіти і науки міста добре усвідомлює, що поява ідеології інклюзивної освіти зумовлена потребою подальшого вдосконалення системи організації навчання дітей, причому, усіх без виключення. Це вдосконалення полягає у здоланні штучних бар'єрів не лише у вигляді побудови пандусів, але й у створенні єдиного освітнього простору.

Основними міжнародними організаціями, які формують політику в галузі інклюзивної освіти, є Організація Об'єднаних Націй (ООН) ЮНЕСКО, Організація Економічної Співпраці та Розвитку (ОЕСД).

Ратифікувавши міжнародні правові документи, Україна взяла на себе зобов'язання з дотримання загальнолюдських прав, зокрема, щодо здобуття якісної освіти дітьми з особливими освітніми потребами, законодавчо визнала принципи інклюзивної освіти.

Основою для запровадження інклюзивної освіти є низка **міжнародних та державних нормативно-правових документів**:

- Всесвітня Декларація прав людини – 1948 р.
- Декларація прав дитини – 1959 р.
- Декларація про права інвалідів (ООН, 9.12.1975 р.).
- Конвенція про права дитини – 1989 р. (ратифікована Постановою Верховної Ради України 27 лютого 1991 року).
- Всесвітня декларація “Освіта для всіх” – 1990 р.
- Стандартні правила ООН щодо забезпечення рівних можливостей для інвалідів – 1993 р.
- Саламанкська декларація та Програма дій – 1994 р.
- Програма дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами – 1994 р.
- Дакарська Декларація – 2000 р.

- Конвенція ООН про права інвалідів 2006 р. ст.24 (ратифікована Постановою Верховної Ради України 16.12.09).
- Резолюція 48 сесії ЮНЕСКО “Інклюзивна освіта: шлях у майбутнє”.

Міжнародні документи з прав людини сформува-ли ключові стандарти щодо права на здобуття освіти. Розглянемо деякі з них.

1. Загальна декларація прав людини, проголошена ООН 10 грудня 1948 року.

Стаття 26.

➤ Кожна людина має право на освіту. Освіта повинна бути безкоштовною, хоча б початкова і загальна. Початкова освіта повинна бути обов'язковою. Технічна і професійна освіта повинна бути загальнодоступною, а вища освіта повинна бути однаково доступною для всіх на основі здібностей кожного.

➤ Батьки мають право пріоритету у виборі виду освіти для своїх малолітніх дітей.

2. Конвенція про права дитини – 1989 р. (ратифікована Постановою Верховної Ради України 27 лютого 1991 року).

Стаття 2. Держави-учасниці вживають всіх необхідних заходів для забезпечення захисту дитини від усіх форм дискримінації або покарання на підставі статусу, діяльності, висловлюваних поглядів чи переконань дитини, батьків дитини, законних опікунів чи інших членів сім'ї.

Стаття 23. Держави-учасниці визнають, що неповноцінна в розумовому або фізичному відношенні дитина має вести повноцінне і гідне життя в умовах, які забезпечують її гідність, сприяють почуттю впевненості в собі і полегшують її активну участь у житті суспільства.

Стаття 28. Держави-учасниці визнають право дитини на освіту.

3. Конвенція ООН про права інвалідів 2006 р. ст.24 (ратифікована Постановою Верховної Ради України 16.12.09).

Стаття 5. Держави-учасниці визнають, що всі особи є рівними перед законом і мають право на рівний захист закону й рівне користування ним без будь-якої дискримінації. Держави-учасниці забороняють будь-яку дискримінацію за ознакою інвалідності й гарантують інвалідам рів-

ний та ефективний правовий захист від дискримінації на будь-якому ґрунті.

Стаття 7. Діти-інваліди. Держави-учасниці вживають усіх необхідних заходів для забезпечення повного здійснення дітьми-інвалідами всіх прав людини й основоположних свобод нарівні з іншими дітьми. В усіх діях стосовно дітей-інвалідів першочергова увага приділяється вищим інтересам дитини.

Стаття 9. Виявлення й усунення перешкод і бар'єрів, що перешкоджають доступності, повинні поширюватися, зокрема: на будинки, дороги, транспорт й інші внутрішні та зовнішні об'єкти, зокрема, школи, житлові будинки, медичні установи та робочі місця.

4. Саламанкська декларація про принципи, політику та практичну діяльність у сфері освіти осіб із особливими потребами (прийнята Всесвітньою конференцією з питань освіти осіб з особливими потребами 7-10 червня 1994 року):

➤ Знову заявляємо про право на освіту кожної людини у тому вигляді, в якому воно зафіксовано в загальній Декларації прав людини 1948 р. і зобов'язуємо всесвітнє забезпечити це право для всіх, незважаючи на індивідуальні розбіжності.

➤ Ми вважаємо й урочисто заявляємо про те, що особи, які мають особливі потреби в освіті, повинні мати доступ до навчання в звичайних школах, належить створити їм умови на основі педагогічних методів, орієнтованих у першу чергу на дітей з метою задоволення цих потреб. Звичайні школи з інклюзивною орієнтацією є найбільш ефективним засобом боротьби з дискримінацією за ознакою інвалідності та неповносправності.

➤ Ми закликаємо міжнародне співтовариство схвалити навчання в інклюзивних школах, а також надати підтримку розвитку освіти осіб з особливими потребами як невід'ємній частині всіх освітніх програм.

З вищенаведених міжнародних документів можна зробити висновки, що право на освіту є одним із основних прав людини. Право на освіту осіб з психофізичними порушеннями має гарантуватися без дискримінації чи будь-яких обмежень. Держава має визнавати принцип рівних можливостей у сфері початкової, середньої і вищої освіти для таких дітей, молоді і дорослих в інтегрованих структурах, а система спеціальної освіти повинна розвиватись в напрямку формування інклюзивної моделі освіти.

Сьогодні про організацію інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах ми можемо говорити мовою прийнятих **нормативно-правових документів в Україні**, які закріплюють державні гарантії щодо надання освітніх послуг дітям з особливими потребами. Це:

1. Закон України «Про освіту» (Про внесення змін до законодавчих актів України з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу, 6 липня 2010 року № 2442-VI). Згідно з внесеними в ньому змінами загальноосвітні навчальні заклади можуть створювати у своєму складі спеціальні та інклюзивні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами;

2. Концепція розвитку інклюзивної освіти (затверджена Наказом МОН України від 01.10.2010 року № 912), в змісті якої визначені шляхи впровадження інклюзивної освіти.

3. Постанова Кабінету Міністрів України про затвердження «Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» від 15 серпня 2011 року № 872:

п.4. Рішення про утворення класів з інклюзивним навчанням приймається керівником загальноосвітнього навчального закладу з урахуванням освітніх запитів населення за умови наявності необхідної матеріально-технічної та методичної бази, відповідних педагогічних кадрів і приміщень, що відповідають санітарно-гігієнічним вимогам, згідно з Положенням про загальноосвітній навчальний заклад, затвердженим постановою Кабінету Міністрів України від 27 серпня 2010 р.

п.6. У загальноосвітніх навчальних закладах здійснюється психолого-педагогічне супроводження дітей з особливими освітніми потребами працівниками психологічної служби (практичними психологами, соціальними педагогами) таких закладів та відповідними педагогічними працівниками.

п.7. Зарахування дітей з особливими освітніми потребами до класів з інклюзивним навчанням здійснюється в установленому порядку відповідно до висновку психолого-медико-педагогічної консультації.

п.8. Для забезпечення ефективності навчально-виховного процесу наповнюваність класів з інклюзивним навчанням становить не більш як 20 учнів.

п.9. Навчання в класах з інклюзивним навчанням здійснюється за типовими навчальними планами, програмами, підручниками та посібниками, рекомендованими

МОНмолодьспортом для загальноосвітніх навчальних закладів, у тому числі спеціальними підручниками.

п.12. В індивідуальному навчальному плані передбачається від трьох до восьми годин на тиждень для проведення корекційно-розвиткових занять з урахуванням висновку психолого-медико-педагогічної консультації та типових навчальних планів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей, які потребують корекції фізичного та/або розумового розвитку. Корекційно-розвиткові заняття проводяться відповідними вчителями-дефектологами та практичними психологами.

п.16. Державна підсумкова атестація дітей з особливими освітніми потребами здійснюється відповідно до Положення про державну підсумкову атестацію.

Згідно з пунктом 7 цієї Постанови зарахування учнів до класів та груп з інклюзивним навчанням, встановлення кількості годин на тиждень для проведення корекційно-розвиткових занять з кожним учнем здійснюється за заявами батьків та висновками і рекомендаціями міської психолого-медико-педагогічної консультації. Накази закладів освіти про зарахування учнів в інклюзивні класи, визначення індивідуального навчального плану, кількість годин на корекційні заняття обов'язково погоджуються начальником управління освіти і науки.

4. Лист Міністерства освіти і науки, молоді та спорту 18.05.12 №1/9-384 «Про організацію інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах».

Інструктивно-методичний лист розроблено з метою реалізації Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 15 серпня 2011 року № 872.

Передумовою у забезпеченні успішності навчання дитини з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому навчальному закладі є індивідуалізація навчально-виховного процесу. Індивідуальне планування навчально-виховного процесу має на меті:

➤ Розроблення комплексної програми розвитку дитини з особливими освітніми потребами. Індивідуальна програма розвитку розробляється на один рік. Двічі на рік (за потребою частіше) переглядається з метою її коригування. Процес складання індивідуальної програми розвитку дитини з особливими освітніми потребами носить диференційо-

ваний характер, розробляється на основі аналізу проблеми розвитку учня та його освітніх потреб.

➤ Розроблення індивідуального навчального плану. Індивідуальний навчальний план визначає перелік навчальних предметів, послідовність їх вивчення, кількість годин, що відводяться на вивчення кожного предмета за роками навчання та тижневу кількість годин. У плані враховуються додаткові години на індивідуальні та групові заняття, курси за вибором, факультативи тощо. Для проведення корекційно-розвиткових занять в індивідуальному навчальному плані учня передбачається від 3 до 8 годин на тиждень (кількість годин визначають відповідні психолого-медико-педагогічні консультації). Індивідуальний навчальний план складається для дітей з особливими освітніми потребами, які мають інтелектуальні порушення та зі складними вадами розвитку (вадами слуху, зору, опорно-рухового апарату в поєднанні з розумовою відсталістю, затримкою психічного розвитку) на основі робочого навчального плану школи.

➤ Розроблення Індивідуальної навчальної програми дитини з особливими освітніми потребами у класі з інклюзивним навчанням. Вона розробляється на основі типових навчальних програм загальноосвітніх навчальних закладів, у тому числі спеціальних, з відповідною їх адаптацією. Навчальна програма визначає зміст, систему знань, навичок і вмінь, які мають опанувати учні в навчальному процесі з кожного предмета, а також зміст розділів і тем. 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). До складання індивідуальної навчальної програми залучаються батьки, які повинні мати чітке уявлення про те, чому навчання дитини потребує розроблення індивідуальної навчальної програми. Оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами здійснюється за критеріями оцінювання навчальних досягнень учнів з порушеннями розвитку 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.

5. Указ Президента України від 16 грудня 2012 року №163/2011 «Про питання щодо забезпечення реалізації прав дітей в Україні».

п.4. Міністерству освіти і науки, молоді та спорту України:

➤ переглянути Положення про центральну та республіканську (Автономної Республіки Крим), обласні, Київську та Севастопольську міські, районні (міські) психолого-медико-педагогічні консультації щодо посилення гарантій реалізації права дитини на сімейне виховання при вирішенні питань направлення дітей до відповідних навчальних закладів для дітей дошкільного і шкільного віку, лікувально-профілактичних, реабілітаційних закладів;

п.5. Раді міністрів Автономної Республіки Крим, обласним, Київській та Севастопольській міським державним адміністраціям:

➤ активізувати роботу з упровадження інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами у дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладах.

6. Нові соціальні Ініціативи Президента України: діти – майбутнє України (7 березня 2012 р.).

2.1. Забезпечення доступу кожної дитини до дошкільної освіти.

2.7. Забезпечення дітей з особливими потребами необхідними засобами реабілітації.

2.8. Забезпечення навчальною літературою спеціальних навчальних закладів для дітей з вадами зору.

3.3. Раннє виявлення і вчасна медико-соціальна реабілітація для дітей із вродженими вадами або із затримками розвитку.

7. Рішення колегії Міністерства освіти і науки, молоді та спорту країни від 01.03.2013 р. Протокол № 2/3-2 «Про впровадження інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах: реалії та перспективи».

Розглянувши та обговоривши доповідну записку про впровадження інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах: реалії та перспективи, КОЛЕГІЯ УХВАЛЯЄ:

2.3. Підготувати пропозиції щодо внесення в установленому порядку змін до Закону України “Про дошкільну

освіту” в частині створення груп з інклюзивним навчанням у дошкільних навчальних закладах.

3. Департаменту економіки та фінансування (Даниленко С.В.) внести Міністерству соціальної політики України пропозиції щодо внесення змін до постанови Кабінету Міністрів України від 30 серпня 2002 р. № 1298 “Про оплату праці працівників на основі єдиної тарифної сітки розрядів і коефіцієнтів з оплатою праці працівників установ, закладів та організацій окремих галузей бюджетної сфери” в частині визначення розміру оплати праці асистента вчителя загальноосвітнього навчального закладу з інклюзивним навчанням.

4. Департаменту вищої освіти (Коровайченко Ю.М.) спільно з Інститутом інноваційних технологій і змісту освіти визначити для педагогічних спеціальностей зміст і обсяг освіти з питань інклюзивного навчання, передбачивши їх вивчення при викладанні навчальних дисциплін «Педагогіка», «Психологія», «Методика викладання шкільних предметів» у загальноосвітніх навчальних закладах.

5. Міністерству освіти і науки, молоді та спорту АР Крим, управлінням (департаментом) освіти і науки обласних, Київської та Севастопольської міських державних адміністрацій:

5.1. Вирішити питання про створення безбар’єрного середовища у навчальних закладах для дітей з особливими освітніми потребами.

5.2. Вивчити питання залучення волонтерів з числа студентів вищих педагогічних навчальних закладів, педагогічних коледжів для надання допомоги дітям з особливими освітніми потребами, які навчаються в групах/класах з інклюзивним навчанням.

5.3. Залучати громадські організації до співпраці з питання впровадження інклюзивної освіти.

8. Указ Президента України № 344/2013 від 25 березня 2013 р. «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року». В освіті дітей з особливими освітніми потребами:

➤ розроблення методики раннього виявлення та проведення діагностики дітей з особливими освітніми потребами;

➤ удосконалення мережі спеціальних навчальних закладів, створення нових моделей та форм організації освіти для осіб з особливими освітніми потребами;

➤ відкриття дошкільних груп компенсуючого типу для дітей з особливими освітніми потребами, які проживають у сільській місцевості;

➤ розширення практики інклюзивного та інтегрованого навчання в дошкільних, загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах дітей та молоді, що потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку;

➤ пріоритетне фінансування, навчально-методичне та матеріально-технічне забезпечення навчальних закладів, що надають освітні послуги дітям і молоді з особливими освітніми потребами, забезпечення архітектурної, транспортної та інформаційної доступності таких закладів для цієї категорії осіб.

9. Наказ МОН України від 14 червня 2013 р. № 768 «План заходів, щодо забезпечення права на освіту дітей з особливими освітніми потребами, у тому числі дітей-інвалідів»:

➤ Забезпечити охоплення дітей-інвалідів дошкільного та шкільного віку різними формами навчання, позашкільною освітою відповідно до стану здоров'я, їх можливостей та здібностей.

➤ Розробити перспективні плани розвитку мережі загальноосвітніх навчальних закладів з інклюзивним та інтегрованим навчанням з урахуванням контингенту дітей з особливими освітніми потребами.

➤ Укласти угоди між спеціальними загальноосвітніми школами-інтернатами, навчально-реабілітаційними центрами та загальноосвітніми школами щодо надання консультативної роботи педагогічним працівникам та корекційно-реабілітаційної допомоги дітям з особливими освітніми потребами, які навчаються в класах з інклюзивним навчанням.

10. Наказ МОН України від 23 липня 2013 року №1034 «Про затвердження заходів щодо впровадження інклюзивного навчання в дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2015 року»:

➤ Подавати департаменту загальної середньої та дошкільної освіти (Єресько О. В.) інформацію про стан їх виконання для узагальнення та інформування Адміністрації Президента України до 10 вересня щороку, починаючи з 2013 року.

➤ Внести зміни до регіональних програм розвитку освіти щодо запровадження інклюзивного навчання у до-

шкільних та загальноосвітніх навчальних закладах протягом 2013-2015 років.

➤ Забезпечити проходження курсів підвищення кваліфікації педагогічними працівниками, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами в дошкільних, загальноосвітніх навчальних закладах.

➤ Забезпечити організацію системної корекційно-реабілітаційної допомоги дітям з порушеннями психофізичного розвитку, які навчаються в групах/класах з інклюзивним навчанням у дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладах шляхом налагодження співпраці цих закладів з навчально-реабілітаційними центрами та спеціальними школами-інтернатами.

➤ Забезпечити доступність (архітектурну, інформаційно-технічну, кадрове забезпечення, навчально-розвивальне середовище) навчальних закладів різних типів для дітей з порушенням психофізичного розвитку, у тому числі дітей-інвалідів.

➤ Налагодити співпрацю з громадськими організаціями, із управліннями охорони здоров'я, соціального захисту з питань забезпечення права на освіту та соціальний захист дітям-інвалідам.

➤ Організувати вивчення досвіду роботи навчальних закладів з інклюзивним навчанням, залучати до його висвітлення ЗМІ, видавництва.

➤ Запровадити навчальну дисципліну «Основи інклюзивної освіти» у всіх вищих навчальних закладах, які здійснюють підготовку педагогічних працівників».

11. ЛИСТ МОН України від 8 серпня 2013 №1/9-533) «Про організаційно-методичні засади забезпечення права на освіту дітям з особливими освітніми потребами»:

➤ У тісній взаємодії з ПМПК мають працювати визначені управлінням освіти і науки спеціальні або комбінованого типу дошкільні, опорні загальноосвітні з інклюзивними класами/групами навчальні заклади.

➤ Зміст корекційно-розвиткових занять повинен бути спрямований на вирішення специфічних завдань, зумовлених особливостями психофізичного розвитку учнів, і реалізується через спеціально організовані групові та індивідуальні заняття за напрямками.

➤ Обов'язковою умовою при складанні індивідуального навчального плану та індивідуальної навчальної програ-

ми є врахування висновків та рекомендацій ПМПК щодо вибору для дитини навчальної програми.

➤ Розклад уроків для дітей з особливими освітніми потребами складається з урахуванням індивідуальних особливостей їх навчально-пізнавальної діяльності, динаміки працездатності протягом дня і тижня та з дотриманням санітарно-гігієнічних вимог.

➤ Відмова у зарахуванні дітей з особливими освітніми потребами до загальноосвітнього навчального закладу за наявності рекомендації ПМПК та бажання батьків недопустима.

Аналіз вітчизняного законодавства та створення нормативно-правової бази щодо права дітей, які потребують корекції психофізичного розвитку, на освіту, свідчить про те, що інклюзивне навчання посідає особливе місце серед актуальних проблем освіти. Це в свою чергу спонукає українське суспільство до вирішення важливих питань щодо модернізації існуючої системи освіти в питанні запровадження інклюзивного навчання та до подальшої кропіткої праці.

Контрольні запитання

1. Назвіть основні міжнародні організації, які формують політику в галузі інклюзивної освіти?
2. Дайте коротку характеристику міжнародних документів з прав людини, які сформуваали ключові стандарти щодо права на здобуття освіти.
3. Охарактеризуйте вітчизняну нормативно-правову базу інклюзивної освіти.

2. ДОСВІД ЗАПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В РІЗНИХ ДЕРЖАВАХ

2.1. МАЙСТЕРНІСТЬ ІНКЛЮЗІЇ. ДОСВІД ІЗРАЇЛЮ

І. Г. Саранча

Впровадження інклюзії не революція, а еволюція.

Ізраїль – держава, що найбільш динамічно розвивається на Близькому Сході. Однією з причин такого розвитку є високий рівень освіченості населення. На перших порах свого становлення Ізраїль брав досить багато репатріантів з вищою освітою, але сьогодні можна говорити про добре налагоджену систему освіти, здатну підготувати висококласних фахівців та надати кожній людині дієве право на навчання.

Базу для майбутньої кар'єри ізраїльтяни створюють з раннього дитинства. Освітню систему в Ізраїлі визначає Закон про обов'язкову освіту, згідно з яким усі діти у віці від 5 до 15 років зобов'язані відвідувати відповідні навчальні заклади. Після 16 років освіта залишається безкоштовною, але вже не є обов'язковою. Подібна система являє собою зразок ідеального поєднання якісної освіти та демократизму, який характеризує відносини як між Міністерством освіти і школами, так і між учителями та учнями. Навчальні заклади мають досить велику свободу у виборі засобів і методів навчання – єдиної програми не існує в принципі. Кожному предмету відведено певну кількість годин, але педагог складає навчальну програму на свій розсуд.

Діти з раннього віку включені в систему освіти: будь-яку дитину з 3-х місячного віку і до 3-х років можуть взяти або в муніципальні ясла, за умови, що мама працює, або в приватні групи для найменших, які дуже популярні в Ізраїлі. У групі не більше 10 осіб.

В Ізраїлі існує альтернатива муніципальним садкам – дитячі садки, які належать жіночим організаціям НААМАТ і Віцо, які працюють з 7.00 до 16.00-17.00 години вечора. Туди беруть дітей з 2-х річного віку. З ними займаються кваліфіковані вихователі, наповнюваність груп є меншою, а підхід більш індивідуальним. У таких установах передбачено 3-х разове харчування та післяобідній сон. Дошкільна

освіта в Ізраїлі є платною але існують різні пільги і знижки, які дозволяють за мінімальну суму влаштувати дитину до хорошого дитячого садка.

Безкоштовна освіта починається з групи підготовки до школи, яка обов'язково є при будь-якому дитячому садку. Приймають туди дітей з 5-ти років. Плати за навчання не існує, але батьки повинні бути готові до додаткових витрат – на екскурсії, гуртки, інше.

Школи в Ізраїлі поділяються на державні (світські), державно-релігійні та приватні. Державні (світські) і державно-релігійні школи працюють під контролем Міністерства освіти. Програма релігійних шкіл відрізняється поглибленим вивченням релігійних дисциплін, суворим дотриманням релігійних обрядів, роздільним навчанням хлопчиків і дівчаток. Система шкільної освіти в Ізраїлі складається з 3-х ступенів. Подолавши перший щабель, діти віком 12-ти років переходять до середньої школи, де навчаються 3 роки, а потім – в старші класи середньої школи також на 3 роки. Закінчують школу зазвичай у 18 років на 12-му році навчання.

Інклюзивна освіта в Ізраїлі введена та діє відповідно до «Закону про спеціальну освіту» (було прийнято у 1988 році), та Доповненню №7 до «Закону про інклюзивну освіту» (було прийнято у 2002 році).

Відповідно до цих документів інклюзивна освіта є пріоритетною. ***Дитина направляється у спеціальний навчальний заклад лише у тому випадку, коли загальноосвітній заклад вичерпав усі можливості для допомоги та коли умови навчання у ньому не відповідають потребам дитини.***

Спеціальна та інклюзивна освіта в Ізраїлі є безкоштовними. Фінансування спеціальної та інклюзивної освіти відбувається за рахунок коштів Міністерства освіти, Міністерства охорони здоров'я, Міністерства праці та соціального забезпечення, громадських організацій. На навчання однієї «здорової» дитини держава виділяє 22 000 шекелів на рік, на дитину з особливими потребами, що навчається за інклюзивною програмою, – 34 000 шекелів на рік.

Кожен педагог в Ізраїлі повинен навчатися на курсах підвищення кваліфікації як мінімум 60 годин на рік, з них 30 годин мають бути присвячені спеціальній освіті.

В Ізраїлі діють 67 Центрив підтримки інклюзивної освіти.

Концептуальний підхід, який лежить в основі ідеї інклюзії в Ізраїлі, полягає в тому, що дитина з особливими

освітніми потребами рівна в правах зі звичайними дітьми і має невід'ємне право вчитися зі своїми товаришами і однокласниками в одній освітній системі. В країні в жодних документах не використовується термін «інвалід». Дітей та дорослих з вадами фізичного та інтелектуального розвитку називають «особи з особливими потребами».

Інклюзія в Ізраїлі полягає не в тому, що дитина з особливими освітніми потребами відвідує масову загальноосвітню школу. Інклюзивна освіта означає складну і тонко підібрану систему, що забезпечує відповідну увагу і підхід до здібностей і проблем дитини з особливими потребами, до розуміння її характеру, можливостей і потреб, до розуміння сутності її психологічних порушень розвитку, планування правильної інклюзії, яка дозволить дитині розвиватися та відкрити перед нею нові можливості.

“Майстерність інклюзії” складається з взаємодії цілого ряду учасників: самої дитини, її сім'ї, інклюзивного освітнього середовища, директора та представників школи, класного керівника, тьютора (асистента вчителя). Всі вони є партнерами, які працюють разом, оскільки для створення загальної мозаїки – успішної інклюзії є важливою кожна деталь.

Велику увагу держава приділяє програмам ранньої діагностики та інтервенції From prevention to inclusion (Від попередження до інклюзії). Головним принципом системи освіти та медицини Ізраїлю є надання якомога більшої допомоги дитині з особливими потребами в ранньому дитинстві, щоб вона змогла з 6-ти років навчатися у загальноосвітній школі.

У країні діють такі моделі інклюзивної освіти:

- ✓ навчання за загальноосвітньою програмою з полегшеними вимогами до учня, заняття з корекційним педагогом;
- ✓ навчання в загальноосвітньому закладі в супроводі помічника – тьютора;
- ✓ інклюзивний клас. Часткове навчання спільно із звичайними дітьми;
- ✓ навчання в загальноосвітньому закладі в класі з меншою наповнюваністю дітей за спеціальною програмою. Можливе навчання у звичайному класі з окремих предметів;
- ✓ навчання у спеціальному навчальному закладі, але 1-2 рази в тиждень відвідування загальноосвітнього закладу.

За 20 років існування інклюзивної програми в Ізраїлі була створена *модель дошкільного навчального закладу* для

дітей, що мають важкі фізичні порушення розвитку і емоційну нестійкість. Така модель називається «**Збереження**» (containing). Серед основних її вимог – наявність у групі не більше 18 дітей, 2 вихователів, 2 молодших вихователів, експресивний терапевт та психолог. При цьому в одній групі може одночасно бути не більше 3 дітей з важкими фізичними, емоційними і поведінковими порушеннями.

Кожна дитина з особливими потребами в країні забезпечується безкоштовним спеціальним транспортом, який доставляє її до школи. Усі діти, народжені в Ізраїлі, з раннього віку проходять щомісячний скринінг стану здоров'я. Оглядає дитину спеціальна комісія, що складається з декількох фахівців: педіатр, психіатр, або клінічний психолог, фахівець з розвитку мовлення. Комісія, як правило, знаходиться в центрах раннього розвитку за місцем проживання. Направлення на проходження комісії видає педіатр. У разі, якщо діагностуються порушення розвитку, діти, наприклад, з важким станом здоров'я, що мають множинні порушення в розвитку, направляються в приватні хоспіси для дітей від 4-х місяців.

У центрах розвитку дитина отримує допомогу фахівців до 3 років. Далі вона може бути направленою у спеціальний дитячий садок або може відвідувати масовий дитячий садок за інклюзивною програмою. Рішення з цього питання приймають батьки спільно з фахівцями на основі всебічного вивчення стану дитини та існуючих можливостей для її найкращої адаптації.

Для дітей з особливими потребами, які мають шанси після інтенсивної корекції навчатися у масовій школі, організовано програму «**Транзитний перший клас**». Це спеціальний клас у звичайній школі, наповнюваність якого становить до 12 осіб. Діти навчаються у своєму власному темпі, отримують допомогу психолога, дефектолога та спеціаліста з розвитку мовлення. Після закінчення програми діти йдуть або в 2-й клас, або знову в 1-й; деякі діти направляються у спеціальні школи. Міністерство освіти Ізраїлю прагне організувати навчання кожної дитини на доступному їй рівні.

В умовах часткової інклюзії для дітей з аутизмом діє модель «**Комунікаційний клас**», яка включає у себе:

- наповненість класу від 5 до 8 дітей з діагнозом аутизм;
- дитина навчається за спеціальною програмою, а також отримує додаткові послуги логопеда, арт-терапевта, ерготерапевта та інших фахівців;
- кожна дитина закріплена за звичайним класом, вона відвідує тільки ті уроки, які для неї підходять;

- в години інклюзії дитину супроводжує тьютор комунікаційного класу;
- на перервах діти комунікаційного класу та звичайних класів граються разом.

У вересні в кожній загальноосвітній школі проводяться консультації фахівців і батьків дітей з особливими потребами зі складання «Індивідуального плану» (Individual plan), який включає в себе:

1. Опис всіх рівнів розвитку дитини (інтелектуальний, фізичний, емоційний, соціальний);
2. На чому слід сфокусуватися, що є головним завданням на поточний момент? Як ми будемо це робити?
3. У чому полягають бар'єри у навчанні цієї дитини і як краще їх подолати? Скільки і яких ресурсів знадобитися?
4. Аналіз попереднього плану, що було зроблено? Які цілі були досягнуті?
5. Батьки повноцінно залучені в освітній процес – вони є членами команди.
6. При складанні індивідуального навчального плану застосовуються такі технології: модифікація навчального середовища і навчальних технологій, а також надання спеціальної допомоги.
7. В інклюзивному процесі застосовуються такі типи модифікацій:
 - Акомодация: учитель дозволяє використовувати друкарський текст, друкувати замість письма, використовувати перевірку орфографії, калькулятор.
 - Заміна критеріїв оцінки.
 - Надання можливості дитині виходити з класної кімнати без дозволу.
 - Система заохочення правильної поведінки.
 - Надання більшого часу для виконання завдань.
 - Менший вибір варіантів (з 2-х, а не з 4-х).
 - Більш детальні інструкції, використання візуальної підтримки.
 - Можливість замінити письмову відповідь усною.
 - Менший обсяг класних і домашніх робіт.
 - Система обміну картками: «PECS» – використовують картинки, знаки, схеми.

Тьютор є невід'ємною частиною інклюзивної освіти в Ізраїлі. Право на безкоштовну допомогу тьютора мають діти, у яких діагностовано такі порушення розвитку:

- вади зору;
- аутизм;

- розумова відсталість помірного ступеня;
- психічні порушення;
- певні стани здоров'я, які потребують регулярних медичних процедур, постійної присутності дорослого з метою запобігання ситуацій небезпечних для життя (астма, епілепсія, тяжка алергія та інші).

Важливим компонентом інклюзивної освіти є підготовка тьюторів. Тьютори проходять особливий навчальний тренінг, на якому вивчають особливості здоров'я і психіки дітей з ОВЗ та методи допомоги їм.

В якості тьюторів активно залучаються чоловіки, оскільки вважається, що це дуже важливо для дітей з особливими потребами, які виховуються без батька. Інші діти теж потребують того, щоб бачити чоловіка в ролі помічника. Також доволі часто тьюторами стають дівчата і хлопці, які проходять альтернативну службу в армії.

Робота тьютора полягає в тому, щоб забезпечити дитині з особливими потребами допомогу, підтримку і стимул, перебуваючи поруч із нею в школі в ситуаціях, які змінюються.

Протягом дня дитина виконує самостійну роботу, виявляється залученою у навчальний процес у класі, навчальну діяльність у групах, вільну і спонтанну діяльність на перерві, вербальну і невербальну інтеракції з навколишнім середовищем.

Завдання тьютора – вести, стимулювати, підтримувати, бути прикладом, захищати від неприємностей і слугувати посередником між дитиною і навколишньою дійсністю.

Робота тьютора включає в себе широкий спектр завдань:

1) посередництво: бути посередником між дитиною і навколишнім середовищем. Пояснити дитині, що від неї вимагається, пояснити задане питання, вказівку вчителя, як йому слід поводитися, коли і як реагувати, коли слухати, коли, що і як робити;

2) підтримка: підтримувати дитину при зміні виду діяльності, що являє для неї трудність (підготувати її перед зміною, допомогти виконати новий вид діяльності), допомагати при труднощах у спілкуванні (допомогти відреагувати на репліку, самій вступити в діалог); сприяти зниженню рівня тривожності, що з'являється внаслідок перезбудження, перевантаження від надлишку інформації;

3) допомога: іноді фізично допомогти зібрати портфель, дістати потрібний зошит, організувати простір на парті чи на аркуші, підготувати домашнє завдання;

3) моделінг: слугувати прикладом для наслідування відповідної поведінки для дитини та її однокласників, які є частиною інклюзивного процесу. Для дитини з особливими потребами це приклад поведінки в різних ситуаціях: у процесі навчання в класі, на уроці фізкультури, під час гри. Дітям, які беруть участь у інклюзії, тьютор подає приклад – моделінг правильної поведінки і відповідної взаємодії з дитиною з особливими потребами: як поводити себе з нею, щоб підтримати спілкування, як реагувати на її поведінку, що є наслідком переважання і напруження.

4) пояснення: пояснювати, що від неї вимагається, що сказав учитель, чого хочуть діти, що зараз робити, як поводитися в даний момент і при даному виді діяльності.

Крім того, тьютор повинен вміти знайти підхід до інших дітей у класі, завоювати їх любов і довіру, допомагати їм при необхідності, щоб вони за власним бажанням брали участь в іграх, які він організовує та в яких бере участь дитина з особливими освітніми потребами; бути здатним спрямовувати та інструктувати дітей, щоб вони брали участь у процесі інклюзії, активну участь у цих заходах на перерві. Вчити дитину з особливими потребами гратися з однокласниками, створювати можливості для ігор і спілкування дитини з особливими потребами й інших дітей; підібрати дітей, придатних для активної участі в інклюзії, підштовхувати їх до спілкування і ставити цікаві завдання для успішної інклюзії;

5) виконувати функції індивідуального викладача: тьютор повинен отримувати від вчителя відомості про те, який матеріал вивчається і буде вивчатися в класі, допомагати дитині з особливими потребами і представляти її навчальний матеріал відповідно до її можливостей, займатися з нею за індивідуальною навчальною програмою, розробленою для неї. Протягом всього заняття підтримувати зоровий контакт з учителем, щоб подати йому знак, коли і як можна звернутися до дитини з особливими потребами. Володіти наполегливістю і чуйністю, щоб помічати і розуміти труднощі, які виникають у дитини, навіть якщо вона не може або не хоче висловити їх словами, і в той же час вести її до самостійності і незалежності від допомоги, яку тьютор їй надає;

6) навчити дитину з особливими потребами відчувати інтерес до навчання: дозволити усвідомити свій успіх, підтримувати й підштовхувати її, щоб дати відчуття впевненість у собі та власних силах, водночас утримуючи її в рамках навчальної ситуації; бути частиною класного колективу, де вчитель займає керівну позицію; підтримувати

вчителя і забезпечувати йому можливість прямої взаємодії з дитиною з особливими потребами; функціонувати в команді, доповнюючи вчителя і дозволяючи йому взяти на себе відповідальність за труднощі і успіхи дитини з особливими потребами; об'єднати зусилля з учителем і діяти повністю злагоджено для досягнення спільної мети – дозволити дитині рухатися вперед і розвиватися; вселити дитині розуміння, що саме вчитель взаємодіє з класом і з будь-якими питаннями слід звертатися до нього, а тьютор тільки допомагає оформити це звернення.

Моделі супроводу тьютором дитини з особливими потребами:

- прихований супровід: однокласники та сама дитина з особливими потребами не знає, що її супроводжують;
- напівприхований супровід: дитина з особливими потребами знає, що її супроводжують, однокласники – ні;
- відкритий супровід: однокласники та дитина з особливими потребами знають, що її супроводжують.

Робота тьютора є найважливішим фактором, від якого залежить успіх інклюзії. Маргаліт Тірош, яка раніше очолювала Національне товариство допомоги дітям-аутистам, стверджує, що на відміну від звичайних тьюторів, зайнятих в інклюзії дітей з фізичними порушеннями, тьютор, який працює з дітьми з розумовими вадами розвитку, повинен володіти глибоким розумінням сутності розумових відхилень дитини, специфікою розвитку та поведінки дитини з аутизмом (з протоколу засідання комісії з культури та освіти 2004 р.).

Крім цього в країні працює система залучення волонтерів, які допомагають в класі, виконують роботу з благоустрою школи чи дитячого садка. Часто волонтери виготовляють сувеніри і декоративні вироби на продаж, а виручені гроші віддають освітньому закладу. Волонтерами можуть працювати солдати, які проходять альтернативну службу. Бути волонтером в Ізраїлі дуже почесно, суспільство підтримує позитивний імідж людей, що займаються таким видом благодійності.

Діти, які потребують більш спеціалізованого догляду та підтримки, відвідують корекційні дитячі садки, які існують на базі реабілітаційних центрів, та один-два рази в тиждень приходять у звичайний дитячий садок. Такий варіант ми побачили в реабілітаційному центрі «Бейт Іссі Шапіро» для дітей, що мають комплексні порушення розвитку. Девіз цього центру: «Ми змінюємо життя людей з особливими потребами». Відповідно до нього в «Бейт Іссі Шапіро» реалізуються наступні програми:

1. «Рання допомога» – з розвитку інтелектуальних, фізичних, емоційних і соціальних навичок. Програма призначена для дітей із затримкою розумового розвитку, ДЦП, аутизмом, синдромом Дауна, метаболічними розладами.

Програма розроблена відповідно з індивідуальними особливостями кожної дитини і включає в себе:

- інтегровані ігрові та освітні програми;
- фізичний розвиток;
- арт- і трудотерапію;
- логопедичну допомогу;
- тренінг незалежності ;
- сенсорний розвиток (сенсорні кімнати);
- гідротерапію;
- зоотерапія;
- канікулярні програми;
- стоматологічний сервіс.

Крім того, в центрі «Бейт Іссі Шапіро» діють такі програми як: спеціальна освітня школа, центр мультисенсорного розвитку, гідротерапевтичний центр, стоматологічна клініка, навчальний центр, центр сімейної терапії, спортивний центр, медичний центр для дітей з комплексними діагнозами, центр спілкування дорослих з обмеженими можливостями здоров'я.

Особливе ставлення в Ізраїлі до дітей з РСА. Саме на корекції даного захворювання спеціалізується центр «Мілман», заснований в 1992 році на гроші мадам Мілман зі Швейцарії в пам'ять про її чоловіка, фізика Бориса Мілмана. Центр здійснює якісну і достовірну діагностику дітей з розладами аутичного спектру, терапію для дітей з 18 місяців до 6 років. Крім цього, центр також спеціалізується на наданні допомоги сім'ям таких дітей, працює за програмами інтеграції їх в соціум. Фахівці центру мають високу професійну кваліфікацію і працюють за такими напрямками:

- фахівці з розвитку;
- психологи;
- соціальні працівники;
- терапевти з розвитку мовлення;
- експресивні і арт-терапевти (музика, драма, мистецтво);
- зоотерапевти;
- дефектологи.

Терапевтичні принципи «Мілман» центру:

1. Виховання дитини зі спеціальними потребами – не проект. Це стиль життя.

2. Батьки є активними учасниками терапії їхньої дитини.
3. Дитина з розладами спектру аутизму «говорить» своєю унікальною мовою.
4. Дитина зі спеціальними потребами проходить ті ж стадії розвитку, що й всі діти.
5. Рання інтервенція є можливою.
6. Розширена інтегративна терапія.
7. Мультидисциплінарний підхід.
8. Терапія, заснована на командній роботі.
9. Культивування почуття «Я».
10. Готовність до придбання нового досвіду і безперервної освіти.

У реалізації своїх завдань центр «Мілман» має особливу структуру і підрозділи:

1. Терапевтичні групи денного перебування для дітей від 1 року до 3 років. В реабілітаційно-терапевтичні групи приймають дітей з моменту встановлення діагнозу. Соціальний сервіс надається дітям, порушення яких були виявлені на ранньому етапі. У такому віці малюки потребують атмосфери «як у дитячому садку», але при цьому для них мають бути створені всі умови, щоб забезпечити реабілітацію і навчання за терапевтичними інтеграційними програмами.

Також в цих групах здійснюється консультування сімей, які не відвідують заняття. Є інтегративні програми для дітей на 2 дні в тиждень. Метою таких програм є надання оптимальної кількості терапевтичного втручання для дитини в природному середовищі дитячого садка. Цілями роботи груп є посилення і експансія сенсомоторного розвитку дитини, її комунікаційних, лінгвістичних навичок, а також емоційний, соціальний і когнітивний розвиток.

2. Програми для дітей від 3 років до шкільного віку. Оплачуються частково за рахунок бюджету, частково за рахунок батьківських внесків.

3. Програми для дітей 3-4,5 років. Групи складаються з 6 дітей, які відвідують центр двічі на тиждень зранку. Програма включає три сесії з різними терапевтами, які проводяться у форматі «батьки-дитина» у додаванні до групових занять. Важливим реабілітаційним елементом є спільний сніданок і групова їжа дітей протягом дня. Ці елементи є фундаментом соціальної терапії.

4. Програми для дітей від 4-5-ти років до 6 років. Групи складаються з 7 чоловік, які відвідують дитячий садок двічі

на тиждень після обіду. Програма включає три сесії з різними терапевтами, які проводяться у форматі «батьки-дитина» у додаванні до групових занять. Важливим елементом для груп цього віку є групова терапія для дітей без присутності батьків. Таким чином розвиваються навички дітей діяти в більш багатолюдній аудиторії і в присутності однолітків. Наприклад, програма підготовки до школи імітує шкільну обстановку, дитина відвідує її раз на тиждень.

5. Групи підтримки. Призначені для батьків, діти яких навчаються в центрі. Ці програми є важливою частиною соціальної терапії. Також пропонуються групи для сіблінгів, бабусь і дідусів.

6. Допомога на дому. Створена для того, щоб посилити терапевтичний ефект і адаптувати домашнє середовище до потреб дитини з особливими потребами, сприяти найбільшому включенню дитини з особливими потребами в реабілітаційно-навчальний процес. Сутність її в тому, що тьютор приїжджає до дитини додому два рази на тиждень. Програма є додатковою і оплачується батьками.

7. Медична допомога.

Отже, дитина з особливими потребами в Ізраїлі завдяки активно працюючим інклюзивним програмам є активним членом суспільства. Про неї дбає не лише держава та її батьки, а й однокласники, друзі, співробітники освітнього закладу, волонтери. Найважливішим принципом майстерності інклюзії в Ізраїлі вбачаємо диференційований та індивідуальний підхід до забезпечення якості життя кожній особистості. Детальне вивчення досвіду інклюзивної освіти цієї країни та його апробація в умовах реалій може бути перспективним напрямком наукових досліджень в Україні.

Список використаних джерел:

1. Громадська організація для людей із особливими потребами «Шекель» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.shekel.org.il>.
2. Академічний Коледж освіти Девіда Елина [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.dyellin.ac.il>.
3. Маузер О. Система інклюзивної освіти в Ізраїлі [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.slideshare.net/Olga_Maizel/ss-21621713.
4. Реабілітаційний центр Ізі Шапіро [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.beitissie.org.il>.
5. Центр лікування аутизму [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.sulamot.ru>.

Контрольні запитання

1. Коли в Ізраїлі запроваджена інклюзивна освіта?
2. Що означає в Ізраїлі поняття «інклюзивна освіта»?
3. З яким вітчизняним терміном можна ототожити «майстерність інклюзії»?
4. Назвіть моделі інклюзивної освіти, які діють в Ізраїлі?
5. Порівняйте завдання тьютора в Ізраїлі із посадовими обов'язками асистента вчителя інклюзивного класу в Україні.

2.2. ОРГАНИЗАЦИОННАЯ СТРУКТУРА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В г. БЕЛГОРОДЕ (РОССИЯ)

И. В. Возняк, А. В. Годовникова

Гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности, общедоступности и качества образования, адаптивности системы образования к особенностям развития обучающихся и воспитанников предполагает создание для всех детей образовательных условий, адекватных их возможностям и потребностям.

Актуальность проблемы организации образовательного процесса, способствующего целостному развитию всех его участников, обусловлена увеличением в последние годы количества детей, имеющих ограниченные возможности здоровья, и развитием интеграционных тенденций в системе образования.

Для решения данной проблемы в городе разработана и функционирует муниципальная модель организации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Муниципальная модель представлена тремя уровнями: муниципальным, уровнем образовательных учреждений и в области сочетания двух первых – коррекционно-развивающим уровнем. На муниципальном уровне выделены два подуровня: организационно-методический и консультативный. Задачами организационно-методического подуровня выступают организация инклюзивного образования детей с ОВЗ и методическая поддержка специалистов сопровождения. Консультативный подуровень пред-

ставлен медико-педагогическими комиссиями дошкольных и общеобразовательных учреждений города, решающих вопросы об образовательном маршруте ребенка с ОВЗ и приемлемым вариантом интеграции. Уровень образовательных учреждений так же представлен организационно-методическим и консультативным подуровнями, причем задачами организационно-методического подуровня является как организация интеграции в конкретном образовательном учреждении с учетом его специфики, направленности, сложившихся традиций и т.п., так и методическая поддержка специалистов, непосредственно работающих с детьми с ОВЗ. Консультативный подуровень представлен органами коллегиальной работы специалистов сопровождения ребенка с ОВЗ, определяющих конкретные условия для работы с особым ребенком.

Непосредственная работа с детьми, имеющими ограниченные возможности, в условиях их интеграции осуществляется на коррекционно-развивающем уровне, который представлен специализированными и интегрированными группами и классами, медико-оздоровительными центрами и группами для занятия лечебной физкультурой, психокоррекционными группами и логопедическими пунктами, межшкольным учебным комбинатом для профессиональной ориентации и профподготовки подростков с ОВЗ.

Цели, задачи и основные направления работы каждого из структурных подразделений, выделенных в нашей модели, описаны ниже.

В Управлении образования администрации города Белгорода создан *Координационный совет* по организации инклюзивного образования детей с ОВЗ, целью которого является координация усилий специалистов всех подразделений, входящих в структуру муниципальной системы образования, по организации в образовательных учреждениях города необходимых психолого-педагогических условий для эффективной интеграции детей с ОВЗ в учебно-воспитательный процесс.

Задачами Координационного совета являются:

- содействовать созданию условий для раннего выявления и определения специальных образовательных потребностей, условий успешной адаптации и интеграции в социуме детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья на основании всестороннего комплексного медико-социального и психолого-педагогического обследования;

– содействовать развитию системы медико-социального и психолого-педагогического сопровождения детей и подростков на основе мониторинга ее результативности, анализа общественного запроса в отношении комплексных услуг специалистов сопровождения;

– создавать условия для укрепления материально-технической базы структурных подразделений системы образования, материального стимулирования профессиональной деятельности педагогов и специалистов сопровождения;

– обеспечивать информационную поддержку педагогам и специалистам по вопросам организации инклюзивного образовательного процесса;

– содействовать созданию и обновлению банка данных на различные категории детей и подростков; составление на их основе статистической информации;

– содействовать созданию банков данных по наличию в образовательных учреждениях педагогических и медицинских кадров;

– обеспечивать методическую поддержку профессиональной деятельности педагогов и специалистов сопровождения, деятельности специализированных групп, специальных (коррекционных) классов VII вида и специальной (коррекционной) школы № 30 VIII вида, психологических, социальных, реабилитационных служб и логопунктов дошкольных и общеобразовательных учреждений города;

– создавать условия для разработки, обобщения и трансляции методических материалов, передового опыта педагогов и специалистов сопровождения, направленных на создание вариативных моделей индивидуальной и групповой консультативной и коррекционно-развивающей помощи, вариативных моделей организации комплексной деятельности специалистов в оказании психолого-педагогической и медико-социальной помощи детям и подросткам с ограниченными возможностями здоровья;

– проводить анализ инклюзивного и специального (коррекционного) образования, системы медико-социального и психолого-педагогического сопровождения детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья на основе мониторинга результативности коррекционной помощи детям и подросткам с отклонениями в развитии, анализа общественного запроса в отношении комплексных услуг специалистов коррекционной службы образования;

– содействовать Белгородскому региональному институту повышения квалификации и переподготовки специа-

листов в повышении квалификации педагогических кадров по вопросам организации инклюзивного образования;

- содействовать обеспечению эффективного межведомственного и межпрофессионального взаимодействия на уровне управления образования, образовательных учреждений города, учреждений здравоохранения, социальной защиты, правоохранительных органов и других субъектов профилактики;

- формировать гуманное отношение среди населения, общественности к детям с ограниченными возможностями здоровья и их родителям через сотрудничество со СМИ.

На уровне управления образования в структуру системы инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья входят все его подразделения, каждое из которых решает свои функциональные обязанности.

Технический отдел управления образования обеспечивает соответствие с гигиеническими и санитарными нормами и правилами технического состояние и содержание зданий и помещений образовательных учреждений, оснащает их необходимым оборудованием, инвентарём, мебелью.

Отдел дошкольного образования управления образования осуществляет:

- контроль за соблюдением гигиенических норм и требований к организации образовательного процесса в дошкольных образовательных учреждениях;

- обеспечение соблюдения нормативно-правовой базы по организации медицинского обслуживания детей с ОВЗ дошкольного возраста;

- обеспечение соблюдения нормативно-правовой базы при организации и функционировании специализированных групп дошкольных образовательных учреждений (ДОУ);

- контроль за организацией работы городской психолого-медико-педагогической комиссии дошкольных образовательных учреждений и психолого-медико-педагогических консилиумов ДОУ;

- организацию питания в дошкольных образовательных учреждениях;

- кадровое обеспечение специалистами.

Отдел реализации стандартов образования управления образования обеспечивает:

- контроль за соблюдением гигиенических норм и правил к организации образовательного процесса в общеобразовательных учреждениях, выполнением требований к

объёму учебной и внеучебной нагрузки детей с ОВЗ, обучающихся на всех этапах обучения;

- контроль за соблюдением требований техники безопасности в общеобразовательных учреждениях;

- соблюдение нормативно-правовой базы по организации медицинского обслуживания детей с ОВЗ школьного возраста;

- соблюдение нормативно-правовой базы при организации и функционировании классов компенсирующего обучения, специальных (коррекционных) классов VII вида, классов специальной (коррекционной) школы № 30 VIII вида;

- организацию обучения детей на дому по заключению ВКК учреждений здравоохранения;

- контроль за организацией работы городской психолого-медико-педагогической комиссии общеобразовательных учреждений, психолого-медико-педагогических консилиумов общеобразовательных учреждений;

- кадровое обеспечение специалистами.

Отдел опеки, попечения и охраны прав детей управления образования защищает права детей-инвалидов, оказывает им социальную помощь, создаёт банки данных на различные социальные категории детей и их семей.

Отдел психолого-педагогического сопровождения научно-методического информационного центра управления образования:

- осуществляет организационную, правовую, научно-методическую поддержку профессиональных объединений воспитателей специализированных групп ДООУ, учителей классов компенсирующего обучения и специальных (коррекционных) классов, педагогов-психологов, учителей-логопедов по вопросам организации инклюзивного и специального (коррекционного) образования;

- осуществляет организационную, правовую, научно-методическую поддержку деятельности городских психолого-медико-педагогических комиссий, психолого-медико-педагогических консилиумов, реабилитационных служб, логопунктов образовательных учреждений, системы коррекционного образования;

- разрабатывает методические и информационные материалы по различным направлениям инклюзивного обучения и специального (коррекционного) образования, психолого-педагогического и медико-социального сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья;

- создает банк данных на различные категории детей и подростков;
- создает банк данных на специалистов сопровождения;
- разрабатывает и организует проведение мониторинга здоровьесберегающих компонентов образовательной среды и состояния здоровья воспитанников и обучающихся;
- осуществляет мониторинг результативности коррекционной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и различными видами дезадаптации;
- оказывает организационно-методическую помощь по открытию и организации деятельности медико-оздоровительных центров на базе общеобразовательных учреждений города;
- осуществляет сопровождение экспериментальной деятельности «Школ здоровья».

Отдел научно-методического обеспечения системы образования научно-методического информационного центра управления образования осуществляет:

- информационно-методическое обеспечение воспитателей и учителей по вопросам организации инклюзивного образовательного процесса;
- разработку и внедрение здоровьесберегающих технологий в процессе обучения;
- организацию обмена опытом работы по реализации в образовательных учреждениях города инклюзивного образования;
- организацию работы городских творческих групп по проблемам инклюзивного образования воспитанников и обучающихся с ОВЗ;
- мониторинг качества образования.

Отдел дополнительного образования и воспитательной работы научно-методического информационного центра управления образования:

- разрабатывает и внедряет технологии социокультурной интеграции детей с ОВЗ в воспитательном процессе образовательных учреждений;
- проводит городские мероприятия и акции, направленные на формирование у участников образовательного процесса толерантного сознания;
- организовывает физкультурно-оздоровительную работу в образовательных учреждениях города;
- проводит спортивно-оздоровительные мероприятия;

– организует питание в общеобразовательных учреждениях;

– организует отдых детей с ОВЗ.

Информационно-телекоммуникационный отдел научно-методического информационного центра управления образования осуществляет:

– создание и распространение видеороликов, видеоматериалов и фильмов по проблемам интеграции детей с ОВЗ;

– приобретение и распространение методических пособий, журналов, печатной продукции, касающихся организации и содержания деятельности образовательных учреждений, интегрирующих детей с ОВЗ;

– публикацию в средствах массовой информации материалов о различных формах проведения мероприятий в образовательных учреждениях города по организации обучения детей с ограниченными возможностями здоровья.

Городские методические объединения специалистов психолого-педагогического сопровождения разрабатывают модели психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образовательного процесса, программы создания здоровьеориентированного учебно-воспитательного процесса, программы коррекционно-развивающей работы с детьми с ОВЗ, транслируют опыт работы педагогов и специалистов по интегрированному образованию. В методических объединениях создаются городские творческие группы педагогов и специалистов сопровождения, которые работают над проблемой сохранения и укрепления здоровья воспитанников и обучающихся; разрабатывают методические рекомендации и материалы по осуществлению инклюзивного подхода в педагогической работе с детьми с особыми образовательными возможностями и потребностями.

Городские психолого-медико-психолого-педагогические комиссии (ПМПК) дошкольных и общеобразовательных учреждений при управлении образования администрации г. Белгорода:

– осуществляют комплексное обследование детей и подростков по инициативе психолого-медико-педагогических консилиумов образовательных учреждений, работников учреждений и ведомств, сотрудничающих с ПМПК, обнаруживших показания к направлению ребенка на ПМПК и с согласия родителей (законных представителей);

- определяют специальные образовательные потребности и условия получения образования детьми и подростками с ограниченными возможностями здоровья;

- осуществляют мониторинг результативности коррекционной помощи на основе обследований по контрольным срокам обучения;

- создают банк данных на детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья, прошедших обследование на городских психолого-медико-педагогических комиссиях.

Организационно-методический подуровень образовательных учреждений представлен административным советом ОУ, родительскими объединениями, медицинской и социально-психологической службами, профессиональными объединениями специалистов сопровождения, в общеобразовательном учреждении обязательным подразделением выступает объединения учащихся.

Административный совет образовательного учреждения (администрация образовательных учреждений, педагогические советы) решает вопросы:

- обеспечения соблюдения требований СанПиН к санитарно-гигиеническим условиям в образовательном учреждении и организации инклюзивного учебно-воспитательного процесса;

- организации рационального и качественного питания;

- оснащения необходимым оборудованием кабинетов (медицинского, логопедического, психологического), залов физической культуры, столовых;

- организации мониторинга инклюзивного образования детей с ОВЗ.

Профессиональные объединения педагогов образовательного учреждения (методические объединения образовательного учреждения, творческие группы и др.) осуществляют интеграцию компонентов педагогической системы образовательного учреждения в направлении создания единого учебно-воспитательного, оздоровительного, информационно-просветительского пространства, обеспечивающего воспитание, обучение и развитие ребёнка с ОВЗ, интеграцию его в общество здоровых сверстников; формируют толерантность и культуру отношения у педагогического состава образовательного учреждения, родителей здоровых детей и подростков; работают над повышением профессиональной компетентности педагогов по вопросам интеграции детей с ОВЗ.

Службы сопровождения образовательного учреждения (социально-психологическая и медицинская службы) осуществляют психолого-педагогическое и медико-социальное сопровождение образовательного процесса и его участников, способствуют сохранению и укреплению физического и психологического здоровья воспитанников и обучающихся с ОВЗ, а также педагогов и родителей.

Родительские объединения образовательного учреждения (управляющий совет, родительский комитет, объединения родителей детей с ОВЗ, попечительский совет, общественные организации) оказывают финансовую, материальную, моральную, информационную поддержку воспитательной системы образовательного учреждения, интегрирующего особого ребенка.

Объединения учащихся общеобразовательного учреждения (ученический совет, волонтерское движение) осуществляют пропаганду идей гуманизма, толерантного сознания, интеграции через проведение коллективных творческих дел с включением детей с ОВЗ, волонтерское движение и систему общественных поручений (шефство, помощники психологов, медиков и т.д.).

Психолого-медико-педагогические консилиумы образовательных учреждений осуществляют раннее выявление отклонений в развитии детей, разрабатывают индивидуальные программы психолого-педагогического и медико-социального сопровождения детей с особыми образовательными потребностями, отслеживают динамику развития ребёнка, получающего коррекционную помощь, активно взаимодействуют с его семьёй, проводят мониторинг результативности психолого-педагогического и медико-социального сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья.

Коррекционно-развивающий уровень представлен всем спектром образовательных услуг и возможностями психолого-педагогического и медико-социального сопровождения, который на сегодняшний день существует в городе. В образовательных учреждениях, занимающихся интеграцией детей с ограниченными возможностями здоровья, созданы и функционируют:

– в дошкольных образовательных учреждениях специализированные группы реализуют модели временной и частичной интеграции. Они включают группы кратковременного пребывания, логопедические группы (пункты), группы для детей с заиканием, группы для детей с наруше-

нием опорно-двигательного аппарата, группы для детей с задержкой психического развития, группы для детей с нарушением интеллекта, группы для детей с нарушением зрения, санаторные группы для тубинфицированных детей;

– интегрированные группы ДОУ реализуют модели комбинированной (дети с ОВЗ, посещая группу здоровых сверстников, дополнительно получают помощь специалистов сопровождения) и полной интеграции;

– в общеобразовательных учреждениях открыты классы компенсирующего обучения, специальные (коррекционные) классы VII и VIII вида;

– логопедические пункты для детей с речевыми нарушениями;

– интегрированные классы, реализующие модели комбинированной и полной интеграции.

Дети, нуждающиеся в психологической коррекции, получают помощь педагога-психолога на индивидуальных и групповых занятиях.

Для детей, имеющих рекомендации врачей, организованы занятия в специальных медицинских группах, занятия ЛФК.

По согласию с родителями (законными представителями) и заключению ВКК учреждений здравоохранения дети с ограниченными возможностями здоровья получают образование на дому или в форме экстерната.

Наметилась тенденция к открытию на базе общеобразовательных учреждений медико-оздоровительных центров, в состав которых входят кабинеты: физиотерапии, массажа, психологической разгрузки, фитотерапии, ЛФК, профилактики и коррекции зрения.

Межшкольный учебный комбинат г. Белгорода осуществляет профессиональную ориентацию и начальную профессиональную подготовку подростков школ города с ограниченными возможностями здоровья. В том числе учебный комбинат в порядке эксперимента открыл группу для умственно отсталых школьников, которые обучаются по программе «Уборщик служебных помещений».

С целью осуществления межведомственного и межпрофессионального взаимодействия с различными учреждениями по организации инклюзивного образования детей и подростков с ОВЗ в г. Белгороде создана городская комиссия межведомственного взаимодействия по вопросам комплексной реабилитации детей-инвалидов (см. *рис. 1*).

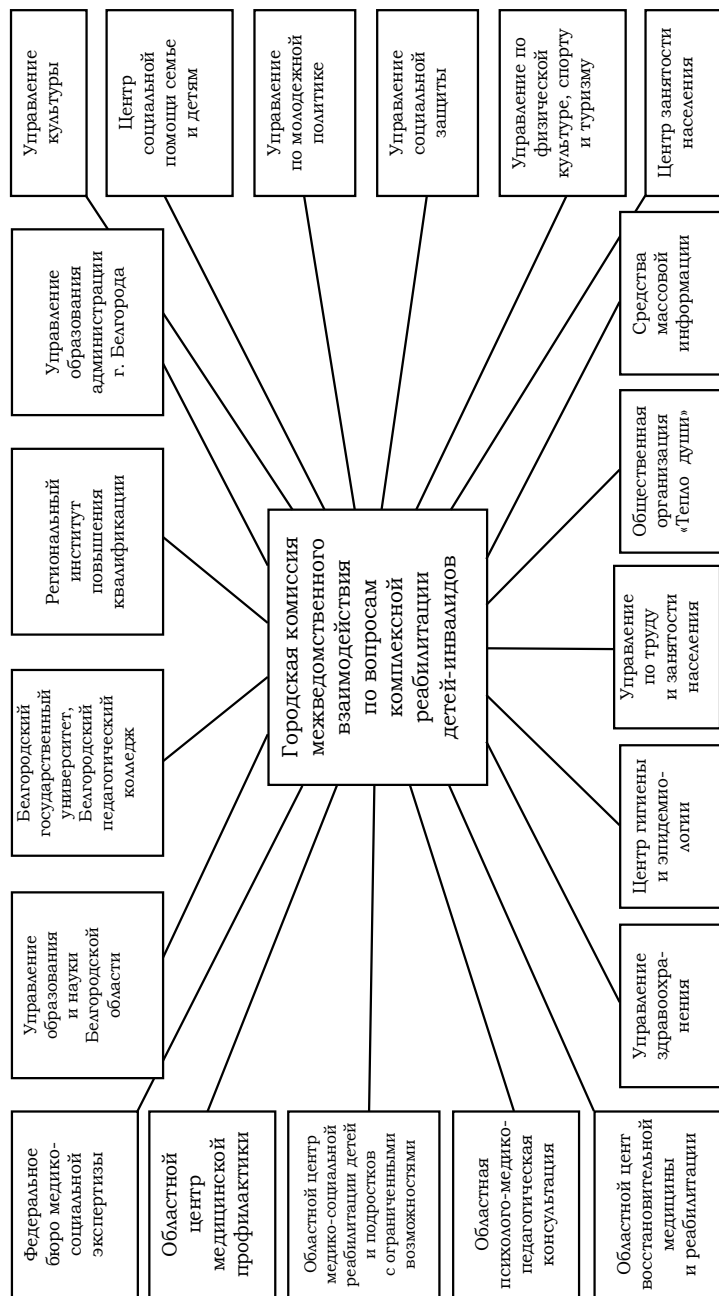


Рис. 1. Схема межведомственного взаимодействия по организации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями совместными организациями

Федеральное государственное учреждение здравоохранения «Центр гигиены и эпидемиологии» в Белгородской области осуществляет контроль за соблюдением образовательными учреждениями города санитарно-эпидемиологических требований СанПиН 2.4.2.1178-02 к режиму образовательного процесса, организации питания обучающихся и воспитанников с ОВЗ, оборудованию помещений, воздушно-тепловому режиму, естественному и искусственному освещению, санитарному состоянию и содержанию образовательных учреждений.

Федеральное бюро медико-социальной экспертизы осуществляет:

- установление инвалидности, её причин, сроков, времени наступления инвалидности, потребности инвалида в различных видах социальной защиты;
- разработку индивидуальных программ реабилитации инвалидов;
- участие в разработке комплексных программ реабилитации инвалидов, профилактики инвалидности и социальной защиты инвалидов.

Областное государственное учреждение здравоохранения «Областной центр медицинской профилактики» осуществляет:

- поддержку деятельности образовательных учреждений города по использованию здоровьесберегающих технологий, научно-обоснованных медико-психологических и образовательных методик при интеграции детей с ОВЗ;
- анализ показателей здоровья по результатам ежегодных профилактических и медицинских осмотров;
- анализ деятельности образовательных учреждений города по организации двигательной активности детей и подростков в режиме учебного дня;
- оказание консультативной и методической помощи по организации интеграции детей с ОВЗ в образовательных учреждениях города.

Областная психолого-медико-педагогическая консультация:

- проводит комплексное освидетельствование детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья с целью определения специальных образовательных потребностей и условий получения ими образования;
- проводит мониторинг и анализ результативности коррекционной помощи детям и подросткам с ограниченными возможностями здоровья.

Областное государственное учреждение «Областной центр медико-социальной реабилитации детей и подростков с ограниченными возможностями» проводит санаторно-курортное лечение детей-инвалидов; обучает родителей детей-инвалидов пользованием техническими средствами реабилитации детей-инвалидов.

Муниципальное учреждение «Центр социальной помощи семье и детям» имеет отделение социальной реабилитации детей с ограниченными возможностями. Приоритетное направление деятельности отделения – создание системы эффективной социальной реабилитации детей с ограниченными возможностями. Специалистами реализуются следующие программы:

- подпрограммы «Дети и семья» по направлению «Семья с детьми-инвалидами» городской целевой программы «Дети Белгорода» на 2007-2010 годы;
- программы «Социокультурная реабилитация детей-инвалидов».

Специалисты отделения проводят:

- консультации по представлению льгот семьям, воспитывающим детей-инвалидов в возрасте до 18 лет;
- психологическую и социальную помощь семьям детей-инвалидов, детям-инвалидам;
- профориентационную кружковую работу с детьми ОВЗ;
- постреабилитационную работу с детьми и подростками, прошедшими лечение в ОГУ «Областной центр медико-социальной реабилитации детей и подростков с ограниченными возможностями»;
- культурно-досуговые мероприятия;
- развивающие и познавательные игры для детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Управление культуры администрации г. Белгорода осуществляет управленческие функции по организации в городе системы работы по социокультурной реабилитации детей-инвалидов.

Управление по физической культуре, спорту и туризму администрации г. Белгорода осуществляет организацию проведения физкультурно-оздоровительных и спортивных мероприятий, оказывает помощь детям-инвалидам.

Государственное учреждение «Центр занятости населения» осуществляет профессиональную ориентацию, обу-

чение и образование, содействие в трудоустройстве детей-инвалидов.

Государственное учреждение «Белгородский областной центр восстановительной медицины и реабилитации» оказывает первичную и повторную реабилитацию детей-инвалидов, включающую в себя восстановительные медицинские мероприятия.

Белгородская местная общественная организация инвалидов детства «Тепло души» осуществляет защиту прав и законных интересов детей-инвалидов, с целью обеспечения им равных с другими гражданами возможностей; решает задачи общественной интеграции инвалидов.

Управление здравоохранения администрации г. Белгорода осуществляет управленческие функции по организации системы медицинского обслуживания детей дошкольного и школьного возраста, а также:

- совместно с другими субъектами профилактики участвует в реализации на муниципальном уровне программ и подпрограмм, направленных на сохранение и укрепление здоровья детей и подростков с ОВЗ;

- организует медицинское обслуживание в образовательных учреждениях города;

- координирует деятельность лечебно-профилактических и образовательных учреждений;

- осуществляет контроль по вопросам организации медицинского обслуживания;

- организует проведение в образовательных учреждениях города профилактических осмотров;

- проводит мониторинг и анализ состояния здоровья детей дошкольного и школьного возраста.

Управление социальной защиты администрации г. Белгорода осуществляет управленческие функции по организации в городе системы эффективной социальной реабилитации детей с ограниченными возможностями.

Управление по труду и занятости населения администрации г. Белгорода осуществляет управленческие функции по организации в городе системы работы по профориентации и профессиональной подготовке детей с ограниченными возможностями здоровья.

Белгородский региональный институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов организует обучение и проведение курсов повы-

шення кваліфікації педагогічних кадрів по вопросам організації інклюзивного освіти дітей с ОВЗ.

Белгородський державний університет, Белгородський педагогічний коледж здійснюють підготовку педагогічних кадрів, беруть участь в науково-методическому супроводженні експериментів по організації в освітніх закладах інклюзивного освіти, здійснюють розробку і реалізацію спільних проектів, спрямованих на надання допомоги дітям с обмеженими можливостями здоров'я.

Средства масової інформації просвіщають населення про проведення різних заходів в освітніх закладах міста організації освіти дітей с обмеженими можливостями здоров'я.

Розробка і впровадження муніципальної моделі організації інклюзивного освіти дітей с обмеженими можливостями здоров'я дозволили об'єднати зусилля фахівців в наданні психолого-педагогічної і медико-соціальної допомоги дітям с ОВЗ, що суттєво оптимізувало процеси соціокультурної інтеграції, протікаючі в місті і Белгородському регіоні.

Контрольні запитання

1. Якими рівнями представлена муніципальна модель організації інклюзивної освіти у м. Белгород?
2. Назвіть завдання координаційної ради в управлінні освітою м. Белгород.
3. Порівняйте діяльність українських та російських ПМПК з організації інклюзивної освіти.
4. Опишіть міжвідомчу взаємодію з організації інклюзивної освіти дітей з обмеженими можливостями здоров'я.

2.3. СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ

А. М. Змушко

Республика Беларусь имеет почти двадцатилетний опыт совместного обучения детей с особенностями психофизического развития и обычных детей в условиях общеобразовательной школы или дошкольного учреждения. Впервые нормативно закреплено интегрированное обучение и воспитание в нашей стране было в 1995 году. С этого времени в республике осуществляется целенаправленная работа по развитию и совершенствованию интегрированного обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития, их включению в совместный со здоровыми сверстниками образовательный процесс, досуговую, культурную, спортивную, творческую деятельность.

Первым нормативным правовым документом было Временное положение об интегрированном обучении, утвержденное Министерством образования в 1995 году, закрепившее в том числе финансовые гарантии обучения учащихся с особенностями психофизического развития в общеобразовательных учреждениях.

Впоследствии возможность осуществления интегрированного обучения и воспитания, основные виды интеграции (специальный класс и класс интегрированного обучения, специальная группа и группа интегрированного обучения) были отражены в ряде других документов, в том числе в Законе Республики Беларусь «Об образовании лиц с особенностями психофизического развития (специальном образовании)», действовавшем с 2004 по 2011 год.

Сегодня функционирование системы специального образования, в том числе в части интегрированного обучения и воспитания определяет следующая нормативная правовая база:

– Кодекс Республики Беларусь об образовании, принятый в 2011 году;

– образовательный стандарт специального образования (Основные нормативы и требования), утвержденный постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 11.06.2010 № 60;

– инструкция о порядке создания специальных групп, групп интегрированного обучения и воспитания, специаль-

ных классов, классов интегрированного обучения и воспитания и организации образовательного процесса в них, утвержденная постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 25.07.2011 г. № 136;

– учебные планы специального образования, утвержденные постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 26.08.2011 г. № 242.

В связи с принятием Кодекса Республики Беларусь об образовании в 2011 году была переработана вся нормативная правовая база системы специального образования. С основными документами можно ознакомиться на сайте управления специального образования Министерства образования Республики Беларусь www.asabliva.by.

Министерство образования Республики Беларусь целенаправленно и системно занимается вопросами интегрированного обучения и воспитания, понимает всю сложность качественной организации интегрированного обучения и воспитания.

В 2008 году проведен анализ состояния интегрированного обучения и воспитания во всей республике, в ходе которого выявлен как хороший опыт интеграции, так и некоторые проблемы. По результатам этого изучения было рекомендовано организовывать интегрированное обучение и воспитание в опорных учреждениях. Такая рекомендация была обусловлена сложностью создания специальных условий в каждом учреждении дошкольного или общего среднего образования, нехваткой кадров учителей-дефектологов. Понимание того, что более эффективной является помощь ребенку с особенностями психофизического развития при условии нахождения его в классе полной наполняемости, привело к рекомендации о создании именно таких классов. В планах Министерства образования Республики Беларусь на 2014 год также стоит изучение состояния интегрированного обучения и воспитания во всех регионах страны.

В республике в каждом регионе определены опорные учреждения образования, на базе которых осуществляется интегрированное обучение и воспитание. В названных учреждениях создается необходимая образовательная среда, включающая свободный доступ как в учреждение образования, так и в его помещения.

С целью совершенствования интегрированного обучения и воспитания Министерство образования с 2009 по 2012 годы ежегодно разрабатывало инструктивно-методические письма к началу учебного года по вопросам организации интегриро-

ванного обучения и воспитания в учреждениях дошкольного и общего среднего образования.

Интегрированное обучение и воспитание не является обязательным. В каждом конкретном случае такая форма обучения организуется по желанию родителей и исходя из интересов ребёнка. Необходимым условием его организации является обеспечение положительных межличностных отношений участников образовательного процесса, создание адаптивного образовательного пространства в учреждениях дошкольного и общего среднего образования, позволяющего удовлетворять особые образовательные потребности детей с нарушениями в развитии. При этом учитываются потенциальные возможности и способности как учащихся с нарушениями развития, так и учащихся, не имеющих таких нарушений.

Интегрированное обучение и обучение в специальной школе – это взаимодополняющие формы современной системы специального образования. Ребёнок учится там, где созданы наилучшие условия для его развития. Существование различных форм специального образования позволяет лучше удовлетворять разнообразные и специфические интересы детей и родителей. Наибольший эффект интегрированного обучения достигается при обучении учащихся с особенностями психофизического развития, чьи нарушения социального, умственного, физического развития выражены не в очень значительной степени.

Интегрированное обучение и воспитание как форма организации образовательного процесса для обучающихся с особенностями психофизического развития стало наиболее востребованной родителями названной группы детей. Если в 1996 году в условиях образовательной интеграции обучалось менее 1% детей с особенностями психофизического развития, нуждающихся в специальном образовании, то в 2013 году – 73,4% (на уровнях дошкольного и общего среднего образования).

Развитие интегрированного обучения и воспитания обусловило сокращение количества специальных школ и школ-интернатов. Так, в 2000 году было 95 специальных школ и школ-интернатов, в 2013 году – 54. За это время количество школ и школ-интернатов сократилось на 43%.

На базе 1761 учреждения общего среднего образования в 2012/2013 учебном году функционировали 200 специальных и 5582 интегрированных класса, 1461 пункт коррекционно-педагогической помощи. В учреждениях дошкольного образования работают 1464 специальных и

626 интегрированных групп, 1410 пунктов коррекционно-педагогической помощи. В пунктах коррекционно-педагогической помощи проводится коррекционная (преимущественно логопедическая) работа с детьми с легкими нарушениями, для которых не требуется создание специальных условий для получения образования по образовательным программам специального образования.

По данным 2013/2014 учебного года интегрированное обучение и воспитание на уровне общего среднего образования осуществляется в 208 специальных классах (1580 детей) и 5377 классах интегрированного обучения и воспитания (11001 ребенок).

Целенаправленная и системная работа педагогического коллектива учреждения образования, родителей и членов семей всех учащихся учреждения образования позволяет преодолеть социальную изоляцию детей с особенностями психофизического развития, гармонизировать отношения между участниками образовательного процесса и семьями учащихся учреждения образования.

Интеграция, инклюзия не есть лишь физическое присутствие ребенка в пространстве школы. Быть включенным – означает возможность активного участия в учебном процессе с осознанием собственного вклада в общественную жизнь класса.

Мы живем и работаем во времена стремительных изменений в разных сферах общественной жизни, в том числе и в образовании. Изменения могут быть спонтанные, обусловленные субъективными факторами, и объективные, обусловленные предшествующим ходом процесса. Такие изменения происходят в том числе и в специальном образовании.

Еще три десятилетия назад мы и не думали, что может быть альтернатива специальным школам. Два десятилетия назад появилось интегрированное обучение и воспитание, теперь мы всерьез говорим об инклюзивном образовании и видим именно его в ближайшем будущем главной формой образования лиц с особенностями психофизического развития.

Сознание, мировоззрение как отдельных людей, так и общества в целом может не успевать за теми изменениями, которые так быстро и не всегда обоснованно происходят.

Интегрированное обучение и воспитание появилось у нас на волне демократических преобразований, происходящих в обществе. На том этапе оно не было подкреплено научными исследованиями, не была доказана его эффективность. Это была замечательная идея, идея предоставления

равных возможностей для получения образования. Но она была во многом популистской, политической, а не неизбежно вытекающей из всего предыдущего хода развития общества и образования как его ведущего института. Идея была привнесена извне. Можно утверждать, что она как бы опережала своё время.

Однако чрезвычайно важно и однозначно можно оценить как положительный тот факт, что интеграция не была обязательной, так же как и не стало обязательным обучение ребенка с особенностями психофизического развития в специальной школе. У родителей и законных представителей впервые появилось право выбора учреждения образования для своего ребенка. Не всегда и далеко не везде, особенно в первые годы внедрения интегрированного обучения и воспитания, ребенок попадал в подготовленную среду, благожелательно настроенную по отношению к нему. Скорее это было исключением.

И родителям, и ребенку необходимо было обладать настоящим мужеством и безграничным терпением, чтобы преодолеть неприятие и неприязнь. Это в случае благополучной семьи, для которой трагедией было расставание с ребенком, нахождение его в учреждении интернатного типа.

К сожалению, пребывание ребенка в интеграции могло быть продикувано и безразличием к его судьбе, в случае неблагополучной семьи, когда родителям проще отдать его в ближайшую школу, чем возить куда-то далеко в специальную школу-интернат, а потом навещать во время пребывания в школе-интернате, забирать и т.д. Обусловлено это было также и экономическими факторами, а именно тем, что произошел отказ от полного государственного обеспечения детей с особенностями психофизического развития, находящихся в школах-интернатах. Родителям, особенно из сельской местности или неблагополучных семей, стало проще содержать ребенка дома, чем обеспечивать его всем необходимым для обучения его в школе-интернате.

Все это приводит к выводу о том, что интеграция не является таким простым и однозначно принятым явлением в образовании нашей страны. Имеются проблемы, над которыми еще предстоит работать.

По-прежнему остаётся актуальным вопросом технология работы в интегрированном классе, применяемая к каждой категории детей с особенностями развития. Необходимы разработка методик проведения интегрированных уроков по каждому предмету применительно к разным

категориям детей с особенностями психофизического развития. Особенно актуально это для старших классов и для интегрированных классов, в которых обучаются учащиеся с интеллектуальной недостаточностью.

Учебными планами специального образования определен пятилетний срок обучения в начальной школе для детей с особенностями психофизического развития, что вызывает неоднозначную оценку у разных участников образовательного процесса. Однако именно это увеличение сроков обучения на первой ступени общего среднего образования и позволяет на базовой ступени большинству учащихся с особенностями психофизического развития обучаться по программе общеобразовательной школы, а в дальнейшем и получать документы об освоении определенного уровня образования.

Особо следует остановиться на кадровой проблеме. С ребенком в условиях интеграции работают разные учителя, сначала учитель начальных классов, потом – учителя-предметники, но они не всегда владеют специальными технологиями. В настоящее время в республике имеется около 6000 специальных и интегрированных классов, которые функционируют в почти двух тысячах учреждений общего среднего образования, т.е. очень многие «обычные» педагоги уже реально работают с детьми с особенностями психофизического развития, будучи не в полной степени подготовлены к такой работе как профессионально, так и личностно.

В связи с широким распространением интегрированного обучения и воспитания в стандарты высшего педагогического образования по всем специальностям включены соответствующие специальные предметные области. Однако сегодня эти решения только начали претворяться в жизнь. Данные предметные области реализуются за счет компонента учреждения высшего образования, а не государственного, т.е. обязательного для исполнения.

Другим аспектом кадровой проблемы является отсутствие специального образования и квалификационной категории у части педагогов, тарифицированных как учителя-дефектологи. Мы также последовательно решаем данную проблему, увеличивая планы переподготовки и повышения квалификации по специальностям интегрированного обучения и воспитания.

Проблемой является также неполное создание специальных условий в учреждениях основного образования, затратность таких условий.

Важным является и отношение к детям с особенностями. Общество, привыкшее свысока относиться к тем, кто не такой, как большинство, или не замечать необычных людей, не может измениться за 15-20 лет. Такой промежуток времени в масштабах истории ничтожно мал.

В этой связи особенно актуальным представляется формирование толерантного отношения к лицам с особенностями психофизического развития. Толерантное отношение, принятие человека таким, какой он есть, понимание необходимости разнообразия для обогащения каждой личности – одно из обязательных условий успешной интеграции и инклюзии. При этом не только лица с особенностями психофизического развития, но и того, кто принимает или не принимает «иного», кто толерантен или интолерантен. Толерантный человек осознает, что мир, социальная среда являются многомерными и взгляды на этот мир могут быть различными, они не могут сводиться к единообразию.

Особая роль в формировании толерантности принадлежит учреждениям образования. Толерантность необходимо воспитывать. Воспитание толерантности в человеческих отношениях, формирование менталитета толерантности являются важнейшей стратегической задачей образования. По мнению исследователей, необходима разработка педагогики толерантности. Понятие толерантности является весьма актуальным для сферы образования лиц с особенностями психофизического развития, в которой мы заявляем о переходе к инклюзивному образованию. Инклюзивное образование без толерантного отношения членов общества к лицам с особенностями психофизического развития не может состояться. Вместе с тем, как показывают исследования, проведенные в 2012 году белорусской правозащитной организацией «Офис по правам людей с инвалидностью» на тему «Установки родителей как фактор эффективного внедрения в Беларуси инклюзивного образования», одной из главных проблем является отсутствие толерантности в обществе к людям с особенностями в развитии. По результатам данного исследования можно сделать вывод, что толерантность белорусов – не более чем миф, во всяком случае если речь идет об отношении к лицам с особенностями психофизического развития.

Таким образом, одним из важных направлений работы учреждений образования является формирование толерантного отношения в обществе к указанным лицам. Это может быть достигнуто при помощи разных мер: активни-

зации работы со средствами массовой информации, включения детей с особенностями психофизического развития в культурную сферу, показ их потенциальных возможностей и достижений. Определенные шаги в этом направлении предпринимаются и на государственном уровне.

Так, по инициативе Министерства образования при технической поддержке Белтелерадиокомпании, Детского Фонда ООН (ЮНИСЕФ) в 2011-2012 годах реализован проект «Каждый имеет право быть разным». В рамках проекта создан 21 документальный фильм цикла «Безграничные люди» о детях с нарушениями развития, достигших определенных успехов в творчестве, спорте, учебе и других сферах жизни. Целью указанной работы является формирование и привлечение общественного внимания к проблемам социальной адаптации и реабилитации лиц с особенностями психофизического развития, формирование позитивного общественного мнения о лицах с особенностями психофизического развития. Как республиканская акция в 2013 году была проведена презентация цикла телевизионных фильмов «Каждый имеет право быть разным». Все фильмы были показаны республиканским государственным телевидением. В настоящее время телевизионный цикл передан во все регионы республики, а также организована повторная трансляция фильмов на телеканале «Беларусь-3». Для использования цикла фильмов в образовательном процессе учреждений образования разработаны рекомендации, которые размещены на сайте управления специального образования asabliva.by.

Несмотря на многие проблемы, интегрированное обучение и воспитание – состоявшийся факт для образования нашей страны. И это факт, которым мы можем гордиться, который позволяет относить образование нашей страны к одному из самых передовых на постсоветском пространстве.

Более того, мы можем рассматривать интегрированное обучение и воспитание как предпосылку для становления инклюзивного образования, а инклюзивное образование как следующую ступень в развитии системы специального образования Республики Беларусь.

Другими предпосылками развития инклюзивного образования являются: безбарьерная среда, созданная в ряде учреждений основного образования; функционирующие в ряде учреждений специального образования ресурсные центры; выстраиваемая система подготовки педагогов;

развернутая работа по формированию толерантного отношения к лицам с особенностями психофизического развития. Разрабатываются научные подходы к содержанию инклюзивного образования, в частности, в рамках реализации мероприятий Государственной программы развития специального образования в Республике Беларусь на 2012-2016 годы, которая впервые разработана и утверждена в нашей стране (постановление Совета Министров Республики Беларусь от 7 марта 2012 г. №210).

Республика Беларусь принимала непосредственное участие в разработке проекта Соглашения о сотрудничестве государств-членов ЕврАзЭС в области инклюзивного образования и Индикаторов по инклюзивному образованию для детей с особыми образовательными потребностями.

В Республике Беларусь готовится правовая база для инклюзивного образования. Вносятся изменения в Кодекс Республики Беларусь об образовании, касающиеся введения и дефиниции понятия «Инклюзивное образование». В контексте и логике Кодекса Республики Беларусь об образовании предлагается следующее определение данного понятия: «Инклюзивное образование – обучение и воспитание, в процессе которых особые образовательные потребности всех обучающихся, в том числе лиц с особенностями психофизического развития, удовлетворяются в учреждениях основного и дополнительного образования при создании в них специальных условий и полном включении в образовательный процесс названных лиц».

Разрабатывается проект Концепции развития инклюзивного образования в Республике Беларусь.

В Государственную программу развития специального образования в Республике Беларусь на 2012-2016 годы заложены мероприятия по совершенствованию подготовки педагогических кадров, по созданию безбарьерной среды и др., которые будут содействовать развитию инклюзивных процессов в образовании нашей страны.

Не способствует развитию инклюзивного образования тот факт, что Республика Беларусь не ратифицировала Конвенцию о правах инвалидов, которая была принята Организацией Объединенных Наций в 2006 году. Конвенцию о правах инвалидов к 2011 году подписали 147 государств, входящих в ООН, 99 из них ратифицировали этот международный документ. В 2008 году Конвенцию о правах инвалидов подписала Российская Федерация, в 2012 году – ратифицировала. В Республике Беларусь подго-

товлен проект Закона о ратификации данной Конвенции, однако он до сих пор не принят.

Дальнейшее развитие и совершенствование интегрированного обучения и воспитания создает прочную основу для успешного продвижения нашей страны к инклюзивному образованию. Переход к инклюзивному образованию требует переосмысления имеющегося педагогического опыта и развития новых педагогических идей и подходов к обучению детей с особенностями психофизического развития.

Контрольні запитання

- 1. Яким чином удосконалювалась нормативно-правова база інтегрованого навчання у республіці Білорусь?*
- 2. Як взаємодіють у республіці інтегроване та спеціальне навчання?*
- 3. Яким чином розв'язується кадрове забезпечення інтегрованої та інклюзивної освіти?*

3. МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

3.1. РЕАЛІЗАЦІЯ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВОГО КОМПОНЕНТУ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

С. П. Миронова

Найважливішим завданням спеціальної освіти є підготовка дитини з особливостями психофізичного розвитку (далі – ОПФР) до повноцінного життя в сучасних соціально-економічних умовах. Це завдання є однаково актуальним як для спеціальних, так і для інклюзивних закладів. Певні порушення у фізичному та (або) психічному розвитку учнів створюють труднощі в досягненні загальної освітньо-виховної мети, породжують суперечності між прагненнями учнів і їхніми можливостями. Тому **процес навчання і виховання дітей з ОПФР має чітку корекційну спрямованість** (незалежно від форми навчання і типу закладу), що означає єдність навчання, виховання, розвитку і корекції (О.М. Граборов, Г.М. Дульнєв, І.Г. Єременко, С.П. Миронова, В.М. Синьов, Б.К. Тупоногов, О.П. Хохліна та ін.). Корекція порушень психофізичного розвитку учнів, розвиток їхньої особистості здійснюється у процесі всієї роботи спеціальної або інклюзивної школи.

З огляду на це, у нормативно-правових документах інклюзивної освіти чітко зазначено, що **особливістю навчально-виховного процесу** дітей з особливими освітніми потребами є його **корекційна спрямованість** [7; 8].

Теорією та практикою корекційної освіти доведено, що корекційна робота має здійснюватись у двох взаємопов'язаних напрямках [4]:

- 1) послаблення або виправлення порушень тієї чи іншої сфери розвитку дитини;
- 2) сприяння розвитку дитини як цілісної особистості.

Відповідно **корекційна робота** – це діяльність, спрямована на поліпшення процесів розвитку і соціалізації дитини, послаблення або подолання психофізичних вад учнів у процесі навчання і виховання з метою максимально можливого розвитку їхньої особистості та підготовки до самостійного життя [4; 5].

Через поєднання у спеціальному педагогічному впливі таких завдань, як виправлення психофізичних порушень і розвиток особистості часто вживають термін «корекційно-розвиткова робота». Саме у такому звучанні цей термін використовується на разі у документах про інклюзивну освіту [7; 8].

Корекційна робота обумовлюється специфікою розвитку дитини, а не типом закладу. Відповідно, якщо дитина навчається в інклюзивній школі, вона має одержувати весь комплекс корекційної допомоги, передбачений для неї нормативною базою освітніх послуг [7].

Корекційно-розвиткова робота з дітьми з ОПФР, на думку Г.Ф. Кумаріної, має реалізовувати через такі складові [2, с. 59-60]:

- 1) охорона здоров'я дитини та корекція психосоматичних проблем у її розвитку специфічними медичними і неспецифічними педагогічними прийомами і методами роботи;
- 2) розвиток соціально-моральних якостей дітей, необхідних для успішної адаптації в шкільних умовах (усвідомлення дитиною своєї соціальної ролі учня і відповідних обов'язків та відповідальності, вміння будувати свої стосунки згідно з правилами шкільного життя, адекватна поведінка у навчальних ситуаціях);
- 3) формування змістовної навчальної мотивації, послідовне заміщення зовнішнього інтересу до школи і формальних мотивів навчання на пізнавальні;
- 4) розвиток до необхідного рівня психофізіологічних функцій, що забезпечують навчальну діяльність: фонематичний слух, артикуляційний апарат, дрібні м'язи руки, просторова орієнтація, координація у системі «око – рука»;
- 5) збагачення кругозору і розвиток мовлення до рівня, який дозволяє дітям включатися у навчальний процес, свідомо сприймати навчальний матеріал і спілкуватись з іншими;
- 6) розвиток особистісних компонентів пізнавальної діяльності (пізнавальна активність, самостійність, довільність), подолання інтелектуальної пасивності, безініціативності;
- 7) формування навчальної діяльності дітей та корекція її недоліків.

Корекційний компонент інклюзивної освіти забезпечується декількома шляхами, а саме:

- реалізація корекційних цілей у процесі навчання і виховання дітей (на уроках, під час виконання домашньої навчальної роботи, на виховних заходах);

- проведення корекційно-розвиткових занять спеціалістами (корекційні педагоги, спеціальні психологи);
- включення спеціальних засобів корекції у навчально-виховний процес та у режим дня;
- виконання батьками вимог і рекомендацій фахівців щодо корекційного впливу на дитину.

Розглянемо ці шляхи детальніше.

Реалізація корекційних цілей у процесі навчання і виховання дітей

Визначенню корекційних цілей передують глибоке психолого-педагогічне вивчення дитини, результати якого відзначаються у індивідуальній програмі розвитку учня.

Первинне вивчення дитини відбувається на психолого-медико-педагогічній консультації (далі – ПМПК). Після цього група фахівців (психолог, корекційні педагоги, вчитель та асистент інклюзивного класу, соціальний педагог, лікарі) мають здійснити ґрунтовне вивчення всіх аспектів її розвитку не лише в умовах експериментальних методик, а й у процесі тривалого спостереження. Для визначення корекційних цілей слід вивчити такі **особливості дитини**:

- категорія порушення і конкретний клінічний діагноз;
- збережені сторони психіки, можливості дитини;
- структура порушення: первинний дефект, вторинні відхилення, наявність педагогічної занедбаності;
- наявний рівень знань, вмінь і навичок дитини стосовно відповідного стандарту освіти;
- вплив порушення на здатність дитини до навчання, її поведінку, спілкування;
- індивідуальні особливості пізнавальних процесів;
- темп діяльності і динаміка втомлюваності;
- самооцінка і ставлення дитини до власних труднощів у навчанні, спілкуванні тощо;
- особливості емоційно-вольової сфери;
- характерологічні особливості;
- поведінка дитини;
- рівень самостійності;
- спрямованість особистості дитини (інтереси, потреби, схильності, можливості, цінності).

Наголосимо, що **виявляти слід не лише порушення, а передусім можливості дитини, її сильні сторони, адже саме в цьому полягає сенс інклюзивної освіти.** Поширеною помилкою є обмеження вивчення рівнем акту-

ального розвитку. Цього недостатньо. Для правильної оцінки розвитку дитини, визначення її освітнього маршруту, корекційних цілей необхідно дослідити й зону найближчого розвитку. Все це в комплексі й складе об'єкт корекції та розвитку.

На підставі аналізу одержаних результатів приймається рішення про необхідні адаптації чи модифікації у навчально-виховному процесі, розробляється індивідуальний навчальний план та індивідуальна навчальна програма. Наголосимо, що **індивідуальний навчальний план та індивідуальна навчальна програма для учнів інклюзивного класу з порушеннями психофізичного розвитку розробляються на основі типових навчальних планів і програм загальноосвітніх навчальних закладів, у тому числі спеціальних, з відповідною їх адаптацією з урахуванням конкретної категорії порушення та індивідуальних особливостей психофізичного розвитку дитини** [7; 8].

Вагомою складовою навчальної програми є її корекційний компонент. Наголосимо, що окрема корекційна програма не складається. Корекційна спрямованість навчання учнів з ОПФР якраз і полягає у тісному поєднанні навчання і корекції. Тобто у навчальній програмі передбачається, які корекційні цілі будуть реалізовуватись під час засвоєння тієї чи іншої теми. Це відображено спеціальною структурою навчальних програм для дітей з ОПФР. **Для кожної категорії порушення у державному стандарті спеціальної освіти передбачені різні корекційні цілі.**

Плануючи уроки, розробляючи їх конспекти, вчитель чітко визначає корекційну мету кожного уроку для учнів, обумовлюючи її дидактичними завданнями уроку, характером навчального матеріалу, типологічними та індивідуальними особливостями учнів з ОПФР в інклюзивному класі. При цьому корекційні цілі мають плануватись і реалізовуватись у системі, щоб виділена для певного уроку ланка підпорядковувалась загальній навчальній програмі та індивідуальній програмі розвитку дитини.

Вочевидь для реалізації корекційних цілей вчитель інклюзивного класу має оволодіти корекційно спрямованою методикою навчання. Якщо методи навчання не будуть враховувати специфіки порушення дитини і не матимуть корекційної спрямованості, то інклюзивне навчання набуде стихійності, а програма індивідуального розвитку не реалізується [1].

На разі не має залишитись прогалиною і корекційний компонент виховання учнів інклюзивного класу. В умовах

спеціальних шкіл-інтернатів виховна робота є досить систематичною і цілеспрямованою. У масових школах виховний процес здійснюється закладом меншою мірою, оскільки частина виховних завдань покладається на сім'ю. З огляду на це, в інклюзивних закладах слід оптимізувати виховну роботу з дітьми, що мають особливості психофізичного розвитку, передбачати корекційні цілі на основі індивідуального підходу. Особлива увага має звертатись на виховання стосунків в інклюзивному класі, адже окрім традиційних шляхів і методів формування колективу, слід використовувати і спеціальні, зорієнтовані на типологічні та індивідуальні особливості дітей з ОПФР.

Описуючи цей шлях, наголосимо, що уроки в інклюзивних класах згідно з вітчизняним законодавством проводять вчителі із загальноосвітньою підготовкою, яким можуть допомагати в окремих питаннях асистенти (організація дитини, допомога дитині у подоланні труднощів тощо). Саме вчителі й несуть основну відповідальність за реалізацію корекційного компоненту у процесі навчання, передбаченого державним стандартом освіти дітей з ОПФР. Звичайно, ця недосконалість нормативно-правової бази, відсутність фахової дефектологічної освіти у вчителів призводять до певної втрати у реалізації корекційних цілей на уроках, про що слід інформувати батьків при виборі типу закладу. Водночас вчителі загальноосвітньої підготовки, що працюють в інклюзивних класах, згідно з посадовими обов'язками мають набувати необхідної професійної компетентності. Це може здійснюватись у процесі методичної роботи на секції вчителів інклюзивних класів. Така **методична робота має складатись із декількох компонентів:**

- 1) загальні питання інклюзивної освіти;
- 2) психолого-педагогічна характеристика дітей з психофізичними порушеннями;
- 3) корекційна методика навчання і виховання дітей з психофізичними порушеннями в умовах інклюзивного навчання;
- 4) зміст і методи роботи з батьками учнів інклюзивного класу.

Зупинимось докладніше на 2-му і 3-му компонентах, від оволодіння якими найбільше залежить реалізація корекційних цілей у процесі навчання.

Психолого-педагогічна характеристика дітей с психофізичними порушеннями:

- особливості розвитку дітей з певною категорією порушення (залежно від класу, у якому працює педагог);
- вплив психофізичних особливостей дитини на засвоєння нею навчальних навичок;
- зміст індивідуального підходу до дітей залежно від категорії порушення та індивідуальних особливостей розвитку.

Корекційна методика навчання і виховання дітей з психофізичними порушеннями в умовах інклюзивного навчання:

- аналіз корекційного компоненту навчальних програм відповідно до державного стандарту спеціальної освіти;
- реалізація корекційних цілей у процесі навчання і виховання дітей (на уроках, під час виконання домашніх завдань, на виховних заходах);
- корекційна спрямованість методики інклюзивного навчання учнів (залежно від категорії порушення та з урахуванням специфіки предмету викладання);
- організація безконфліктної соціальної взаємодії вихованців з різними рівнями психофізичного розвитку;
- співробітництво із спеціалістами, які забезпечують власне корекційний компонент навчального плану та надають реабілітаційну допомогу;
- детальне вивчення спеціальних засобів корекції у навчально-виховному процесі та режимі дня.

Відзначимо, що 2-й і 3-й компоненти методичної роботи мають диференціюватись з урахуванням посадових обов'язків вчителя і конкретної категорії учнів інклюзивного класу. Також важливо, щоб методична робота забезпечила вчителя не лише знаннями, а й дозволила йому виробити необхідні професійні вміння. Це можливо за рахунок реалізації методичної роботи різними формами, передусім інноваційними. **При цьому знання, вміння і навички педагогів загальної освіти не мають дублювати дефектологічну підготовку, адже інклюзивну освіту скеровують і забезпечують корекційні педагоги.** Саме тому кувати методичну роботу вчителів інклюзивних класів повинні спеціалісти з дефектологічною освітою.

Проведення корекційно-розвиткових занять спеціалістами

Одним із шляхів реалізації корекційного компоненту є проведення корекційно-розвиткових занять, для чого в індивідуальному навчальному плані передбачається від 3-х до 8-ми годин на тиждень з урахуванням висновку ПМПК [7; 8].

Заняття та кількість годин для цього визначається для кожної дитини окремо на основі типових навчальних планів спеціальних загальноосвітніх закладів для дітей, які потребують корекції психофізичного розвитку [3]. У листі МОН «Про організаційно-методичні засади забезпечення права на освіту дітей з особливими освітніми потребами» подано чіткий перелік спеціально організованих групових та індивідуальних корекційно-розвиткових занять для кожної категорії дітей, які проводять фахівці-дефектологи [7]:

✓ *Для сліпих дітей та дітей зі зниженим зором:* «Соціально-побутове орієнтування», «Розвиток мовлення», «Корекція вад розвитку, комунікація», «Орієнтування в просторі та мобільність», «Ритміка», «Лікувальна фізкультура», предметно-практичне навчання;

✓ *Для глухих дітей:* «Розвиток слухо-зоро-тактильного сприймання мовлення та формування вимови», «Соціально-побутове орієнтування», «Ритміка»;

✓ *Для дітей зі зниженим слухом:* «Розвиток слухового сприймання та формування вимови», «Ритміка»;

✓ *Для розумово відсталих дітей:* «Розвиток мовлення», «Соціально-побутове орієнтування», «Ритміка», «Лікувальна фізкультура»;

✓ *Для дітей з тяжкими порушеннями мовлення:* «Логоритміка», «Розвиток мовлення», «Розвиток зв'язного мовлення», «Лікувальна фізкультура»;

✓ *Для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату:* «Корекція вад розвитку», «Лікувальна фізкультура», «Соціально-побутове орієнтування»;

✓ *Для дітей із затримкою психічного розвитку:* «Корекція розвитку», «Розвиток мовлення», «Ритміка».

Корекційні заняття проводять корекційні педагоги (логопед, тифлопедагог, сурдопедагог, олігофренопедагог, ортопедагог) або психологи. Зокрема,

– **логопед** працює з дітьми, які мають вади мовлення, інтелекту, ЗПР, ОРА, комплексні порушення; за наявності мовленнєвих порушень і з дітьми, що мають вади зору;

– **тифлопедагог** проводить спеціальні корекційні заняття з дітьми, які мають вади зору, спрямовані передусім на розвиток їхньої орієнтації в просторі, мобільності тощо;

– **сурдопедагог** розвиває слухове сприймання та формує вимову дітей з вадами слуху;

– **олігофренопедагог** працює з дітьми, які мають вади інтелекту або затримку психічного розвитку; за рішенням

ПМПК заняття цього спеціаліста з розвитку пізнавальної діяльності можуть поєднуватись із заняттями із психологом;

– **ортопедагог** проводить корекційні заняття з дітьми, які мають порушення опорно-рухового апарату (далі ОРА);

– роботи **психолога** потребують діти із вадами інтелекту, ЗПР, емоційно-вольової сфери; а за наявності певних проблем (порушення поведінки, синдром дефіциту уваги, особистісні проблеми тощо) – й інші категорії дітей.

Для дітей з розладами спектру аутизму (далі – РСА) спеціалісти визначаються з огляду на комплекс індивідуальних особливостей. Провідним фахівцем у корекційній роботі з цією категорією дітей, як правило, є психолог. Проте за наявності інтелектуальних, мовленнєвих чи інших порушень корекційні заняття з дитиною з РСА можуть проводити й олігофренопедагог, логопед та інші фахівці.

У листі МОН «Про організаційно-методичні засади забезпечення права на освіту дітей з особливими освітніми потребами» наголошується, що корекційно-розвиткова робота проводиться педагогами, психологами з відповідною освітою, які є штатними працівниками інклюзивних закладів, або залучаються з навчально-реабілітаційних закладів, ПМПК, спеціальних навчальних закладів шляхом укладання угод про співпрацю, а також психологами шкіл, установ соціального захисту, ПМПК, центрів практичної психології та соціальної роботи, створених при управліннях освіти і науки, ресурсних центрів [7].

Корекційну роботу можуть супроводжувати й інші спеціалісти. Так, **заняття з лікарем ЛФК** відвідують діти з порушеннями моторики при різних категоріях відхилень; необхідність роботи з дитиною **невропатолога, психіатра, офтальмолога, отоларинголога, ортопеда, лікаря-масажиста** визначається після комплексного медичного обстеження.

Наголосимо, що **дії всіх спеціалістів мають бути взаємоузгодженими**, адже вони працюють в **команді** психолого-педагогічного супроводу інклюзивного навчання.

Включення спеціальних засобів корекції у навчально-виховний процес та у режим дня

У всіх категорій дітей з психофізичними порушеннями є специфічні труднощі й проблеми розвитку, обумовлені характером і ступенем виразності наявних відхилень, умовами соціально-педагогічного оточення дитини на ранніх

етапах її розвитку. Водночас властивими для всіх категорій дітей з порушеннями психофізичного розвитку є такі проблеми розвитку (О.Л. Венгер, О.А. Єкжанова, Н.М. Назарова, О.А. Стребелева) [9]:

- соціальна дезадаптованість дитини;
- уповільнене й обмежене сприймання;
- недоліки розвитку моторики;
- вади мовленнєвого розвитку;
- недоліки розвитку розумової діяльності;
- недостатня у порівнянні із звичайними дітьми пізнавальна активність;
- прогалини у знаннях і уявленнях про навколишній світ, міжособистісні стосунки;
- недоліки у розвитку особистості (невпевненість у собі, невиправдана залежність від оточуючих, низька комунікабельність, егоїзм, песимізм, занижена або завищена самооцінка, невміння керувати власною поведінкою).

Вище означені недоліки можуть проявлятися у дітей неоднаковою мірою, у різних комбінаціях. Вони призводять до суттєвої затримки розвитку психічних новоутворень на кожному віковому етапі, якісної своєрідності становлення особистості дитини і вимагають внесення певних коректив у навчально-виховний процес та режим дня.

Водночас варто враховувати і педагогічні фактори, які у стандартних умовах загальноосвітніх шкіл можуть призвести до шкільної дезадаптації учнів з ОПФР (Г.Ф. Кумаріна) [2]:

- невідповідність шкільного режиму і санітарно-гігієнічних умов навчання психофізіологічним особливостям дітей з ОПФР;
- невідповідність темпу навчальної роботи на уроці навчальним можливостям дітей;
- екстенсивний характер навчальних навантажень;
- переважання негативних оціночних стимулів;
- непорозуміння і конфліктні ситуації в сім'ї внаслідок шкільних проблем у дитини.

Названі вище психофізичні особливості дітей з ОПФР та несприятливі педагогічні фактори мають бути враховані в умовах інклюзивної освіти і трансформуватись в певні зміни соціального середовища, в якому відбувається навчання і виховання.

Специфіка педагогічного процесу для учнів з порушеннями психофізичного розвитку полягає, зокрема, у використанні спеціальних **засобів корекції** з урахуванням

конкретної категорії порушення. Наведемо ці засоби і пояснимо їх окремими прикладами.

✓ *Адаптація змісту освіти до пізнавальних можливостей учнів*

Для дітей з вадами інтелекту така адаптація, зокрема, полягає у зменшенні обсягу та спрощенні характеру матеріалу; для дітей з РСА – у конкретизації навчального матеріалу; для глухих дітей – у вилученні складного вербального матеріалу; для дітей з ТПМ – у спрощенні узагальнюючих термінів тощо. Певні адаптації передбачені державним стандартом спеціальної освіти. Проте, якщо для учня потрібні додаткові адаптації, вони відзначаються в індивідуальній програмі розвитку дитини.

✓ *Наочність навчання*

З урахуванням специфіки порушення добираються види наочності. Наприклад, для дітей зі зниженим зором словесно-наочні посібники друкуються більшим шрифтом, а для сліпих дітей – посібники є об'ємними, щоб діти обстежували їх на дотик. Для дітей з вадами інтелекту наочність має бути конкретною, без абстрактних зображень і деталей, що відволікають від сприймання головного.

✓ *Уповільненість процесу навчання*

Повідомлення інформації для дітей з вадами інтелекту, мовлення, слуху здійснюється дещо повільніше з урахуванням уповільненості сприймання вербальної інформації. Для дітей з порушеннями пізнавальної діяльності надається більше часу для обдумування відповіді, а для дітей з вадами зору – для запису.

✓ *Повторюваність у навчанні та вихованні*

Через обмеженість або недосконалість сприймання є необхідність повторювати навчальні відомості. Проте цей засіб не означає механічного декілька разового повторення одного й того ж матеріалу. Навпаки, слід використовувати варіативність повторення для заповнення прогалів у сприйманні.

✓ *Оптимізація темпу роботи та динаміки втомлюваності*

Цей засіб спрямовується на активізацію пізнавальної діяльності учнів, підтримку їхньої працездатності й передбачає, зокрема:

- переключення учнів на різні види діяльності з метою запобігання втомі;

- використання у процесі викладу матеріалу цікавих фактів, прикладів, деталей;
- емоційність викладу;
- організація хвилин відпочинку на уроці;
- створення ситуацій успіху.

✓ *Включення учня в діяльність, спрямовану на подолання труднощів і перешкод*

Свідоме засвоєння знань можливе лише за умови активної діяльності учня на уроці, а самостійності діти набудуть, вправляючись у практичній діяльності, що вимагає вивченої теорії. Таке вправляння має передбачати не лише репродуктивні завдання, а й проблемні, творчі, у процесі яких діти долатимуть труднощі, міркуватимуть, пропонуватимуть власні шляхи й способи дій. Така діяльність збільшить зону найближчого розвитку дітей, що й відповідає принципу корекційної спрямованості навчання.

✓ *Індивідуальний підхід до учнів*

Працюючи з усіма учнями інклюзивного класу, вчитель має водночас орієнтуватись на індивідуальні особливості учнів з ОПФР, їх особистісні якості, здібності. Завданням індивідуального підходу може бути в одних випадках надання допомоги учням, а в інших – стимулювання учнів до поглибленого засвоєння знань. Вочевидь для різних категорій дітей вчитель має використовувати прийоми, спрямовані на урахування індивідуальних можливостей, проблем, труднощів, сподівань.

✓ *Використання різних видів гри у навчально-виховному процесі*

На відміну від загальної, корекційна педагогіка в арсеналі методів навчання надає великого значення різним видам гри, яка використовується як на початковому етапі навчання, так і в середніх та старших класах. Дидактичні, рольові, рухливі ігри слугують ефективним засобом корекції порушень психофізичного розвитку дітей. Зокрема, за допомогою різних видів ігор:

- стимулюється психічна і фізична активність учнів;
- розвивається організованість;
- підвищується самопочуття;
- формується впевненість у собі;
- створюються умови для виправлення порушень і подальшого розвитку пізнавальної діяльності, мовлення, моторики, оптимізації поведінки;

- розвиваються моральні якості;
- виховується ініціативність;
- створюються передумови включення у суспільну діяльність.

✓ *Включення у навчально-виховний процес оздоровлення і лікування*

Згідно нормативної бази інклюзивної освіти учні з порушеннями психофізичного розвитку мають одержувати і реабілітаційну допомогу, одним із компонентів якої є лікування ті оздоровлення дітей. Зміст і види допомоги визначаються ще на етапі комплексного всебічного вивчення дитини і фіксуються у індивідуальній програмі розвитку дитини. Всі оздоровчі і лікувальні заходи мають узгоджуватись із психолого-педагогічною допомогою. Нагадаємо, що медичний персонал включається до команди супроводу інклюзивного навчання.

✓ *Дотримання охоронно-педагогічного режиму*

Режим дня має враховувати підвищену втомлюваність багатьох дітей з ОПФР, швидку виснажливність центральної нервової системи, схильність до патологічних реакцій на надмірне навантаження. В індивідуальній програмі розвитку зазначаються потреби дитини, через які можуть бути внесені певні корективи у режим дня: розклад уроків, додатковий відпочинок, обмеження у позакласних заходах. Додаткової уваги тут потребують діти з РСА, вадами інтелекту, опорно-рухового апарату, окремими порушеннями емоційно-вольової сфери.

✓ *Позитивні емоції педагога як засіб стимулювання дітей до діяльності й спілкування*

Частина учнів з ОПФР через негативні соціальні фактори є пасивними, не вірять у свої можливості. Тому оптимістична налаштованість педагога, його позитивний емоційний стан слугують суттєвим стимулом активізації учнів, їхнього розвитку.

✓ *Використання технічних засобів, спеціального обладнання*

Для кожного учня на етапі визначення додаткової допомоги чітко встановлюється, яких саме технічних засобів і обладнання він потребує. Зокрема, для дітей з порушеннями слуху це може бути звукопідсилювальна апаратура, слухові апарати, а для дітей з вадами зору – лупи, спеціальні монітори, окуляри, додаткове освітлення.

✓ *Стимулююча функція педагогічної оцінки*

З метою стимулювання навчальної діяльності дітей, побудови і регулювання стосунків з ними в інклюзивному класі слід враховувати, що підвищена залежність самопочуття, психічного тону і працездатності дітей з ОПФР від зовнішніх умов висувають і специфічні вимоги до оцінювання. Специфіка полягає у зменшенні кількісної ролі оцінки, використанні її якісного потенціалу. На відміну від загальноприйнятих підходів до оцінки, яка виставляється на підставі порівняння результатів роботи учня і нормативних вимог, у корекційно-педагогічній діяльності оцінюються сьогоденні досягнення учня порівняно до вчорашніх. Здійснюється це дуже індивідуально, з урахуванням реальних навчальних можливостей дитини, рівня її досягнень у кожній конкретній галузі, міри старанності, наполегливості, праці, вкладеної у досягнення. Для підтвердження індивідуальних досягнень у нормативній базі пропонують використовувати портфоліо [8].

Отже, спеціальні засоби корекції використовуються як на уроках, так і в усіх видах позакласної діяльності (корекційно-розвиткової, виховної) і сприяють реалізації корекційних цілей навчання дітей з ОПФР.

Виконання батьками вимог і рекомендацій фахівців щодо корекційного впливу на дитину

Важливим шляхом забезпечення ефективності корекційної роботи є виконання членами родини вимог і рекомендацій педагогів, психологів, лікарів. Як свідчить практика інклюзивної освіти, без повноцінної участі батьків у команді психолого-педагогічного супроводу освіта учня інклюзивного класу і корекційно-розвиткова робота з ним будуть неповноцінними. Тому при визначенні форми освіти для дитини і типу закладу слід враховувати рівень педагогічної компетентності батьків, їхню готовність до співпраці з закладом і роботі в команді.

В умовах інклюзивного закладу провідним фахівцем, який скеровує роботу з батьками, може бути соціальний педагог [3]. Узгоджуючи діяльність класного керівника, корекційного педагога і психолога у цьому напрямку, він має організувати роботу з вивчення родини. Визначення і оцінка рівня готовності батьків до роботи в команді психолого-педагогічного супроводу здійснюється за такими параметрами [6]:

✓ адекватність оцінки батьками й іншими членами родини (що не менш важливо) стану розвитку дитини у даний період її життя та на перспективу;

✓ визнання провідної ролі фахівців і готовність виконувати як психолого-педагогічні, так і медичні рекомендації під їхнім керівництвом;

✓ ініціативність батьків у плані співпраці.

При опрацюванні результатів в цілому враховуються [6]:

✓ мікросоціальні умови виховання дитини;

✓ загальний культурний рівень і освіта батьків;

✓ характер сімейних стосунків;

✓ адекватність оцінки батьками та іншими членами родини можливостей дитини;

✓ готовність батьків, інших членів родини до повноцінного співробітництва із інклюзивним закладом загалом і окремими спеціалістами у процесі навчання, виховання, корекційно-розвиткової роботи, розуміння важливості й необхідності командного психолого-педагогічного супроводу;

✓ доцільність ініціативності членів сім'ї у співробітництві з спеціалістами;

✓ продуктивність використання родиною рекомендацій, наданих корекційними педагогами, логопедом, асистентом вчителя, психологом, вчителями, медиками.

Батькам треба допомогти у вихованні дитини з особливостями психофізичного розвитку, зокрема:

- у формуванні адекватних взаємостосунків між батьками, іншими членами сім'ї та дитиною;
- створенні комфортної для розвитку дитини сімейної атмосфери;
- розширенні інформованості батьків про потенційні можливості дитини, її перспективи у різних аспектах життя;
- залученні членів родини до активної участі у вихованні, навчанні та розвитку дитини;
- оволодінні прийомами організації різних видів діяльності дитини.

Важливо налаштувати батьків на активну участь у житті й вихованні дитини, оскільки передусім від цього буде залежати її розвиток, адаптація в інклюзивному класі. Саме тому педагоги і психолог повинні повідомляти батькам про успіхи дитини, пояснювати, у чому батьки можуть їй допомогти, до яких сімейних справ залучати. Батьки мають контролювати виконання дитиною домашніх завдань, стимулювати її до використання у самотій-

ному житті навичок, одержаних на уроках та під час корекційних занять.

Отже, корекційно-розвитковий компонент є стрижневою складовою інклюзивної освіти, без якої вона втрачає сенс. Реалізація ж корекції розвитку дітей з ОПФР у процесі психолого-педагогічного супроводу забезпечує їм гідну якість життя.

Список використаних джерел:

1. Інклюзивна освіта: теорія та практика : навчально-методичний посібник / [колектив авторів ; за заг. ред. С.П. Миронової]. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2012. – 232 с.
2. Коррекционная педагогика в начальном образовании : учеб. пособие / [Г.Ф. Кумарина, М.Э. Вайнер, Ю.Н. Вьюнкова и др. ; под ред. Г.Ф. Кумариной]. – М. : Академия, 2001. – 320 с.
3. Лист МОНмолодьспорту «Про визначення завдань працівників психологічної служби системи освіти в умовах інклюзивного навчання» від 02.01.13 № 1/9-1 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/33692/.
4. Миронова С.П. Олігофренопедагогіка. Компактний навчальний курс : навчальний посібник / С.П. Миронова. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський державний університет, редакційно-видавничий відділ, 2008. – 204 с.
5. Миронова С.П. Підготовка вчителів до корекційної роботи в системі освіти дітей з вадами інтелекту : монографія / С.П. Миронова. – Кам'янець-Подільський : Абетка-НОВА, 2007. – 304 с.
6. Миронова С.П. Робота спеціалістів дошкільного навчального закладу з родинами дітей, що мають вади психофізичного розвитку / С.П. Миронова // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2010. – № 12. – С. 62–72.
7. Про організаційно-методичні засади забезпечення права на освіту дітей з особливими освітніми потребами [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/legislation/other/36815/>.
8. Порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах // Урядовий кур'єр. – 20.08.2011. – № 153. – С. 3.
9. Специальная педагогика : учебное пособие / под ред. Н.М. Назаровой. – М. : Академия, 2000. – 400 с.

Контрольні запитання

1. Чому корекційна спрямованість є особливістю навчально-виховного процесу дітей з ОПФР?
2. Дайте визначення корекційної роботи.

3. Назвіть та охарактеризуйте шляхи забезпечення корекційного компоненту інклюзивної освіти.
4. Які особливості дитини слід вивчити для визначення корекційних цілей?
5. Якими знаннями мають володіти вчителі інклюзивних класів для забезпечення корекційного компоненту навчання?
6. Як диференціюється робота спеціалістів, що проводять корекційні заняття?
7. Визначить роль батьків у психолого-педагогічному супроводі інклюзивної освіти.

3.2. ОРГАНІЗАЦІЯ СОЦІАЛЬНОГО ВЗАМОДЕЙСТВИЯ УЧАЩИХСЯ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СО ЗДОРОВЫМИ СВЕРСТНИКАМИ

И. В. Смирнова

Формирование адекватных взаимоотношений у лиц с ограниченными возможностями здоровья и развивающихся в норме – это один из актуальных вопросов в практике создания инклюзивного пространства. Для обеспечения данного процесса необходима специальная работа, которая должна вестись как минимум в двух направлениях: с людьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, и с теми, кто их не имеет.

В специальных (коррекционных) школах в целях развития осведомленной и уверенной в себе личности проводятся различные мероприятия и реализуются разного рода программы, направленные на ознакомление школьников с их правами, рассматриваются основы российского права, принципы Конвенции о правах ребенка, основы этики.

В общеобразовательных школах, детских садах также проводятся циклы уроков по формированию адекватного уважительного отношения к людям с ограниченными возможностями здоровья. В разных регионах России эти уроки называют по-разному – занятия со школьниками по пониманию инвалидности, «Уроки доброты», «Школьные занятия» и др. Основной целью таких занятий является достижение понимания и принятия концепции равноправия всех людей (детей) вне зависимости от их личных особенностей.

Важность таких мероприятий обуславливается тем, что не все члены нашего общества в своей жизни встречались с человеком с ограниченными возможностями здоровья. Именно поэтому такие люди могут вызывать страх или даже отторжение. Однако чаще всего эти чувства возникают у человека только потому, что он ничего не знает о них. Неадекватное восприятие нормально развивающимися людьми людей с ограниченными возможностями здоровья обуславливает необходимость работы по формированию адекватных представлений о таких людях.

В связи с этим, такую работу необходимо выстраивать планомерно и начинать её надо как можно раньше: с детей дошкольного и школьного возраста, студентов. Данная работа должна основываться на формировании толерантности. Важную роль в формировании толерантной личности играет школа, именно в ней ребенок проводит большую часть времени и приобретает опыт взаимного уважения, доброжелательного терпимого отношения к окружающим людям. Толерантность, сформированная в школьные годы, является одним из важнейших условий успешной реализации в будущем потенциала личности.

Важным средством развития взаимопонимания, терпимости друг к другу и, по меньшей мере, знакомства друг с другом является организация совместных мероприятий, то есть реализация временной или эпизодической модели интеграции (Н. Д. Шматко).

В связи с этим, факультет дошкольной и коррекционной педагогики ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университета им. И.Я. Яковлева» совместно с КС(К)ОУ «Чебоксарская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат» Минобразования Чувашии создали социальный проект «Навстречу друг к другу».

Целью проекта стало распространение идей социальной и образовательной интеграции среди участников проекта и формирование толерантного отношения у здоровых детей и детей с ограниченными возможностями здоровья друг к другу.

Организаторы проекта обеспечивают:

- Организацию совместных встреч участников проекта.
- Проведение тренингов, мастер-классов, конкурсов, бесед и т.п. с детьми, обучающимися в общеобразовательных и специальных коррекционных школах.
- Подготовку тьюторов.

Также на основе договоров о сотрудничестве приглашаются к участию в проекте другие специальные (коррекционные) образовательные и массовые общеобразовательные учреждения. Таким образом, участниками становятся дети, учителя, воспитатели разных школ, студенты и преподаватели ВУЗа.

Данный проект реализуется в несколько этапов.

Предварительная работа:

- заключение договоров о сотрудничестве с образовательными учреждениями;
- подготовка тьюторов;
- беседа с классными руководителями и детьми интегрируемых классов;
- опрос школьников;
- экскурсия в образовательное учреждение.

Важным является то, что в проекте принимают активное участие студенты, обучающиеся по направлению «Педагогическое образование» и выступающие в данном проекте в качестве тьюторов. Их подготовкой занимаются преподаватели Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева в ходе внеаудиторной работы и на специальных курсах по выбору.

Тьютор в инклюзивном образовании – это посредник, помощник, сопровождающий, помогающий ребенку, испытывающему особые образовательные потребности. В инклюзивном образовании тьютор – это специалист, который организует условия для успешной интеграции ребенка с ОВЗ в образовательную и социальную среду образовательного учреждения. Главная задача тьютора – поддерживать ребенка в его самостоятельных действиях, чтобы в дальнейшем он мог социализироваться и жить обычной жизнью среди сверстников.

Для того, чтобы определить эффективность проделанной работы, нами на предварительном и заключительном этапах проводился опрос школьников, участвующих в проекте. Приведем перечень задаваемых нами вопросов:

- ✓ Как тебя зовут? Сколько тебе лет?
- ✓ Есть ли у тебя среди друзей, хороших знакомых человек, который плохо видит, слышит, ходит, непонятно говорит? (да, нет)
- ✓ Приглашаешь ли (Если бы был такой знакомый, то пригласил бы) ты его к себе в гости? (да, нет)
- ✓ Хотел бы ты, чтобы он учился с тобой в одном классе? (да, нет)

Основной этап. Содержание работы:

Предлагаемый проект предполагает организацию совместных мероприятий (игровых занятий, театральных постановок, просветительских мероприятий, ролевых игр, проигрывания ситуаций, обсуждения проблем связанных с преодолением барьеров в общении и др.) на базе общеобразовательных массовых учреждений, специальных общеобразовательных (коррекционных) школ и учреждений культуры в зависимости от цели конкретного этапа проекта. Важным условием организации совместных встреч явилось то, что ученики специальных (коррекционных) школ были на 1–2 года старше учеников обычных общеобразовательных школ.

Заключительный этап предполагает подведение итогов.

В данной статье представим план-конспект одного из интегрированных занятий.

«Мы все такие разные, но такие похожие»

Место проведения: МБВ(С)ОУ «Центр образования № 2» г. Чебоксары Чувашской республики.

Участники:

- обучающиеся 6 класса, педагоги КС(К)ОУ «Чебоксарская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат» Минобразования Чувашии;
- обучающиеся 5 класса, педагоги МОУ «Средней общеобразовательной школы № 18»;
- тьюторы.

Форма: игровое занятие.

Задачи:

✓ Формировать адекватное восприятие у нормально развивающихся детей сверстников с нарушениями зрения и наоборот.

✓ Учить сообща решать жизненные задачи.

✓ Способствовать снижению эмоционального дискомфорта интегрируемых школьников.

✓ Укреплять у обучающихся с нарушениями зрения уверенность в своих возможностях.

✓ Формировать взаимное уважения, доброжелательное, терпимое отношение.

Средства, способствующие осуществлению интеграции:

✓ Учёт эргономических, гигиенических требований, а также требований специальной педагогики, лежащих в

основе организации образовательного процесса в школах III-IV вида (дополнительное освещение, проведение зрительной гимнастики после зрительной нагрузки).

✓ Эмоционально-ориентированная технология, способствующая снижению неприятия, отрицательных эмоций и напряжённого состояния детей.

✓ Методы: арт-терапия, сюжетно-ролевая игра.

Оборудование: ватман (2), цветные маркеры, фломастеры, карандаши-великаны, бумага, прорезиненный коврик, жетоны в форме плодов дерева, рисунок дерева на ватмане, описанные на карточках педагогические ситуации, атрибуты для ситуаций (портфель, кубики, костыли (две палки), скакалка, сумка); диск с классической музыкой, мультимедийное оборудование для проведения зрительной гимнастики.

Предварительная работа:

1. Опрос интегрируемых обучающихся.
2. Беседа с педагогами, курирующими данные классы, и интегрируемыми обучающимися.
3. Экскурсия по (принимающей) школе.

Ход занятия:

1. Давайте познакомимся.

Каждый обучающийся называет своё имя с придуманным псевдонимом (Света – светлая) и пожимает руку всем остальным участникам игры. В результате чего осуществляется не только знакомство, но и тактильный контакт между обучающимися. (Тьютор помогает, показывая на своем примере, а также тактильно незрячему как это нужно сделать).

Ведущий: Ребята, вот вы познакомились, а теперь выберите тех, кто Вам больше понравился, с кем бы Вам хотелось сегодня быть в одной команде. Только учтите нужно выбирать ребят не из вашей школы/класса. Возьмите его/её за руку и отойдите к левому/правому столам.

Затем все участники делятся по симпатиям на две команды, причём в каждой команде равное количество как зрячих, так и обучающихся с нарушениями зрения.

Ведущий: Придумайте названия своим командам.

2. «Живые картинки».

Ведущий: Ребята, сейчас один человек из каждой команды подойдет к столу и выберет по 2 карточки. На этих карточках описаны разные жизненные ситуации. Вам нужно будет их внимательно прочитать, распределить между

собой роли. И показать эту ситуацию так, чтобы другая команда вас поняла. Ребята другой команды должны будут внимательно посмотреть и объяснить, почему дети помогают нуждающимся и, какие чувства они при этом испытывают. Вам будут помогать студенты

Тьюторы: Нас зовут ..., мы будем помогать команде ...

Тьюторы: Нас зовут ..., мы будем помогать команде ...

Ведущий: На подготовку вам дается 7 минут.

Педагогические ситуации написаны 16 размером жирного шрифта на отдельных табличках (если среди детей с нарушениями зрения, имеются незрячие, эти таблички можно продублировать по Брайлю):

– Мальчик идет с костылями, а рядом его друг несет свой и его портфель.

– Девочка складывает из кубиков дом, а мальчик ногой разбрасывает кубики и уходит. Другой мальчик подходит к девочке, успокаивает ее и помогает собрать кубики.

– Девочка прыгает через скакалку, мальчик подбегает, дразнит. Подходит другой мальчик, отнимает у него скакалку и отдает девочке.

– Старушка идет, сгорбившись, и несет с остановками тяжелую сумку. Подходит девочка и предлагает свою помощь.

Тьюторы помогают подобрать атрибуты, следят за тем, чтобы каждый член команды принял участие в игре. Помогают в репетиции.

Во время репетиции команд тихо звучат мелодии классических произведений.

Наиболее удачные варианты оцениваются жетонами.

3. «Давайте порисуем».

Участникам одной из команд предлагается в начале нарисовать человека с нарушениями зрения, которого все обижают, и рассказать о том какие чувства он испытывает, а другой команде нарисовать обидчика, и рассказать о том, какие чувства он испытывает, зная, что обижает человека слабее, чем он. Затем команды меняются ролями – первая команда рисует обидчика и рассказывает о его чувствах, а вторая мальчика на костылях и тоже рассказывает о его эмоциях.

Во время работы детей также звучит классическая музыка. Тьюторы следят за тем, чтобы каждый участвовал в создании рисунка.

Заранее подготовлен прорезиненный коврик, который подкладывается под ватман, незрячему даются карандаши-великаны. Так рисунок получится рельефным.

4. Физкультминутка в форме музыкальной ритмики (проводят тьюторы).

5. Зрительная гимнастики с использованием мультимедийного оборудования (проводят тьюторы).

6. «Давайте поимпровизируем».

Командам предлагается на выбор два конверта, в которых лежат незаконченные истории. Им следует объяснить, почему нельзя так поступать. Придумать положительный конец и инсценировать предлагаемую историю.

Выступление оценивается жетонами.

Девочка с плохим зрением идёт по улице её сбивает с ног куда-то спешащий мальчик. При этом он ей кричит, убегая: «Сама виновата! Растяпа!»

Мальчик отнимает у плохо ходящего мальчика, книгу, которую тот читал. Бегает вокруг него и дразнится, а мальчик просит вернуть его книгу.

7. Подведение итогов. Рефлексия.

Подводятся итоги – определяется, что победителем стала дружба.

Ответы на вопросы:

- Что вы сегодня узнали нового?
- Какими должны быть люди?
- Как мы должны относиться к тем, кто немного отличается от нас?
- Должны ли мы помогать такому человеку?
- Понравилось ли Вам наше занятие, и чем оно Вам запомнилось?

В конце занятия всем участникам предлагается вместе создать «дерево толерантности», где учащиеся отображают своё отношение друг к другу. Дерево составляется из полученных обучающимися жетонов (на жетонах пишутся обучающимися свойства определяющие толерантность). Жетоны прикрепляются к дереву (предварительно нарисованному) на ватмане. К дереву подходит пара обучающихся и прикрепляет жетоны.

8. Чаепитие.

Список литературы:

1. Включение детей с ограниченными возможностями здоровья в программы дополнительного образования : методические ре-

- комендації / под ред. А.Ю. Шеманова. – М. : Владос. – 2012. – 134 с.
2. Назарова Н.М. Специальная педагогика : учеб. пособие для студентов пед. вузов / под ред. Н.М. Назаровой. – М. : Академия, 2008. – 252 с.
 3. Трофимова В.И. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательной среде : монография / В.И. Трофимова. – Самара : Современные образовательные технологии, 2011. – 120 с.

Контрольні запитання

1. *З якою метою створено соціальний проект «Назустріч один одному»?*
2. *Які заходи можна проводити для розвитку взаємодії між учнями з особливостями психофізичного розвитку із здоровими однолітками?*

3.3. ОРГАНІЗАЦІЯ РОБОТИ З БАТЬКАМИ УЧНІВ ІНКЛЮЗИВНИХ КЛАСІВ

Н. І. Коваль

Для успішної реалізації інклюзивного навчання, надзвичайно важливою є ефективна співпраця педагогів і батьків дітей з особливими освітніми потребами. Батьки є рівноправними партнерами, які можуть розповісти про сильні сторони та потреби їхніх дітей, запропонувати власні ідеї щодо ефективної організації навчання. Педагоги мають бути підготовлені до роботи з усіма членами родини, водночас, і батьки мають бути готовими до співпраці зі школою. Саме завдяки підтримці школи батьки отримують необхідний досвід і стають менш залежними від фахівців, коли приймають рішення стосовно догляду за дітьми з особливими освітніми потребами та визначення їхнього майбутнього.

Для вирішення цих проблем необхідно:

- надавати інформаційну підтримку батькам для зростання їх компетентності у захисті прав та інтересів дітей з особливими освітніми потребами;
- забезпечувати надання освітніх, соціальних та інших послуг сім'ям дітей з особливими потребами.
- проводити круглі столи за участю батьків і фахівців;
- розвивати у батьків активну громадянську позицію, сприяти створенню батьківських організацій.

З метою цілеспрямованої підготовки батьків до активної участі у процесі інклюзивного навчання необхідно вибрати основні напрямки співпраці фахівців з батьками:

1. Гармонізація сімейних взаємин.
2. Корекція психологічного стану батьків.
3. Корекція внутрішньо-сімейних відносин.
4. Допомога в наданні адекватної оцінки можливостей дитини.

5. Навчання спеціальним корекційним і методичним прийомам, необхідним для проведення занять з дитиною в домашніх умовах.

6. Навчання спеціальним виховним прийомам, необхідних для корекції особистості дитини.

Орієнтуючись на ці напрямки, вчитель-дефектолог вирішує наступні завдання:

1. Корекція неконструктивних форм поведінки батьків, таких як: агресивність, необ'єктивна оцінка поведінки дитини, прагнення уникати труднощів, примітивізація поведінки, що зумовлена заниженою самооцінкою.

2. Формування розуміння у батьків проблем їх дитини, а саме: поступовий перехід від позиції («Він у мене такий же, як усі»), до позиції («А як його навчити? Я не вмю»).

3. Поступове виключення гіперболізації проблем дитини, уявлення про безперспективність розвитку дитини.

4. Підвищення особистісної самооцінки батьків з наданням можливості побачити результати своєї праці в успіхах дитини.

5. Корекція психологічного стану батьків (переживання пов'язані з порушеннями психофізичного розвитку дитини, повинні поступово перейти в усвідомлення можливостей дитини, в радість від її маленьких успіхів).

6. Здійснення особистісного зростання батьків в процесі взаємодії зі своєю дитиною, в процесі їх навчання і виховання за допомогою вчителя-дефектолога, психолога; формування позиції творчого пошуку, її реалізації.

Існують різні форми співпраці з батьками дітей з особливими освітніми потребами. Як свідчить практика, найбільш широко використовується консультативно-рекомендаційна форма. Вчителі-дефектологи, психологи, соціальні педагоги, за бажанням батьків, вибирають проблемні питання стосовно навчання та виховання дітей та висвітлюють їх у своїх лекціях. Слухаючи лекції та запитання інших батьків, вони краще усвідомлюють шляхи вирішення проб-

лем, мають можливість познайомитися і надати підтримку один одному.

Поряд з лекціями проводяться практичні заняття, на яких батьки удосконалюють вміння ефективної взаємодії зі своїми дітьми.

Добре зарекомендували себе такі форми роботи, як організація круглих столів, батьківських зборів, конференцій, дитячих свят, клубів батьків. У їх підготовці беруть участь вчителі-дефектологи, діти і самі батьки. До кожної родини слід використовувати індивідуальний підхід, враховуючи потреби та особливості членів родини.

До індивідуальних форм психокорекційної роботи з батьками відносять:

1. Індивідуальне консультування батьків.

Проводиться з метою подолання різних труднощів у навчанні, вихованні та спілкуванні з дитиною в сім'ї. Також є основою встановлення співпраці між педагогами і батьками.

2. Участь батьків у тематичних зборах, які проводить вчитель-дефектолог спільно з іншими фахівцями. У результаті здійснюється просвіта батьків у галузі корекційно-розвивальної діяльності та ефективної взаємодії з дитиною. Орієнтовна тематика зборів:

- «Пізнання ролі батьків»;
- «Конфлікти з дітьми та їх подолання»;
- «Аналіз різних підходів у вихованні дітей»;
- «Дозвілля у нашій родині»;
- «Чи вміємо ми дорослі спілкуватися з дітьми?!»;
- «Як підготувати дитину до інклюзивного навчання у школі».

3. Відвідування індивідуальних занять вчителя-дефектолога батьками, спрямовані на формування навичок співпраці при організації спільної діяльності, зміцнення згуртованості і взаєморозуміння.

Завдяки демонстрації прийомів роботи з дитиною і конспектування занять підвищується рівень компетентності батьків щодо навчання та виховання дітей.

Загальна інформація для батьків щодо роботи на заняттях:

- ✓ Налаштуйтеся на атмосферу в класі – зверніть увагу на активність дітей, взаємодію вчителя з учнями.
- ✓ Приєднайтеся до групової діяльності.
- ✓ Під час виконання завдань давайте дітям час подумати над питаннями і лише тоді пропонуйте свою допомогу.

✓ Якщо виникають запитання звертайтеся до членів педагогічного колективу.

✓ Не говоріть про дітей з іншими дорослими, їхніми батьками.

✓ Не обговорюйте поведінку дитини у її присутності.

✓ Розповідайте про свої ідеї та пропозиції членам педагогічного колективу, щоб вони могли використати їх у своїй роботі.

✓ Дотримуйтесь принципів керівництва класом і методів розв'язання проблем, визначених учителем.

✓ Працюйте з радістю тощо.

4. Спільне проведення дозвілля (свят, розваг).

Пропонується наступна тематика свят та розваг:

- «Зустріч Нового року»;
- «Різдвяні розваги»;
- «Масляна»;
- «Наші милі мами»;
- «Кращий тато»;
- «Впізнай свою дитину»;
- «У єдності наша сила»;
- «Свято батьківства» та інше.

5. Стенд для батьків.

Рубрики мають оновлюватися регулярно. Важливо, щоб оголошення були яскравими і привабливими. Інформацію на них можуть розміщувати всі члени педагогічного колективу. Велике практичне значення має розділ «Батьківські університети». Батьки, які з тих чи інших причин не змогли зустрітися з дефектологом, мають можливість у письмовій формі поставити йому запитання і проконсультуватися особисто.

6. Ведення щоденника «Події нашого життя».

Цей напрямок є спеціально організованою і систематичною роботою самої дитини, предметом якої є її власне життя, відображене в доступних їй формах. Мета цього напрямку – налагодити співпрацю і розвивати творчість між батьками і дітьми.

7. Робота з батьківською групою, яка включає:

- аналіз конкретних проблем, пов'язаних з вихованням і навчанням дітей з особливостями психофізичного розвитку;
- вибір адекватних форм спілкування у взаємодії з дитиною;
- встановлення конструктивних відносин із фахівцями.

Важливим є залучення батьків до прийняття рішень стосовно їхніх дітей з особливостями психофізичного розвитку під час:

- оцінювання і діагностики дітей;
- виявлення сильних якостей дитини та недоліків у розвитку;
- визначенні цілей і завдань на навчальний рік;
- призначення послуг, які надаватимуться дитині та її сім'ї.
- прийняття рішень щодо напрямків роботи з дитиною після закінчення навчального року.

Важливим при роботі з батьками є дотримання конфіденційності. Родини дітей повинні бути впевнені, що будь-яка інформація, яку вони надають членам педагогічного колективу, не розголошується. Тому у своїй роботі з батьками педагогам бажано дотримуватися таких принципів:

1. Первинним джерелом інформації про батьків повинні бути вони самі. Необхідно збирати лише ті відомості, які є важливими для роботи з дітьми.

2. Батькам не слід дозволяти переглядати записи, що не стосуються їхніх дітей.

3. Захищати інформацію, одержану від дітей та батьків. Сім'ям слід розповідати, що було повідомлено іншим працівниками школи чи фахівцям і чому це було зроблено.

Батьки мають право вирішувати, хто, коли і як може інформувати інших людей про поведінку, знання, переконання і погляди дитини та її родини. Як уже зазначалося, перед початком оцінювання необхідно попросити у батьків письмового дозволу на його проведення. Треба також питати дозволу в батьків щодо обміну відомостями з іншими вчителями, фахівцями чи керівниками програми.

Спілкування з батьками – це двосторонній процес, інколи батькам слід підказувати, яка інформація про дитину потрібна школі. Батьки знають свою дитину краще за інших і швидко зрозуміють, що ви ставитеся до них як до партнерів у роботі з дитиною. Слід показати батькам, наскільки корисна одержана від них інформація і як вона сприяє визначенню ефективних способів допомоги дитині.

Для підвищення ефективності співпраці сім'ї і школи щодо комплексного впливу на розвиток дитини з особливостями психофізичного розвитку використовують запитання для визначення подальших спільних дій, які пропонуються вчителям, вчителям-дефектологам і батькам. Наведемо приклади запитань.

– Чи знаєте ви, що таке залучення батьків до співпраці зі школою?

– Наскільки вчителі почувають відповідальність щодо питання співпраці з батьками? Хто серед них за це відповідає?

– Як у школі сприймають батьків дітей з особливостями психофізичного розвитку?

– Що знає школа про їхні потреби?

– Як батьків знайомлять зі школою, вчителями та іншими батьками?

– Яку інформацію школа дає про те, як і що дитина вивчає, як батьки можуть їй допомогти?

– Як батьки можуть надавати інформацію про дитину і про те, що вона вчить удома?

– Як можна заохотити або підтримати батьків?

– Чи сприяє школа батькам у допомозі своїм дітям?

– Чи надає школа інформацію батькам щодо інших організацій?

– Як батьки можуть брати участь у шкільному житті?

– Чи проводиться спільна робота, чи мають змогу батьки організовувати колективні заходи?

– Як школа використовує досвід та знання батьків?

– Наскільки батьківський комітет залучений у діяльність школи, наскільки він може відігравати активну роль у керівництві, підтримувати контакти з іншими батьками?

– Чи радяться вчителі з батьками щодо рішень, які безпосередньо їх стосуються?

– Чи є представник, що виступає від усіх батьків?

Водночас батькам дітей з особливостями психофізичного розвитку, як під час проведення спеціальних тренінгів (курсів), так і при зустрічах в умовах школи, пропонувалася низка питань, як-то:

– Чи маєте Ви достатньо можливостей, аби брати участь у житті школи?

– Чи подобається Вам допомагати у класах, бібліотеці, допомагати з підручниками, обладнанням тощо?

– Чи є у Вас якісь навички, якими б Ви хотіли поділитися із школою (гра на музичних інструментах, малювання, ручна праця, шиття, садівництво чи навіть допомога у молодіжному клубі)?

– Чи є корисними, бесіди, зустрічі для обміну інформацією, які ми організували?

– Чи хотіли б Ви відвідати якісь майстер-класи для батьків?

– Чи знаєте Ви, хто входить до шкільного батьківського комітету?

– Чи знаєте Ви, як зв'язатися з представниками батьківського комітету?

– Чи цікавить Вас допомога батьківського комітету (обговорення різних аспектів життя)?

– Як змінилася поведінка Вашої дитини після вступу до школи?

– Чи знайомі Ви з віковими нормами розвитку дитини?

– Що Вам відомо про порушення сенсорного розвитку (рухової сфери, розумового розвитку)?

– Що Вам відомо про корекційну роботу з дітьми, які мають порушення зору (слуху, мовлення, опорно-рухового апарату, розумового розвитку, затримки психічного розвитку)? та ін.

З одного боку, акцентуючи на цих та інших запитаннях увагу, батьки активізують свої знання, зосереджуючись на проблемах своїх дітей. З іншого – це дозволяє вчителю-дефектологу з'ясувати рівень готовності батьків до участі в роботі команди підтримки, а також регламентує внесення тих чи інших змін до плану роботи з батьками.

Участь батьків у впровадженні, апробації та здійсненні інклюзивних навчальних програм є одним з ключових елементів для досягнення успіху співпраці. Тому необхідно дати дітям максимальні можливості для реалізації потенціалу, захистити їх права на здобуття освіти, рівноцінної з усіма іншими дітьми враховуючи їх особливі потреби.

Батькам дітей з особливостями психофізичного розвитку необхідно спілкуватися з родинами таких самих дітей. З цією метою створюються батьківські групи підтримки, що дають змогу батькам обмінюватися інформацією, надавати й отримувати емоційну підтримку, працювати разом для подолання спільних проблем.

Поштовхом для створення груп підтримки має бути бажання батьків. Після обговорення організаційних питань призначають збори батьківської групи підтримки. Наведено декілька рекомендацій щодо їх проведення:

✓ Оберіть ведучого зборів та лідерів, які керуватимуть діяльністю групи.

✓ Складіть порядок денний зборів. Проведіть ознайомчу бесіду з батьками.

✓ Визначте місце зборів. Приміщення має бути зручним і просторим, має бути доступним для осіб з порушеннями психофізичного розвитку.

✓ Зробіть оголошення про збори. Слід розвісити оголошення у школі, де їх можуть побачити зацікавлені особи та можливі майбутні члени групи.

Коли батьки зустрічаються разом, обговорюють свої проблеми, вони підтримують один одного і відчувають меншу соціальну ізоляцію. У роботі батьківських груп підтримки необхідно знаходити оптимальний баланс між задоволенням соціальних та освітніх потреб учасників.

Отже, оптимізація процесу співпраці фахівців з батьками дітей з порушеннями психофізичного розвитку передбачає:

✓ забезпечення батьків дітей з особливостями психофізичного розвитку своєчасним доступом до інформації і консультації, підтримки з боку професіоналів та інших батьків;

✓ допомогу батькам долати свої страхи, інші психологічні труднощі, посилення компетентності, з метою повноцінної участі батьків у навчальному процесі;

✓ формування позитивного ставлення та загальної культури батьків з метою надання дітям можливості реалізації їх творчих потенціалів;

✓ об'єднання зусиль батьків у впровадженні інклюзивної форми навчання, виробленні політики і процедур діяльності шкіл і мереж підтримки, залучення фінансових та інших ресурсів у розвиток інклюзивних програм;

✓ створення потужної мережі батьківських організацій та об'єднань з метою консультативної та інформаційної роботи в оточуючому середовищі та суспільстві в цілому, поширення зразків кращих інклюзивних практик засобами масової інформації, зокрема серед батьків здорових дітей.

Слід пам'ятати, що вся робота з дитиною має спрямовуватися на досягнення головної мети – підготувати дитину до повноцінного життя.

Список використаних джерел:

1. Інклюзивна освіта: стан і перспективи розвитку в Україні : науково-методичний збірник до Всеукраїнської науково-практичної конференції в рамках реалізації проекту “Створення ресурсних центрів для батьків дітей з особливими освітніми потребами” за підтримки програми IBPP-TACIS Європейської комісії / ВФ “Крок за кроком”. – К. : Придатченко П.М., 2007. – 180 с.
2. Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : науково-методичний збірник / ред. кол. Н. Софій (голова), І. Єрмаков

(керівник авт. колект. і наук. ред.), та ін. – К. : Контекст, 2000. – 336 с.

3. Методичне забезпечення діяльності педагогічних працівників дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладів щодо роботи з дітьми, які мають особливості психофізичного розвитку : науково-методичний посібник / укладачі: О.В. Чубарук, Л.А. Петушкова, О.В. Татаринцев ; за ред. Н.І. Клокар, О.В. Чубарук. – Біла Церква : КОІПОПК, 2006. – 124 с.

Контрольні запитання

1. *Визначіть роль батьків у психолого-педагогічному супроводі учнів інклюзивних класів.*
2. *Назвіть основні напрямки співпраці фахівців інклюзивних закладів з батьками.*
3. *Які завдання вирішує корекційний педагог у роботі з родинами інклюзивних класів?*
4. *Для чого створюються батьківські групи підтримки?*

3.4. УРАХУВАННЯ ПЕДАГОГАМИ ІНКЛЮЗИВНИХ КЛАСІВ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

О. І. Дмитрієва

Сучасний етап розвитку України як демократичної європейської держави зумовлює перехід до розбудови нового суспільства, у якому превалюють ідеї визнання цінності та неповторності кожної людини, толерантного ставлення, підтримки та усвідомлення прав осіб з особливими потребами. У світі пропагування гуманістичних поглядів трансформується існуюча освітня система, змінюються бачення організації навчально-виховного процесу дітей з особливими освітніми потребами, зокрема й дітей із порушеннями слуху, для яких досі оптимальною вважалася система спеціальної освіти.

Поряд із значними досягненнями спеціальних навчальних закладів, зокрема, створення достатньої матеріальної бази, створення умов для корекційно-розвивальної роботи, забезпечення кадрами для роботи з відповідною категорією дітей та навчально-методичними матеріалами, розробленими відповідно сучасних вимог, забезпечення корекційного впливу на особистісний розвиток дитини, науковці виокремлюють певні особливості сучасної системи спеціальної освіти,

що потребують певної трансформації (А. Колупаєва, О. Таранченко). Мова йде про уніфікованість спеціальної освіти, що унеможливує забезпечення освітніх потреб усіх учнів, що мають особливості психофізичного розвитку; ізоляваність дітей з психофізичними порушеннями у спеціальних школах-інтернатах, відчуження сім'ї від виховного процесу; обмеженість розвитку життєвих компетенцій; недостатня соціально-практична спрямованість навчального процесу; недостатня індивідуалізованість та особистісна зорієнтованість навчально-виховного процесу; низька ефективність корекційно-розвивальних занять; відсутність ліцензійованого психолого-педагогічного інструментарію для діагностики порушень; недостатнє науково-методичне та навчальне забезпечення освітнього процесу дітей з важкими патологіями, атипovими порушеннями, які потребують додаткових освітніх та корекційно-реабілітаційних послуг [3, с.38-39].

Необхідно зазначити, що тенденція до навчання дітей із порушеннями слуху в умовах загальноосвітніх навчальних закладів спостерігалася давно. У наукових працях середини минулого століття зазначалось про таку можливість для слабчочуючих дітей [1, с.69]. У цей же час вченими були визначені умови, за яких цей процес мав би бути здійснений. Так, науковці зазначали, що «діти з легшим ступенем зниження слуху, а також пізнооглухі мають направлятися у нормальну школу, за умови достатньо розвинутого мовлення. Навчання цих дітей у масовій школі потребує виконання певних умов (тому що навіть легкі ступені зниження слуху призводять до труднощів у сприйманні мовлення оточуючих):

1. Слабчочуючий учень має володіти навичкою читання з губ.

2. Слабчочуюча дитина у класі має сидіти так, щоб бачити обличчя учителя.

3. Учитель має бути проінформований про стан слуху слабчочуючого учня і слідкувати за тим, щоб не повертатися до нього спиною, не говорити позаду нього та на далекій відстані.

4. Учитель має слідкувати за тим, щоб у дитини були необхідні книги для позакласного читання.

5. Сім'я та школа має забезпечити слабчочуючому учневі систематичну допомогу при підготовці уроків» [4, с.36-37].

Варто зазначити, що випадки інтеграції дітей з порушеннями слуху у загальноосвітні школи спостерігалися й дотепер, та на жаль, це явище мало здебільшого стихійний характер.

Наслідком активізації з 2009 року в Україні діяльності із приведення існуючого законодавства у відповідність із вимогами Конвенції ООН про права інвалідів, основу якої складає соціальна модель розуміння інвалідності (а не медична, як вбачалося раніше), стало введення у Закон про загальну середню освіту терміну «спеціальні та інклюзивні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами» (Закон України «Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти» (щодо організації навчально-виховного процесу) від 06.07.2010 р. № 2442-IV). З огляду на це, та зважаючи на активізацію громадськості та діяльності засобів масової інформації щодо висвітлення питань інклюзивної освіти (здебільшого позитивних), увага значної частини науковців, педагогічної спільноти та батьків дітей із порушеннями слуху все частіше звертається до пошуку можливостей для навчання дитини в умовах навчального закладу, що розташований недалеко від дому, зазвичай, у загальноосвітній школі. Для такого бачення батьків існують різні причини, як-то: спеціальний навчальний заклад знаходиться не у тому місті чи селі, у якому проживає сім'я, а це означає, що дитину потрібно постійно привозити і забирати зі школи, що потребує значних часових, фінансових та фізичних витрат; батьки хочуть постійно мати зв'язок з дитиною, спілкуватися із нею, контролювати навчальний процес, допомагати дитині тощо.

Ставлення ж педагогів та науковців до створення у загальноосвітньому навчальному закладі середовища, у якому мають бути умови для надання якісних освітніх послуг дітям з особливими освітніми потребами, у тому числі й дітям із порушеннями слуху, неоднозначне. З одного боку, інклюзія сприймається ними як світова тенденція, черговий крок у освіті дітей з особливими освітніми потребами, з іншого ж, спостерігається невпевненість педагогів у позитивності впровадження інклюзії. Зокрема, педагоги розуміють значення залучення дітей у освітній простір за місцем проживання, проте дискусійним є питання повного залучення усіх категорій дітей з особливими освітніми потребами, зокрема, із порушеннями слуху. Адже діти із різним ступенем порушення слуху (глухі, слабочуючі, пізноглухі) залежно від часу виникнення порушення слуху, часу, виду слухопротезування (слуховими апаратами чи кохлеарними імплантами), його якості, стану розвитку мовлення, участі батьків у допомозі дитині та багатьох інших факторів потребують різних видів корекційної роботи.

Педагоги загальноосвітніх шкіл в силу своєї професійної діяльності не часто зустрічаються із виразними порушеннями та не проходять відповідної підготовки щодо організації навчально-виховного процесу та використання методики роботи із дітьми з особливостями психофізичного розвитку. Здебільшого педагоги загальноосвітніх шкіл звикли працювати з учнями без порушень, із типовим інтелектуальним та психічним розвитком. Проте в умовах інклюзивної освіти педагоги мають бути готовими до того, що не усі їхні учні відповідатимуть стандартним критеріям щодо стану здоров'я та фізичних даних. Тому вчителі та вихователі загальноосвітніх навчальних закладів мають переглянути загальне ставлення до таких дітей, власне сприйняття їх, поведінку у присутності їх, особливості організації навчання та виховання таких дітей.

І хоча порушення слуху не є настільки помітним як, наприклад, дитячий церебральний параліч, проте відсутність або порушення слуху як результат вродженої або набутої у ранньому дитинстві глухоти або туговухості позбавляє дитину одного із найважливіших джерел інформації та впливає на її пізнавальну діяльність, зумовлює специфіку психічного розвитку. Саме у роботі із дітьми з порушеннями слуху виникають труднощі слухомовленневого характеру, до подолання яких не готові педагоги загальноосвітніх навчальних закладів.

У межах однієї публікації неможливо висвітлити усі аспекти даної проблеми, проте вважаємо за необхідне окреслити хоча б деякі.

Педагоги загальноосвітніх навчальних закладів мають чітко усвідомлювати **значення слухового сприймання** у процесі пізнання оточуючого світу. Однією із важливих характеристик і властивостей багатьох предметів і явищ живої та неживої природи є звук, який у цій якості забезпечує формування уявлень дитини про оточуючий світ, предмети, явища та є важливим регулятором поведінки і діяльності людини. Наявність у просторі джерел звуку, їх переміщення, зміни гучності та тембру звучання забезпечують умови адекватної поведінки у навколишньому середовищі. Для регуляції поведінки важливими є емоційні характеристики слухового образу. Форма реагування особливо змінюється при сприйнятті екстремальних сигналів (стогін, крик, плач). Найбільше значення має слухове сприймання для формування мовлення та сприймання музики. Слухове сприймання розвивається перш за все

як засіб забезпечення спілкування та взаємодії між людьми. Звук має предметно-пізнавальне значення. Звуки, які притаманні різним предметам, виявляються різними залежно від відстані, що відділяє нас від джерела звуку, що дозволяє упізнати предмет, який звучить та визначити, на якій відстані він знаходиться, інакше кажучи, локалізувати його у просторі. За допомогою слуху пізнаються процеси, явища і події, сприймаються невидимі предмети; значення слуху виявляється за необхідності швидко реагувати на раптові зміни в оточенні, про яке дає знати перш за все саме звук; без сприйняття звучання зміни оточуючого світу може виникнути складна і навіть небезпечна ситуація; слух звільняє від необхідності часто оглядати оточення, щоб визначити зміни в невидимих його частинах тощо.

Таким чином, слухове сприймання, за якого діяльність слухового аналізатора підкріплюється зоровим, тактильним, руховим, нюховим, є важливим засобом психічного розвитку дитини.

Для забезпечення ефективної діяльності із дітьми з порушеннями слуху педагоги мають знати **закономірності психічного розвитку** дітей в умовах сенсорної депривації. Зокрема, порушення одного або декількох аналізаторів призводить до обмеженого сприймання інформації з оточуючого світу, що створює своєрідні умови психічного розвитку дитини. Порушення слуху негативно впливає і на формування особистості дитини, яке відбувається у особливих умовах. А.С. Виготський розглядав сенсорну деривацію як своєрідний «соціальний вивих». Він вважав, що «око і вухо людини – це не тільки фізичні органи, але й органи соціальні», тому порушення зорового чи слухового аналізатора призводить до порушення важливих соціальних функцій, до своєрідної деформації поведінки. І хоча при порушенні діяльності одного із аналізаторів починають діяти компенсаторні механізми організму людини, які допомагають відтворити цілісну картину світу, проте така компенсація не буває повною. Особливе значення слухового аналізатора полягає у тому, що він відіграє вирішальну роль у **формуванні та розвитку мовлення як засобу спілкування**. Залежно від багатьох факторів у дітей з однаковим ступенем порушення слуху може спостерігатися різний рівень загального та мовленнєвого розвитку.

На рівень сформованості мовлення дитини із порушенням слуху впливають:

1) час виникнення порушення слуху (раннє виникнення порушення слуху обумовлює розвиток тяжкого порушення мовлення);

2) ступінь зниження слуху (чим гірше дитина чує, тим складнішим є процес формування мовлення та відтворення мовленнєвих висловлювань);

3) умови розвитку дитини після виникнення порушення слуху (раннє та якісне слухопротезування, ранній початок корекційної роботи для формування, збереження та розвитку мовлення покращує результат роботи);

4) загальний рівень фізичного та психічного розвитку дитини з порушенням слуху (активна, фізично здорова, психічно повноцінна дитина має кращі можливості для розвитку мовлення, аніж дитина пасивна, фізично ослаблена, із порушенням психічного розвитку).

Важливим фактором, що впливає на ефективність взаємодії усіх учасників інклюзивного освітнього процесу, є **активна взаємодія із сім'ями** учнів, урахування стилю сімейного виховання, знання результатів позитивного та негативного впливу сімейних стосунків на розвиток особистості дитини із порушенням слуху. При цьому, педагоги загальноосвітньої школи мають усвідомлювати специфіку стосунків у сім'ї, яка обумовлюється фактором наявності чи порушення слуху у батьків дитини, з якою вони працюють. У сім'ї, у якій батьки не мають порушень слуху, народження дитини із таким порушенням сприймається як велика проблема. У кращому випадку батьки усвідомлять проблему, приймуть дефект розвитку дитини, зрозуміють особливості розвитку такої дитини та важливість емоційних стосунків у сім'ї. Проте є сім'ї, знаходження у яких дитини з порушенням слуху розглядається як постійна стресова ситуація. Саме у таких сім'ях може переважати один із неправильних варіантів виховання, а саме сприймання дитини з порушенням слуху «як хворої, інваліда». Саме чуючі батьки дітей із порушеннями слуху зазвичай є прихильниками інклюзивної освіти своїх дітей, хоча самі не завжди готові надати підтримку та допомогу власним дітям. Наприклад, мама глухого хлопчика, якому у 10 років була зроблена кохлеарна імплантація, на прохання педагогів активніше співпрацювати з ними, зокрема, спільно скласти план роботи, виконувати тренування із розвитку мовлення дитини вдома та під час канікул, категорично відмовилася, аргументувавши власну позицію таким чином: «Моя справа була заплатити за операцію, а все інше повинні зробити ви».

Вчителі загальноосвітніх закладів мають усвідомлювати, що такі сім'ї протягом усього періоду навчання дитини потребують психолого-педагогічного супроводу, адже, не дивлячись на те, що їхня дитина навчається у загальноосвітній школі і отримує новий досвід в умовах інклюзивного навчання, вона залишається для батьків особливою, а ситуація залишається для них складною, пов'язаною із розбитими мріями та сподіваннями. З часом діти з порушеннями слуху із таких родин можуть відчувати дефіцит спілкування, ізольованість [1, 5]. Наприклад: у дружній родині, що складається із мами, тата, двох доньок, старша з яких має порушення слуху, під кінець тривалих новорічних зимових канікул виникла ситуація, коли старша дочка зібралась їхати у гості у нечуючу сім'ю своєї подруги, батьки якої і вона сама мають порушення слуху. На прохання мами пояснити, чому донька не хоче бути вдома, дочка з образою відповіла: «Ви говорите між собою, я не все розумію, ви смієтесь, а я не розумію, чому, мені це образливо. Я поїду до тих, хто мене розуміє і з ким я можу спілкуватися».

Працюючи із дитиною з порушенням слуху, педагоги мають розуміти, що у ситуації, коли дитина з порушенням слуху народилась у сім'ї, у якій батьки мають таке ж порушення, не виникає проблеми, пов'язаної із прийняттям дефекту дитини. У нечуючих батьків не виникає відчуття психологічної травми від того, що у них народилась глуха чи слабочуюча дитина, відсутні також труднощі спілкування з дитиною. У глухих дітей із сімей глухих батьків формуються соціальні навички, розвиваються активні форми поведінки та допитливість, які задовольняються у процесі вільної комунікації засобами жестової мови. Можливість щоденного спілкування із глухими батьками дозволяє глухим дітям накопичувати та збагачувати знання на жестовій основі, що є доступною при депривації слуху. Діти у таких умовах, оволодіваючи та використовуючи жестові позначення, практично повторюють лінію мовленнєвого розвитку чуючої дитини. До такого висновку прийшли закордонні дослідники та розробники концепції білінгвістичного навчання, що отримали цікаві результати у Данії, Німеччині, Франції, Італії, Швеції, Фінляндії. Американський доктор психології Бернард М. Паттен вважає, що жестова мова як лінгвістична система, сприяє реалізації потенціалу генія, що володіє візуальним мисленням. У зв'язку із цим у США сурдопедагоги рекомендують батькам використовувати жестову мову у спілкуванні із своїми нечуючими дітьми з метою формування у них нових навичок мислення [1].

Проте, у випадку, коли у інклюзивному класі навчається дитина з порушенням слуху із сім'ї нечуючих, можна передбачити виникнення проблеми, пов'язаної із спілкуванням не лише педагога із учнем, але й педагога із його батьками. Вирішення цієї проблеми є надзвичайно важливим аспектом інклюзивного навчання дітей з порушеннями слуху, адже основою роботи із батьками є співробітництво, залучення батьків як членів навчальних команд, налагодження стосунків батьків із педагогами та персоналом навчального закладу, активна участь батьків у житті шкільної громади, волонтерство та адвокатство батьків. І чуючі і нечуючі батьки можуть спільно з педагогами допомогти дітям з порушеннями слуху сформувати адекватну поведінку, що допоможе успішно соціалізуватися та інтегруватися учням з порушеннями слуху у соціум. Чуючі батьки потребують допомоги педагогів, психологів у розумінні та підтримці своєї нечуючої дитини, налагодженні комунікативних та міжособистісних стосунків у родині, формуванні адекватних уявлень про спільноту глухих, їх культуру, мову, традиції. Нечуючі ж батьки також прагнуть спілкування із людьми, які навчають та виховують їхню дитину, а також цікавляться її проблемами та здобутками. Навіть беручи до уваги технічні досягнення (удосконалення слухових апаратів, кохлеарна імплантація), що дозволяє зменшувати комунікативні бар'єри між людьми з порушеннями слуху та чуючими, глухі та слабочуючі люди надають перевагу безпосередній комунікації із компетентними педагогами, які можуть ефективно спілкуватися із ними.

Важливою умовою успішності інклюзивної освіти дітей з порушеннями слуху є зв'язок між інклюзивними і спеціальними навчальними закладами особливо на етапі консультування, на стадії планування. Спеціальні школи для дітей з порушеннями слуху можуть стати ресурсними центрами для загальноосвітніх шкіл та їх персоналу. У спеціальних школах накопичений значний практичний досвід, відповідне матеріально-технічне та кадрове забезпечення, напрацьовані спеціальні методики викладання. У них працюють фахівці, які професійно займаються вирішенням проблем глухих та слабочуючих. Тому між загальноосвітніми та спеціальними закладами для дітей з порушеннями слуху має бути налагоджений тісний зв'язок і співпраця.

Для ефективного навчання дитини з порушенням слуху в умовах загальноосвітньої школи важливо звернути увагу на те, що шкільні програми мають бути адек-

ватні життю дітей, а навчальне середовище – відповідати потребам дітей.

Крім усього вищезазначеного, не можна не враховувати інтереси дітей із порушеннями слуху, інтереси дітей із типовим розвитком того колективу, у який буде інклюзована дитина із порушенням слуху, очікування батьків інклюзованої дитини та готовність батьків інших дітей класу до спільного навчання їхніх дітей з «особливою дитиною», педагогів загальноосвітніх та спеціальних шкіл, працівників управління освіти до змін.

Знання педагогами загальноосвітніх шкіл психологічних особливостей дітей із порушеннями слуху, володіння специфічними засобами комунікації, прагнення до тісної співпраці із сім'ями таких дітей та багато інших аспектів, що потребують детального вивчення, може оптимізувати взаємодію та співпрацю усіх учасників інклюзивного освітнього процесу та досягти значних успіхів на шляху реалізації дітей з порушеннями слуху у навчанні, житті та інтеграції у соціум.

Список використаних джерел:

1. Боскис Р.М. Глухие и слабослышащие дети / Р.М. Боскис. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1963. – 335 с.
2. Зайцева Г.А. Современные научные подходы к образованию детей с недостатками слуха: основные идеи и перспективы / Г.А. Зайцева // Дефектология. – 1999. – № 5. – С. 52-70.
3. Основи інклюзивної освіти : навчально-методичний посібник / за заг. ред. А.А. Колупаєвої. – К. : А.С.К., 2012. – 308 с.
4. Правдина О.В. Нарушения речи на почве снижения слуха / О.В. Правдина // В кн. Очерки по патологии речи и голоса / под ред. С.С. Ляпидевского. – М. : Просвещение, 1967. – 235 с.
5. Цукерман И.В. Глухота и проблема общения / И.В. Цукерман. – Л. : ЛВЦ ВОГ, 1986. – 62 с.

Контрольні запитання

1. Назвіть особливості учнів з вадами слуху, що ускладнюють навчання дітей в загальноосвітній школі.
2. Якими знаннями має володіти вчитель-інклюзивного класу для реалізації індивідуального підходу до учнів з вадами слуху.
3. У чому полягає роль співпраці вчителів із родинами, які виховують дитину з порушеннями слуху?
4. Яким чином може відбуватися зв'язок між інклюзивними і спеціальними навчальними закладами?

3.5. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЛАСНОГО КЕРІВНИКА ІНКЛЮЗИВНОГО КЛАСУ

О. В. Чонік

Однією із проблем інклюзивної освіти є становлення соціальних стосунків дітей з порушеннями психофізичного розвитку із здоровими ровесниками. Значне місце у розвитку системи міжособистісних взаємин в інклюзивному класі належить класному керівнику. Окремі аспекти проблеми підготовки вчителів до роботи з дітьми з вадами психофізичного розвитку в умовах інклюзивного класу висвітлено у дослідженнях В. Бондаря, А. Гречко, А. Колупаєвої, М. Матвєєвої, С. Миронової, Н. Назарової, В. Синьова, Л. Шипіциної та інших.

Проте аналіз літературних джерел свідчить, що роль вчителя у становленні системи міжособистісних стосунків в інклюзивному класі вивчена недостатньо. Враховуючи це, ми вибрали проблему дослідження. Метою нашої статті є визначення ролі класного керівника у формуванні колективних взаємин учнів з порушеннями опорно-рухового апарату (ОРА) із здоровими однолітками в інклюзивному класі, а також розробка програми формування професійної компетентності педагога інклюзивного класу, в якому вчиться дитина з вадами ОРА.

На шляху впровадження інклюзивної освіти постає багато проблем. Дослідження І. Мамайчук, С. Миронової, Л. Шипіциної та інших показують, що значна кількість вчителів загальноосвітніх шкіл негативно ставляться до інтеграції дітей з вадами психофізичного розвитку (особливо виразними) у масову школу. Водночас не лише вчителі, а й здорові учні та їхні батьки не завжди схвалюють спільне навчання з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку [5; 10].

Особливості соціальних стосунків у класі визначаються характером і цілеспрямованістю виховного процесу. Найбільш вагомим напрямком роботи вчителя інклюзивного класу є формування досвіду соціальних стосунків, взаємодії та спілкування дітей з вадами психофізичного розвитку із здоровими однокласниками. Вчитель сам повинен вміти сприймати кожну дитину такою, якою вона є, навчитися визнавати її унікальність, неповторність і навчити цьому здорових учнів. Дуже важливо, щоб здорові учні приймали дітей з вадами психофізичного розвитку, взаємодіяли з ними, надавали їм необхідну допомогу і підтримку, виражали позитивне ставлення.

Педагогам необхідно особливу увагу звертати на пропедевтичний період в організації спільного навчання. Підготовка у цей період колективу створює необхідні передумови успішного включення дитини з вадами психофізичного розвитку в середовище здорових дітей [7].

Вагомим аспектом успішного включення учнів з порушеннями ОРА в інклюзивний клас є адаптаційний період у новому класному середовищі. Як зазначає С.Ю. Бородуліна, налагодження співробітництва класного керівника з батьками є обов'язковою умовою успішної адаптації дитини з вадами ОРА у масовій школі [1].

Одним із головних завдань вчителя інклюзивного класу є включення дитини з порушеннями психофізичного розвитку у колектив, а головною умовою його реалізації – взаємодія учнів. В. Олешкевич зазначає, що вчитель повинен допомагати і підтримувати учня з вадами психофізичного розвитку особливо протягом адаптаційного періоду, намагатися створити систему позитивних взаємостосунків у класі, заснованих на повазі, довірі [6].

Особливості соціальних стосунків у класі визначаються характером і цілеспрямованістю виховного процесу. Вагома роль належить класному керівнику. Я. Коломинський стверджує, що основоположною базою для вчителя у встановленні нормальних учнівських взаємин мають бути знання структури особистісних стосунків, інформація про становище кожного учня у колективі. Тому кожному педагогу необхідно вивчити цю структуру, оволодіти методиками вивчення особистих стосунків. Знаючи структуру міжособистісних стосунків, він зможе враховувати її у своїй виховній роботі, впливати на неї, перебудовувати відповідно до ситуації, яка склалася у класі [3].

Вагомий вплив на місце учня у системі міжособистісних стосунків має ставлення вчителя до нього, яке повинно бути зразком для здорових однолітків. Перш за все, педагогу потрібно проаналізувати і визначити своє ставлення до учня з вадами ОРА. Він демонструє, що сприймає, цінує, поважає інклюзивного учня на рівні з іншими, створюючи таким чином передумови для включення дитини у міжособистісні стосунки. У той же час педагог має похвалити тих дітей, які висловили позитивне ставлення до дитини з вадами психофізичного розвитку, виховуючи таким чином у дітей таке життєво важливе вміння, як схвалення інших. Під вмілим керівництвом вчителя у класі формуються позитивні, доброзичливі стосунки, які з часом ста-

ють нормою. Учні у класі часто стають захисниками дітей з особливими потребами і вимагають, щоб їх поважали й інші школярі [6, с.227].

Вчитель також може погіршити становище учня у класі, не помічаючи цього. Ставлення педагога до дитини з вадами психофізичного розвитку має безпосередній вплив на становлення міжособистісних стосунків у інклюзивному класі. Інколи педагог ненароком своїми непродуманими зауваженнями щодо особистості школяра, негативними оцінками чи надмірною похвалою викликає недоброзичливість до дитини. Адже у молодших класах вчитель є авторитетом для школярів [8, с.187-188].

Згуртованість, організованість учнівського колективу залежить і від системи особистісних стосунків, яка склалася у класі [10]. Сприятливі особистісні взаємини самі по собі можуть і не виникнути під впливом спільної діяльності. Ці стосунки потрібно спеціально виховувати [3].

А. Конопльова, В. Олешкевич впевнені, що вчитель інклюзивного класу повинен цілеспрямовано сприяти спілкуванню та взаємодії між учнями. Наприклад, посадити поруч здорову дитину й учня з вадами психофізичного розвитку (деякі діти люблять навчати товаришів чи допомагати іншим); пропонувати на уроці завдання, під час яких учні мають покладатися один на одного. Це сприятиме налагодженню дружніх стосунків. Діти з порушеннями психофізичного розвитку також повинні мати змогу допомагати здоровим однокласникам, оскільки в окремих видах діяльності вони можуть перевершувати своїх ровесників. Вчителю потрібно постійно заохочувати учнів допомагати одне одному, а лише потім звертатися за допомогою до педагога. Міжособистісна взаємодія у різноманітних умовах зближує учнів, виробляє емпатію, прихильність один до одного, усвідомлення індивідуальності кожного, відчуття захищеності [6].

Дуже важливо створити у класі дружню атмосферу, що полегшить процеси включення та адаптації не лише дитини з вадами ОРА, а й адаптацію здорових школярів до інклюзивного учня. З першого дня перебування у класі дитини з вадами психофізичного розвитку класний керівник повинен створити атмосферу доброзичливості, дружельюбності, схвалення, підтримки [6]. О. Чеботарьова зауважує, що вчителю важливо звертати увагу учнів на успіхи свого однокласника, його досягнення, таланти, позитивні риси характеру, підтримувати його бажання набути у колективі належного статусу. Для особистісного розвитку дитини вагомим зна-

чення набуває позитивна оцінка її діяльності. У класному колективі потрібно створювати такі ситуації, де дитина з вадами ОРА змогла б проявити себе з кращої сторони, привернути до себе увагу ровесників [9].

Учителю інклюзивного класу необхідно сприяти створенню міцного дитячого колективу. Усі діти повинні мати не лише однакові права, а й однакові можливості. Сприятливе середовище сприяє прояву ініціативи, творчості, заохочує всіх дітей до досліджень, забезпечуючи успішне навчання й розвиток. Педагогу потрібно регулярно створювати умови для розвитку позитивних соціальних взаємин учнів, працювати над згуртованістю класу, щоб дитина відчула любов і повагу однокласників і вчителя [2, с.53].

Аналіз літературних джерел, результати дослідження педагогічного впливу на формування колективу учнів інклюзивного класу свідчать, що запровадження інклюзивної освіти у загальноосвітні заклади висуває нові вимоги до професійних якостей педагогів масових шкіл. У процесі дослідження було виявлено, що значна частина педагогів мають недостатній рівень підготовки до роботи з дітьми з вадами психофізичного розвитку. Одними із причин є незадовільний рівень допомоги у роботі з дітьми з порушеннями ОРА зі сторони спеціалістів з інклюзивної освіти, відсутність науково-методичного забезпечення навчального закладу.

У «Концепції розвитку інклюзивної освіти» зазначається, що модернізація освіти в Україні вимагає спеціальної підготовки і перепідготовки педагогів для роботи з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку в умовах інклюзивного навчання [4]. Ми вважаємо, що формування професійної компетентності класного керівника інклюзивного класу, в якому навчається дитина з порушеннями ОРА, складатиметься із двох частин: інклюзивна компетентність та компетентність з питань формування позитивних взаємин дітей в інклюзивному класі.

Інклюзивна компетентність класного керівника інклюзивного класу включає:

- знання нормативно-правових засад організації інклюзивного навчання;
- позитивне ставлення до інклюзивної освіти;
- знання особливостей психофізичного розвитку школярів з вадами ОРА;
- знання особливостей навчання і виховання дітей з порушеннями ОРА;
- адекватне ставлення до учнів з порушеннями ОРА;

- вміння реалізувати індивідуальний підхід до інклюзивної дитини;
- прагнення до підвищення власного наукового, фахового та методичного рівня з питань інклюзивної освіти;
- вміння підбирати методи і форми роботи з дитиною з порушеннями ОРА, враховуючи її діагноз;
- готовність класного керівника до співпраці з корекційним педагогом, соціальним педагогом, психологом, логопедом тощо.

Компетентність вчителя з питань формування позитивних взаємин дітей в інклюзивному класі включає:

- знання структури міжособистісних стосунків у класі;
- уміння забезпечувати сприятливий соціально-психологічний клімат у класі;
- вміння налагодити позитивні взаємини дітей з порушеннями ОРА із здоровими ровесниками в умовах інклюзивного навчання;
- вміння співпрацювати з батьками дітей з вадами ОРА і здорових учнів;
- вміння розподіляти доручення між учнями, враховуючи індивідуальні особливості кожної дитини та її місце у системі міжособистісних взаємин у класі;
- бути прикладом для наслідування;
- систематичний контроль розвитку міжособистісних взаємин у класі тощо.

Готовність вчителів до роботи з налагодження міжособистісних стосунків в інклюзивному класі повинна формуватись у процесі методичної роботи. У практиці інклюзивної освіти таку методичну роботу має скеровувати корекційний педагог. Основною метою методичної роботи є поглиблення теоретичних знань вчителів про психофізичні особливості дітей з порушеннями ОРА, аналіз проблем, які виникають у процесі становлення особистісних взаємин школярів у класі, пошук шляхів їх розв'язання, підбір інноваційних технологій, які сприяють формуванню колективу учнів, розгляд питання участі батьків у налагодженні міжособистісних стосунків між дітьми у класі та співпраці вчителів із спеціалістами з корекційної освіти.

Нами визначено, що важливими завданнями класного керівника інклюзивного класу, спрямованими на формування позитивних взаємин дітей, є:

– діагностика колективу учнів, а саме: визначення стадії розвитку колективу, соціально-психологічного кліма-

ту інклюзивного класу, системи міжособистісних стосунків з метою визначення соціального статусу школярів з порушеннями ОРА;

- організація і виховання учнівського колективу;
- дотримання принципів виховання, визначених концептуальними засадами національної програми;
- врахування при плануванні виховної роботи індивідуальних можливостей та особливостей як здорових учнів, так і школярів з порушеннями ОРА, батьків обох категорій дітей;
- поєднання різних форм організації виховної роботи із залучення учнів з порушенням ОРА до парної, з часом групової та колективної роботи;
- створення «ситуацій успіху» вихованцю з вадами психофізичного розвитку для його особистісного зростання;
- проведення виховних заходів з метою налагодження стосунків між дітьми у класі, формування в усіх учнів основ загальнолюдських цінностей;
- тісна співпраця з батьками дітей, вчителями, іншими спеціалістами, які працюють в інклюзивному класі.

Розв'язання цих завдань може здійснюватись через наступні форми методичної роботи: тематичні педради, методоб'єднання, семінари-практикуми, тренінги, консультації з практичним психологом, соціальним і корекційним педагогами, дискусії тощо.

Наведемо орієнтовні тематику та зміст форм методичної роботи.

Педрада на тему: «До проблеми інклюзивного навчання дітей з порушеннями ОРА у нашій школі». Питання для розгляду:

1. Нормативно-правові засади організації інклюзивного навчання.
2. Особливості психофізичного розвитку школярів з порушеннями ОРА.
3. Організація психолого-педагогічного супроводу дітей з порушеннями ОРА в умовах інклюзивного навчання.
4. Проблема підготовки суб'єктів навчально-виховного процесу до інклюзивного навчання учнів з порушеннями ОРА.
5. Роль батьків у формуванні позитивних взаємин школярів інклюзивного класу.

Засідання методоб'єднання вчителів початкових класів, присвячене проблемам інклюзивного навчання. Питання для обговорення:

1. Місце учнів з порушеннями ОРА у системі колективних стосунків інклюзивного класу.
2. Використання інтерактивних технологій як засіб згуртування дітей інклюзивного класу.
3. Створення «ситуації успіху» у навчально-виховній роботі з учнем з порушеннями ОРА в умовах інклюзивного навчання.

Психолого-педагогічний семінар з питань інклюзивної освіти. Питання для розгляду:

1. Роль співпраці класного керівника і батьків учнів у становленні позитивних взаємостосунків дітей в інклюзивному класі.
2. Командний підхід працівників школи у роботі з інклюзивним класом.
3. Причини виникнення конфліктних ситуацій в інклюзивному класі та шляхи їх вирішення.
4. Лідери та їхня роль у становленні системи міжособистісних стосунків у класі.

Доцільним є проведення консультацій класного керівника з корекційним педагогом, психологом, соціальним педагогом на теми:

1. Соціально-психологічні особливості розвитку особистості дітей з порушеннями ОРА.
2. Інклюзивна освіта як умова соціалізації дітей з вадами ОРА у процесі навчально-виховної роботи.
3. Педагогічні умови формування позитивних взаємин учнів з порушеннями ОРА із здоровими ровесниками в інклюзивному класі.
4. Професійна компетентність вчителя як умова формування позитивних взаємин школярів інклюзивного класу.
5. Організація позакласної роботи в інклюзивному класі, спрямованої на згуртування учнів в інклюзивному класі.

Ефективною формою методичної роботи є тренінги. З метою підготовки класних керівників до роботи в інклюзивному класі можна провести тренінг на тему: «Формування інклюзивної компетентності педагогів», під час якого орієнтувати їх на формування вмій і навичок роботи з колективом учнів інклюзивного класу, співпрацю з різними спеціалістами, які працюють у класі, та з батьками дітей з вадами ОРА і здорових школярів. Завдання тренінгу полягає у розвитку здібностей адекватно та повноцінно сприймати й оцінювати дітей з вадами психофізичного розвитку, міжособистісні взаємини, які склались у класі; формуванні

таких важливих для педагогічної діяльності якостей і вмінь, як емпатія, сензитивність, тактовність, комунікативна компетентність тощо; діагностиці, формуванні і розвитку учнівського колективу; корекції, формуванні і розвитку установок, необхідних для успішного розв'язання конфліктних ситуацій, які можуть виникати між учнем з порушеннями ОРА і здоровими ровесниками, між окремими школярами і вчителем, між дитиною і батьками, т.д.; зміні стереотипів, поглядів на інклюзивну освіту.

Наведемо орієнтовну тематику і зміст п'яти практичних занять тренінгу для педагогів початкових класів «Формування інклюзивної компетентності педагогів». Рекомендована тривалість заняття – 2 години. Під час проведення занять доцільно використовувати різноманітні вправи, інтерактивні методи та технології навчання.

Тема 1. Проблема згуртованості колективу

Види роботи на занятті:

– *Робота у парах з використанням дидактичних матеріалів.* Визначення стадії розвитку класного колективу.

– *Робота у парах з використанням підручників та посібників.* Підбір діагностичних методик визначення структури міжособистісних взаємин у класі.

– *Дискусія.* Причини несприятливого положення учня з порушеннями ОРА у класі.

– *Робота у парах.* Шляхи підготовки здорових учнів до приходу у клас дитини з вадами ОРА.

Тема 2. Створення сприятливого навчально-виховного середовища

Види роботи на занятті:

– *Дискусія.* Умови забезпечення сприятливого навчально-виховного середовища.

– *Рольова гра.* Гра як засіб згуртування колективу інклюзивного класу.

– *Робота у групах з використанням дидактичних матеріалів.* Характеристика критеріїв ефективності гри.

– *Метод «Коло ідей».* Створення ситуації успіху для школяра з вадами психофізичного розвитку у навчально-виховному процесі.

Тема 3. Педагогічні умови формування позитивних взаємин учнів інклюзивного класу

Види роботи на занятті:

– Метод «Прес». Як організувати навчально-виховний процес з використанням інтерактивних технологій, щоб сформувати колектив школярів?

– Метод «Мозкового штурму». Способи поетапного включення учнів з вадами ОРА у колектив ровесників.

– Дискусія. Вплив індивідуальних особливостей психофізичного розвитку учнів з вадами ОРА на розвиток міжособистісних взаємин дітей у класі.

Тема 4. Тісна співпраця з батьками – запорука успішності інклюзивної освіти

Види роботи на занятті:

– Метод «Мозкового штурму». Шляхи підготовки батьків здорових школярів до спільного навчання їхньої дитини з учнем з порушеннями ОРА.

– Метод «Мікрофон». Чи впливають батьки учня з порушеннями ОРА на його соціальний статус у класі?

– Робота у групах. Аналіз проблемних ситуацій.

– Рольова гра. Вихід з конфліктної ситуації.

Тема 5. Комплексна взаємодія всіх спеціалістів, які працюють у інклюзивному класі

Види роботи на занятті:

– Дискусія. Чи залежить становище дитини з порушеннями ОРА в інклюзивному класі від взаємодії спеціалістів (вчителів-предметників, психолога, соціального педагога, корекційного педагога, вихователя, асистента вчителя тощо).

– Метод «Коло ідей». Шляхи налагодження співпраці класного керівника з іншими спеціалістами.

– Робота у групах. Аналіз проблемних ситуацій.

Пам'ятка для вчителів інклюзивних класів щодо формування позитивних взаємин дітей з вадами ОРА із здоровими ровесниками

1. Ознайомтеся з нормативно-правовими засадами організації інклюзивного навчання.

2. Позитивно ставтеся до інклюзивної освіти, постійно підвищуйте власний науково-методичний рівень.

3. Вивчіть особливості психофізичного розвитку школярів з порушеннями ОРА для того, щоб враховувати їх під час планування навчально-виховної роботи.

4. Добирайте методи і форми роботи з дитиною з порушеннями ОРА, враховуючи її діагноз.

5. Реально оцінюйте здібності та можливості дитини з вадами ОРА для того, щоб давати учневі посильні завдання, доручення, створювати ситуації успіху. Таким чином, школяр з порушеннями ОРА почуватиметься впевнено у класі, матиме можливість проявити себе з кращої сторони.

6. Ефективність роботи з формування позитивних взаємин дитини з порушеннями ОРА із здоровими ровесниками залежить від комплексної взаємодії всіх спеціалістів, які працюють в інклюзивному класі (класного керівника, корекційного і соціального педагогів, психолога, вчителів з інших предметів).

7. Визначте структуру міжособистісних стосунків у класі, становите кожного учня у колективі.

8. Систематично контролюйте розвиток міжособистісних взаємин у класі.

9. Особливу увагу звертайте на пропедевтичний період в організації спільного навчання в інклюзивному класі, організовуючи спеціальні ігри, екскурсії, тренінги з включення дитини з порушеннями ОРА у колектив.

10. Підготуйте здорових учнів, їхніх батьків до приходу у клас дитини з вадами ОРА.

11. Дотримуйтесь поетапного включення дитини з порушеннями ОРА у колектив однокласників. Залучайте спочатку до парної роботи з учнем, який симпатизує ровеснику з вадами психофізичного розвитку, потім до групової, поступово до колективної роботи.

12. Звертайте особливу увагу на формування в учнів основ загальнолюдських цінностей.

13. Постійно демонструйте зразкове ставлення до учня з вадами ОРА, хваліть дітей, які позитивно ставляться до цього однокласника.

14. Створіть у класі атмосферу доброзичливості, дружельюбності, схвалення, підтримки, що сприятиме налагодженню позитивних взаємин між усіма учнями інклюзивного класу.

15. Співпрацюйте з батьками здорових учнів та дітей з вадами ОРА з метою формування у них позитивного ставлення до спільного навчання дітей в інклюзивному класі, залучення їх до навчально-виховного процесу.

Формування позитивних взаємостосунків дітей з порушеннями ОРА із здоровими однолітками в умовах інклюзивного навчання в значній мірі залежить не тільки від професійної готовності педагогів до роботи в інклюзивному класі, але також від позиції батьків обох категорій дітей,

організації роботи вчителів-предметників, фахівців з питань корекційної освіти тощо. Ці аспекти проблеми є перспективними напрямками нашого дослідження.

Список використаних джерел:

1. Бородулина С.Ю. Коррекционная педагогика: психолого-педагогическая коррекция отклонений в развитии и поведении школьников / С.Ю. Бородулина. – Ростов н/Д : Феникс, 2004. – 352 с. – (Серия «Учебники, учебные пособия»).
2. Інклюзивна освіта. Інтегроване навчання дітей з особливими потребами у ЗНЗ // Завуч. – 2008. – №19–20 (349–350). – С. 43–57.
3. Коломинский Я.Л. Психология детского коллектива: система личных взаимоотношений / Я.Л. Коломинский. – Мн. : Нар. асвета, 1984. – 239 с.
4. Концепція розвитку інклюзивної освіти, затверджена наказом Міністерства освіти і науки України від 01.10.2010 р. № 912 // Директор школи. Інформ. зб. та коментарі М-ва освіти і науки України. – 2010. – № 42 (618), листоп. – С. 25–28; 2011. – № 2–3. – С. 28–30.
5. Миронова С.П. Готовність майбутніх вчителів до впровадження інклюзивної освіти / С. П. Миронова // Збірник матеріалів 7-ї Всеукраїнської науково-практичної конференції «Соціально-педагогічна робота в закладах освіти інклюзивної орієнтації». – Хмельницький : Хмельниц. ін-т соц. технологій ун-ту «Україна», 2012. – С. 252–255.
6. Образовательная интеграция и социальная адаптация лиц с ограниченными возможностями : пособ. для учителей, психологов и родителей детей с ограниченными возможностями / А.Н. Коноплева [и др.]. – Мн. : НИО, 2005. – 260 с.
7. Олешкевич В.И. Интегрированное обучение как педагогическая проблема // Научно-методическое и кадровое обеспечение развития инклюзивного образования [Электронный ресурс] / А.В. Воронов, Т.И. Мороз, С.И. Пугач, Ю.А. Загумёнов. – Режим доступа: http://inclusion.kz/sites/default/files/1/resource_materials_on_ie_and_esd.pdf.
8. Психология личных взаимоотношений в детском коллективе (очерк социальной психологии школьного класса). – Мн. : Народная АСВЕТА, 1969. – 235 с.
9. Чеботарьова О. Навчання дітей з порушеннями опорно-рухового апарату в умовах загальноосвітньої школи / О. Чеботарьова // Інклюзивна освіта: стан і перспективи розвитку в Україні : наук.-метод. зб. до Всеукр. наук.-практ. конф. – К., 2007. – С. 49–52.
10. Шипицына Л.М. Психология детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата : учеб. пособ. / Л.М. Шипицына, И.И. Мамайчук. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 368 с.

Контрольні запитання

1. У чому полягає роль класного керівника у становленні соціальних стосунків учнів інклюзивного класу?
2. Якими знаннями та вміннями має володіти вчитель для формування позитивних взаємин учнів інклюзивного класу?
3. У яких формах методичної роботи може підвищуватись інклюзивна компетентність класного керівника?

3.6. НАРОДНЫЙ ИГРОВОЙ ФОЛЬКЛОР В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Т. Н. Семенова

Игровая деятельность – одна из форм развития и социализации личности ребенка – является важным составляющим элементом инклюзивного образовательного пространства дошкольного учреждения.

Национальная игра, как и любая другая игра, выполняющая различные функции, (развивающую, познавательную, развлекающую, диагностическую и коррекционную) может служить также средством приобщения детей с нарушениями развития к народной культуре. Это, в свою очередь, представляет важнейший аспект формирования системы нравственно-эстетических, общечеловеческих ценностей как у ребенка с ограниченными возможностями здоровья, так и у его нормально развивающегося сверстника.

В этом контексте можно согласиться с точкой зрения С.А. Шмакова, который утверждает, что игра национальна и в то же время, интернациональна, межнациональна, общечеловечна. Народные игры являются неотъемлемой частью патриотического, художественного и физического воспитания дошкольников. Радость движения сочетается с духовным обогащением детей. У них формируется устойчивое, заинтересованное, уважительное отношение к культуре родного края, создается эмоционально положительная основа для развития патриотических чувств: любви и преданности Родине.

Проблему использования народных игр в воспитании детей рассматривали многие педагоги и психологи. Педагогический потенциал народных игр в становлении личности дошкольника отмечался И.Г. Песталоцци,

Ф. Фребелем, П.Ф. Лесгафтом, А.Н. Толстым, Н.К. Крупской, В.А. Сухомлинским.

Большой вклад в разработку теории и практики игры внесли известные психологи А.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, и др. ученые подчеркивают роль и значимость игры в развитии ребенка, формировании его личности.

Кроме общей теории игровой деятельности, многие исследователи анализировали народные игры и их функции в учебно-воспитательном процессе, определяли педагогические приемы руководства различными видами народной игры в целях нравственного, речевого, эстетического и физического развития детей (М. Нурмедов, Р.А. Юлдашева и др.).

Так, для успешной социализации и адаптации ребенка с нарушениями развития в обществе здоровых сверстников особенно значимым является создание таких условий, когда не только ребенок считает себя членом группы, но и группа положительно относится к нему, рассматривая его как своего члена. Известно, что у детей с ограниченными возможностями здоровья возникают значительные затруднения при общении со сверстниками. Наличие тех или иных дефектов существенно усложняют их отношение ко всему окружающему, к различным видам деятельности, обуславливают значительные затруднения в характере их делового и свободного общения, уход от контактов с окружающим, ориентацию на свой внутренний мир.

Недостатки познавательной сферы ведут к тому, что ребенок, страдающий нарушениями развития, обладает меньшей информацией, чем партнер по общению. Речевые, двигательные, сенсорные и интеллектуальные недостатки отрицательно сказываются на коммуникативных навыках, что затрудняет обратную связь с такими детьми. В результате многие из них оказываются участвовать в совместных играх из-за слабой двигательной и речевой подготовки, низкого уровня интеллектуального и сенсомоторного развития, слабого владения предметными действиями и навыками совместной деятельности. Поэтому для формирования у таких детей способности преодолевать социально-психологические ограничения и устанавливать партнерские отношения со здоровыми детьми, целесообразно использовать различные игры. Они могут быть адаптированы к возможностям ребенка с нарушениями развития путем коррекции игровых элементов (облегчение условий игры, сокращение численности участников, времени проведения и т.д.). Мы остановимся подробнее на играх, созданных народом.

Р.М. Магомедова, работающая в этом направлении, заявляет о невозможности переоценки народных детских игр как факторов, способствующих формированию у детей с отклонениями в развитии: быстроты реакции, эмоционально-волевой сферы, логического мышления, памяти, внимания, коммуникативных умений и навыков, словарного запаса, произвольности поведения, умения действовать по правилам, сдерживать свои чувства. Кроме того, мы видим их огромную роль для формирования у них этнического самосознания. В детях воспитывается любовь и уважение к своему народу, формируется стремление к постижению богатств национальной культуры. Данное положение подтверждается результатами исследований Т.В. Андриюхиной, О.Н. Грачевой, В.А. Николаева, Е.В. Овчинниковой, В.К. Фаизовой, И. Отгонтуя, О. Иванниковой и др.

Разработанная в отечественной педагогике концепция становления детской личности рассматривает игру движущей силой развития ребенка (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Р. Лурия, С.Л. Новоселова, Д.Б. Эльконин). Соглашаясь с вышеотмеченными учеными, можно характеризовать игру как универсальное средство формирования взаимоотношений взрослых с ребенком и детей между собой. Народная игра, организованная определенным образом, оказывает положительное влияние на формирование взаимодействия и взаимообщения дошкольников в процессе совместного воспитания и обучения. Она снимает психологические барьеры, вселяет уверенность в своих силах, улучшает общение детей с нарушениями развития со здоровыми сверстниками и взрослыми, а также решает актуальные задачи приобщения детей к культуре своих предков, формирования у них национальных чувств и сознания.

Включение народных развивающих игр в учебно-воспитательный процесс образовательных учреждений может в какой-то мере опираться на разработанную в дошкольной педагогике теорию дидактической игры. Их объединяет определение доминирующих программных задач, учет особенностей возрастной группы и возможностей детей данного возраста, подготовка дидактических материалов.

В то же время народные игры существенно отличаются от дидактических. Они чаще всего рассчитаны на смекалку, без жесткой привязки к конкретной учебной задаче или разделам программы, не связаны с определенным возрастом детей, интересны для любого любознательного человека. В них ярко выражен соревновательный характер и занима-

тельный элемент, что увлекает детей на самостоятельную игру без взрослых. Народные игры всегда оригинальны, в основе их содержания – увлекательная фабула, реалистические или волшебные персонажи, игра может увлекать как интеллектуальное упражнение.

Народные игры включают в единое действие и детей, и взрослых, они классически лаконичны, выразительны и доступны ребенку. В них много юмора, шуток, соревновательного задора. Кроме того, их можно использовать как эмоционально-образное средство влияния на детей, развивать у них интерес, воображение, добиваясь активного выполнения игровых действий.

В пользу такого подхода говорит великий этнопедагог, академик Г.Н. Волков, придавая большое значение народным играм для всестороннего развития детей. Он подчеркивает, что народная игра удивительно разнообразная и богатая сфера деятельности детей. Игры – уроки жизни, они учат общению с другими людьми. В них интегрируются моторно-двигательный, психоэмоциональный, интонационный и вербальный коммуникативные коды человека, что является наиболее важным для готовности к общению. Действительно, в ходе игры дети не только выполняют игровые действия, но и проявляют отношение к партнеру по игре. Это отношение обусловлено, с одной стороны, ролью (руководство, подчинение), а с другой – личностными отношениями детей.

Большое коррекционное значение заложено в содержании и правилах этнических игр. Правила определяют весь ход игры, регулируют действия и поведение детей, их взаимоотношения, содействуют формированию воли, т. е. они обеспечивают условия, в рамках которых ребенок не может не проявить корригируемые у него качества. Наиболее перспективными в плане воздействия на поведение и личность ребенка с нарушениями развития представляются народные игры с правилами. Их использование является эффективным средством воспитания поведения детей с проблемами в развитии, преодолению так часто свойственной им возбудимости, неуравновешенности. Они требуют от детей умения владеть своим телом, регулировать движения, подчиняться правилам.

Народные игры отличаются большой эмоциональностью, создают у детей хорошее настроение, укрепляют дружбу между ними, в них формируются такие волевые качества, как способность к преодолению препятствий, выдержка, смелость, решительность, инициатива. Правила и сигналы в играх требуют умения переключаться с одного

вида движения на другое, координировать свои движения с речью, способствуют воспитанию произвольного внимания, быстроты реакции, организованности, способности регулировать свое отклоняющееся от нормы поведение. Вместе с тем народные игры не только содержат в себе значительный потенциал для коррекции нарушений развития детей, но и несут элементы народной культуры, концентрируют определенный исторический опыт, построены на нравственных и этических представлениях своего народа. Все это позволяет в ходе инклюзивного воспитания и обучения осуществлять естественный процесс воспитания национальных качеств, традиций, характера.

Часто в основе народной игры лежит фольклор, устное народное творчество, когда игровая ситуация создается по содержанию фольклорного текста. В этом случае народная игра приобретает статус вербальной, т. е. несет в себе речеразвивающие функции, что очень важно для развития речи. Принцип речевой игры прост: о чем говорю, то и показываю, когда чтение потешки сопровождается определенными действиями и движениями.

Речь ребенка развивается в общении со взрослыми и сверстниками в совместной деятельности. Между речью и игрой можно увидеть двустороннюю связь: одной стороны, речь развивается и активизируется в игре, а с другой – игра развивается в процессе развития речи. Игра сопровождается словами, с помощью которых ребенок создает образ, разыгрывает роль, подражая речи, поступкам и действиям изображаемых людей. В игровой деятельности ребенок условно может занимать позиции других людей, вступать в ролевые взаимоотношения.

Народные речевые игры, простые и доступные по своему содержанию, помогают практическому овладению формой и значением слов, словосочетаний и более крупных словесных конструкций, отражающих быт, культуру народа, его трудовую деятельность и окружающую природу. Для воспитания детей с недостатками развития особое значение имеют игры, формирующие активное поведение, общение со сверстниками и взрослыми. Поведение соответственно роли помогает им приобретать умение менять свое поведение в зависимости от ситуации, ориентироваться в поведении партнеров. В ходе народных игр снимается эмоциональное напряжение, снижается фиксация на своем дефекте, обогащаются и становятся свободнее возможности невербального и речевого общения.

Можно резюмировать, что использование народных игр в работе с дошкольниками с нарушениями зрения способствует преодолению многих трудностей, мешающих полноценной адаптации их среди здоровых сверстников. В эмоциональной сфере детей происходят существенные изменения: у детей с проблемами в развитии и здоровых детей усиливаются положительные и ослабляются отрицательные эмоциональные проявления при встречах друг с другом. В процессе участия в народных играх исчезают различия не только в физическом развитии (поскольку большинство народных игр, в том числе и чувашских, из разряда подвижных), но и в познавательном и социальном (взаимопонимание между детьми с ограниченными возможностями и здоровыми детьми и взаимопринятие друг друга).

Игры, созданные народом (этнические игры), очень разнообразны и по содержанию, и по организации, и по тем функциям, которые они могут выполнять в коррекционно-развивающем плане. Народная игра может выступать средством коррекции недостатков развития детей через педагогически программируемое, закономерное ее применение в инклюзивной практике.

Однако не всякая народная игра может нести коррективную функцию, и может быть использована для совместного воспитания и обучения дошкольников. Народные игры должны специально подбираться, соответствовать тому или иному варианту речевого дизонтогенеза и быть органической частью всего педагогического процесса в инклюзивном детском саду. В сравнении с нормой, для детей с нарушениями развития многие из такого рода игр представляют ряд трудностей.

Исследования в области специальной психологии и педагогики, направленные на изучение общих и специфических особенностей развития детей при различных отклонениях, показали, что для детей всех категорий является характерным недоразвитие всех видов деятельности, прежде всего игры. Недоразвитие игры выражается в бедности социального содержания, доминировании предметного плана, неустойчивости ролевого поведения, бедности и отсутствии продуктивного общения, несформированности кооперативных умений, снижении игрового программирования, произвольности, планирования и т.д.

Убедительно доказано, что игра в этом случае не приобретает статус ведущей деятельности и что её влияние на развитие ребенка чрезвычайно мало, а порой и ничтожно (Д.И. Аугене,

Л.Б. Баряева, Г.А. Выгодская, О.П. Гаврилушкина, Л.А. Головчиц, Е.В. Золоткова, А.В. Кроткова, Н.В. Симонова, Е.С. Слепович, Л.И. Солнцева, А.С. Спиваковская и др.).

Для игр дошкольников с нарушениями развития характерны снижение способности делового сотрудничества; недостатки словесной регуляции и произвольности; слабая способность к замещению; недоразвитые, неустойчивые, фрагментарные представления об окружающем мире; сниженные способности к дифференцированию признаков, умению анализировать, сравнивать, классифицировать. Поэтому специалисту, работающему в инклюзивной группе, перед непосредственным проведением той или иной игры рекомендуется наметить предварительную коррекционно-образовательную работу по обогащению и уточнению знаний всех детей об окружающем мире в форме тематических занятий и дидактических игр.

Большинство дошкольников с ограниченными возможностями здоровья страдают двигательной недостаточностью, расстройствами в моторной сфере. Одни из них характеризуются повышенной утомляемостью, истощаемостью, сниженной работоспособностью, другие же, наоборот, чрезмерно возбудимы, гиперактивны, импульсивны и хаотичны. Учитывая данные особенности, использование народной игры, особенно подвижной, должно ограничиваться возрастными и индивидуальными психофизическими особенностями детей.

Вместе с тем даже ребенок с проблемами в развитии, отстающий от своих сверстников, находит в народных играх возможности для коррекции имеющихся недостатков и совершенствования своих способностей. Это достигается реализацией дифференцированной работы по подбору вида и типа игры либо адаптацией ее содержания в соответствии со структурой дефекта, а также с уровнем психического развития ребенка в целом.

Для преодоления импульсивности, расторможенности детей рекомендуется подбирать народные игры с правилами. Одни из них имеют сюжет, роли, игровые действия в них производятся в соответствии с заданными правилами. В других играх сюжет и роли отсутствуют, двигательные задания регулируются только правилами. В третьих сюжет и действия играющих обусловлены текстом, который определяет характер движений и их последовательность.

Для детей с повышенной возбудимостью, которая часто имеет место при задержке психического развития, ум-

ственной отсталости, нарушениях эмоционально-волевой сферы, заикании, целесообразно использовать игры, в которых необходимо действовать не сразу, а после определенного звукового или словесного сигнала.

Из чувашских народных подвижных игр – это могут быть: «Чее шайсисем» («Мышки-плутовки»), «Кётӱлле» («Стадо»), «Сивӛч пакшасем» («Резвые белки») и т.п. Для этих детей очень полезным является проведение игр, требующих активного торможения: замереть в момент опасности, не двигаться после сигнала; игр, где необходимо точное соблюдение правил, приучающих детей к сдерживанию своих порывов и другие, например: «Шӑнтмалла» («Морозище»), «Кайӑксем» («Птицы»), «Сӑмах ан чӛн» («Молчанка») и т.п.

Вышеописанные особенности высшей нервной деятельности детей необходимо учитывать и при распределении ролей. Например, на роль хитрой лисы назначаются в процессе игры (дефектолог незаметно дотрагивался до одного из играющих) дети с ярко выраженной импульсивностью. Выполнение игрового правила – не обнаруживать себя до третьего словесного сигнала – способствует воспитанию выдержки, самоконтроля у этих детей.

Исследования А.Л. Битовой, Е.И. Тимонен, Н.Г. Кононовой показывают, что у большинства дошкольников с грубыми нарушениями развития игровые действия неадекватны, формальны, носят неигровой характер. Они почти не владеют ни предметными, ни орудийными действиями. В игре наблюдается стереотипность, формальность действий, которые не носят изобразительного характера. В игре нет замысла, иногда отсутствуют даже элементы сюжета, полностью отсутствует использование предмета-заменителя, действия с воображаемым объектом. Речь детей не включается в игру. Совсем отсутствует планирующая речь.

Поэтому при совместном обучении таких детей с нормально развивающимися дошкольниками народным играм вместо инструкции рекомендуется предлагать образец игровых действий: ход игровых действий должен быть показан ребенку дефектологом, сопровождая показ объяснением каждого производимого действия. В ходе разучивания игры дети должны выполнять отсроченные действия по подражанию. Такая работа строится на основе демонстрации дефектологом элементов народной игры с предварительным и попутным разъяснением; последующего введения детей в игровую ситуацию; отсроченного выполнения детьми игровых действий по подражанию в созданной игровой ситуации.

Таким образом, специфика организации народных игр в этом случае заключается в знакомстве с реальными процессами, реальными действиями и отношениями, отражаемыми детьми в игре; обучении предметным действиям и последовательной цепочке действий сюжета; введении в роль; создании положительного эмоционального отношения к предметам игры и к игровым действиям; показе и объяснении смысла каждого действия; обучении их выполнению по подражанию.

Эффективность и результативность использования народных игр как средства коррекции зависит не только от соблюдения ряда специальных образовательных условий, рассмотренных нами выше, но и от знания дефектологом самих народных игр и овладения методикой их использования. Ознакомление детей с народными играми можно осуществлять на основе комплексного метода, разработанного на основе исследований А.Г. Ягдовой, И.В. Махаловой и Е.А. Литвиновой.

Теоретической и методической основой данной методики послужили теория развивающего обучения (Л.С. Выготский), учение о поэтапном формировании умственных действий (П.Я. Гальперин). При разработке методики внедрения народных игр в инклюзивную педагогическую практику необходимо руководствоваться следующими принципами:

1. Принцип учета психофизических возможностей предполагает дифференцированное воздействие на детей. Данный принцип позволяет на основе одной народной игры осуществить разный подход к детям, использовать различный игровой материал, специальные приемы, изменить задачи, содержание игры.

2. Принцип коммуникативной направленности предполагает применение игры, игровых приемов как одного из начальных звеньев развития речевой функции у детей с различными возможностями. Данный принцип вытекает из основных функций игры: познавательных, развивающих, воспитательных, коррекционных, и предусматривает активное оречевление всех действий в процессе игры: создание среды, условий, необходимых для стимулирования, активизации речевой деятельности в процессе игры.

3. Комплексный интегративно-личностный характер народных игр предполагает необходимость коррекционно-педагогического воздействия одновременно на все стороны речи и на все виды психической деятельности.

4. Коррекционная функция, одна из специфических функций игры, выражается в исправлении, формировании нарушенных функций детей с разной патологией, а именно: коррекция недостатков произношения, лексико-грамматического строя речи, совершенствование моторных функций (общей, мелкой и артикуляционной моторик); воспитание навыков перцепции: развитие слухового, зрительного, тактильного восприятия, зрительной памяти, психических процессов. Через использование специальных приемов в ходе проведения народной игры формируются речевые и неречевые функции ребенка.

Данные подходы обеспечивают тесную взаимосвязь в решении образовательных, развивающих, воспитательных, коррекционных задач в ходе совместных занятий, с учетом психологических возможностей всех детей, посещающих инклюзивную группу или детский сад.

Большое значение имеет и рациональная организация народной игры в инклюзивном образовательном пространстве. Эта работа осуществляется поэтапно, в определенной последовательности:

- тщательный отбор народных игр в соответствии с целями и задачами инклюзивного воспитания и обучения с учетом индивидуальных, возрастных, психофизиологических особенностей детей;
- подготовка наглядно-дидактического материала и атрибутов к игре;
- организация детей;
- выбор методов и приемов совместного обучения детей коррекционно-направленной народной игре.

Раскроем методику ознакомления детей с народными играми несколько более подробно. Технология использования народной игры в инклюзивном образовании дошкольников как часть данной методики представлена в *таблице 1*.

На первом этапе педагог-дефектолог ставит целью развитие познавательного интереса к играм: раскрывает их многообразие и национальный колорит, объясняет отражение в них трудового и бытового уклада жизни чувашей, представлений о мироздании.

Успех достигается, если не просто ограничиваться проведением занятий познавательного цикла, а творчески использовать фольклор, произведения декоративно-прикладного и музыкального искусств, технические средства обучения.

Таблица 1

Технология использования народной игры в инклюзивном дошкольном образовании

Развитие познавательного интереса	Знакомство с бессюжетной игрой	Проведение бессюжетной игры	Создание игр на фольклорные сюжеты
<ul style="list-style-type: none"> – знакомство с их многообразием, национальным колоритом, отражением в них трудового и бытового уклада жизни этноса на коррекционно-педагогических занятиях; – разучивание речитативов, считалок; – выбор атрибутов 	<ul style="list-style-type: none"> – знакомство с названием игры (на национальном языке с последующим переводом), ее содержанием, правилами (для русскоязычных детей даются на их родном языке); – поэтапное разучивание движений в ходе игровых действий 	<ul style="list-style-type: none"> – распределение ролей с использованием фольклора (считалок, жеребьевок); – размещение детей на площадке с применением карты-схемы; – участие дефектолога в главной роли; – использование форм поощрения детской этносреды 	<ul style="list-style-type: none"> – знакомство с фольклорным произведением; – беседа по его содержанию; – подбор движений для передачи образа; – распределение ролей и объяснение правил; – участие дефектолога в главной роли

На втором этапе дефектолог знакомит детей с игрой. На первых порах детям с нарушениями развития объяснение игры представляется поэтапно, в ходе игровых действий.

Впоследствии объяснение дается перед началом игры, при этом имеет значение его последовательность: дать название игры, раскрыть ее содержание, уточнить правила, показать или напомнить игровое движение, распределить роли, разместить детей на площадке, начать игровые действия. Название игры целесообразно давать на родном языке с его переводом. Объяснение же ее содержания, правил для русскоязычных детей дается на их родном языке. Если в игре есть речитативы, то они разучиваются заранее с воспитателем. При распределении игровых ролей рекомендуется использовать считалки, жеребьевки с применением детского фольклора.

Очень важно в работе с этими детьми использовать формы поощрения, принятые в этнокультурной детской среде: дать победителю право начать первым и вести следующую игру, выбрать партнера.

При повторном проведении игры работу по ее объяснению необходимо осуществлять по новой, поскольку

одного напоминания основных ее моментов для детей с нарушениями развития недостаточно. Участие дефектолога в игре при этом является обязательным, и чаще всего в главной роли.

Таким образом, обучение детей народной игре, согласно рассматриваемой методике, происходит в следующей последовательности:

1. Педагог (дефектолог, логопед) называет игру, дети повторяют за взрослым, затем самостоятельно произносят название игры, желательно на двух языках (национальном и русском).

2. Введение понятных и важных для детей данного возраста целей и мотивов, побуждающих их к деятельности.

3. В доступной и понятной форме описывается содержание народной игры. Отрабатываются движения, действия (в соответствии с целями занятия). Формируемые движения вербализируются. Пояснение цели каждого задания, разъяснение смысла работы.

4. Лексическая работа – обязательный элемент игры. Необходимо объяснить и разобрать с детьми новые слова, которые встречаются в игре, проговорить их с детьми и т.д.

5. Завершение игры с обязательной словесной оценкой деятельности каждого ребенка.

Игровой фольклор чувашского народа в инклюзивной группе детского сада

(на примере детей с нарушениями зрения)

Народные игры являются сильнейшим средством всестороннего развития и воспитания слепых и слабовидящих детей. Слепой ребенок любит играть и совершенно так же, как и зрячий, может играть почти в любую игру, только слепого нужно сперва научить играть, помочь ему овладеть совместной игрой со здоровым сверстником.

Потеря зрения на основе органических нарушений замедляет физическое формирование ребенка, затрудняет подражание и овладение пространственными представлениями. У ребенка со зрительной патологией из-за страха пространства ограничена двигательная и познавательная деятельность, нарушена координация движений. Порой у дошкольников и даже младших школьников отсутствуют простейшие навыки ходьбы и бега, пространственной ориентации. Для преодоления этих трудностей рекоменду-

ется проведение чувашской народной игры **«Перепрыгни» («Ура урăй каç»)**. Два игрока сидят на полу, упираясь ногами ступнями друг в друга. Остальные по очереди перепрыгивают через их ноги, а сидящие пятнают игроков, касаясь их спин. Осаленные игроки встают за спину того водящего, кто его осалил. Когда все перепрыгнут, игра начинается с начала. Водящие пятнают игрока в тот момент, когда тот перепрыгивает, при этом они не должны менять положение ног. Непосредственная близость игроков, в зоне их вытянутой руки, облегчает задачу детям с нарушениями зрения.

Проведение совместных народных игр слепых и слабослышащих, детей с другой нозологией и детей без патологии представляется на первый взгляд затруднительным. Однако существуют варианты проведения и таких игр. Они нестандартны, поэтому в каждом отдельном случае приходится искать новые приемы, вносить в правила игры небольшие изменения, адаптируя игру для существующей группы. Например, если игра ведется парами, то их можно составить так: зрячий – незрячий; незрячий – слабослышащий; мама – незрячий ребенок и т.д. Можно провести чувашскую народную игру **«В сети» («Сёрекелле»)**. Выбирают равное место и по желанию оставляют двоих игроков. Остальные убегают. Оставшиеся два игрока берутся за руки и начинают ловить убегающих. Кого из них поймают, тот присоединяется к ним, и все, взявшись за руки, начинают ловить других. Таким образом, играют до тех пор, пока не поймают всех игроков. Пойманными в сети считаются осаленные игроки. Пару водящих составляют ребенок с сохранным зрением и слепой или слабослышащий.

При проведении народных игр на местности с активным использованием слуха необходимо учитывать силу и направление ветра. Ветер способен отнести звуки в другую сторону, отчего игроки могут сбиться с пути. Примеры таких игр.

Узнай меня (Пёлсем мана). Среди игроков выбирается водящий. Он закрывает глаза. Остальные располагаются вокруг него. Один из участников игры подходит к водящему и, легонько, похлопывая его по спине, спрашивает: «Кто стучит?». По возвращении игрока в круг все участники дружно говорят «Узнай меня!». Водящий не должен открывать глаза, пока ему не попадут сигнал: «Узнай меня!» Водящий определяет игрока по голосу. Если водящий узнает игрока, они меняются ролями. Выключение зрительной

функции обеспечивает участие в игре всех детей, независимо от состояния зрения.

Угадай имя (Ятне пёл). Игроки образуют круг. Водящий находится внутри круга. Дети идут по кругу и поют:

*Сидит Миша, сидит Миша под орешником,
Грызет Миша, грызет Миша желтые орешки.
Придет время – нужно встать, имя верное сказать.*

После этих слов все останавливаются. Ребенок, который оказался сзади водящего, подходит к нему, двумя руками обхватывает его голову (руки кладет на оба уха) и называет по имени. Водящий смотрит перед собой и называет, кто из детей держит его. Если водящий правильно назовет имя игрока, то тот становится водящим. Водящему не разрешается поворачивать голову к игроку, стоящему за ним. Исключения зрения в данной игре обеспечивает участие в ней всех детей, даже с глубокими поражениями зрительного анализатора, а ориентация на слуховое восприятие даже в затрудненных условиях, как правило, не усложняют задачу.

В играх-догонялках типа жмурок (**«Слепой медведь» («Суккяр упа»)**), нельзя допускать, чтобы дети с остатком зрения или зрячие применяли в игре обманные действия, это обижает незрячих детей, и у них может появиться чувство недоверия к окружающим, поскольку во время игр незрячие ориентируются на звук, на площадке необходимо соблюдать полную тишину.

Слепой медведь (Суккяр упа). Выбирают водящего – слепого медведя. Ему завязывают глаза и ставят у двери. Он стучится и говорит: *«Тук-тук-тук! Ломаюсь в дверь! Я проснулся – Миша-зверь. Буду ягоды срывать, Мед пчелиный собирать. Кто на месте останется – На обед мне достанется»*. После этих слов он отходит от двери и с разведенными в стороны руками старается поймать игроков. Игроки дразнят водящего, задевая его руками. Если он кого-нибудь поймает, то говорит: *«Вот орех с орешника! Вот и мед, и ягода!»*. Пойманный ребенок становится слепым медведем. Водящий с сохранным зрением не должен подглядывать. Играющим не разрешается прятаться за какие-либо предметы или убежать очень далеко. Они могут увертываться от водящего, приседать, ходить на четвереньках.

Ведущий тем или иным звуковым сигналом, заменяющим зрительное восприятие, должен ориентировать игра-

ющих, задавать нужное направление и предупреждать об опасности. Звук лучше всего улавливается ребенком, если его источник установлен на уровне лица. В этом плане хорошо проведение игры **«Дети ветра» («Ѕил ачисем»)**, поскольку «дети ветра» по условиям игры прячутся в импровизированном домике. Когда водящий говорит: «Вăшшăн-вăшшăн ѕил вĕрет» – дети под музыку подражают легкому дуновению ветра; «Вăштăр-вăштăр ѕил вĕрет» – порывистому слабому ветру; «Вăштин-вăштин ѕил вĕрет» – дуновению умеренного ветра; «Вăшши! Вăшши! Ѕил вĕрме пусарĕ!» – дуновению сильного ветра; «Вăштăр-вăштăр! Вăштăр-вăштăр! Ѕил вĕрет!» – подражают сильному, ураганному ветру. По мере изменения сигнальных слов меняется и характер музыки. Игра заканчивается, когда «дети ветра» успокоятся и спрячутся в домике. Благодаря тому, что игра основана на работе слухового анализатора, исключая зрительное восприятие, в игре могут участвовать все дети без исключения.

В связи с тем, что слепой ребенок воспринимает всю игру на слух, у него может возникнуть перенапряжение органов слуха и нервной системы, что вызывает общее переутомление. Поэтому большое внимание уделяется дозировке физической нагрузки при играх. В связи с этим можно предложить им поиграть в народные игры, не требующих активной работы слухового анализатора. Например, это игра **«Колечко» (Ѕĕрĕлле)**. С помощью считалки выбирают сторожа (ребенка с сохранным зрением) и раздающего колечко. Игрок, который будет раздавать колечко, берет в руки маленькую палочку и говорит: «Раздаю колечко». После его сложными лодочкой ладонями поочередно в руках одного из игроков он оставляет палочку. Во время раздачи сторож внимательно наблюдает, затем называет имя того, кто получил колечко. Если сторож находит колечко, то садится между игроками. Игрок, у которого нашли колечко, становится раздающим. А тот, кто раздавал колечко, становится сторожем. Слабовидящие и здоровые дети могут побывать во всех ролях, слепые же могут быть сидящими игроками, а также в роли раздающего.

Таким образом, работая в инклюзивной группе, когда возникает необходимость увлечь всех детей, независимо от их психофизических возможностей, заинтересовать их игрой, выбираются несложные народные игры, в которых все они могут принять активное участие.

Контрольні запитання

1. У чому полягає роль гри у розвитку дошкільників?
2. Назвіть відмінності народних та дидактичних ігор.
3. Які корекційні завдання можна реалізувати при проведенні народних ігор з дошкільниками, що мають вади психофізичног розвитку?
4. Охарактеризуйте принципи використання народних ігор в інклюзивній педагогічній практиці.
5. Якою є послідовність навчання дітей народній грі?

4. ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

4.1. СПЕЦИФИКА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

А. В. Годовникова

Анализ психолого-педагогической литературы по исследуемой проблеме свидетельствует, что нет единых подходов к пониманию эффективности коррекционно-развивающей работы с учащимися, имеющими ограниченные возможности здоровья в массовой школе. Известно, что эффективность любой деятельности определяется тем результатом, который достигается в конечном итоге этой деятельности. Психологами отмечается, что проблема результативности коррекционно-развивающей работы стоит довольно остро, и основной причиной этого является отсутствие необходимых объективных способов определения наличия или отсутствия позитивных сдвигов в поведении и особенностях личности детей в ходе работы с ними.

В отношении учащихся начальной школы большинством исследователей признается необходимость коррекции познавательной сферы детей, их общеучебных умений. Это направление коррекционно-развивающей работы обосновывается тем, что школьная дезадаптация учащихся младших классов связана с проблемами в учебной деятельности. Разумеется, индивидуальные программы работы с конкретными учащимися будут существенно различаться в зависимости от характера затруднений, испытываемых ребенком, следовательно, будут различаться и показатели результативности проведенной работы. Однако если речь идет о детях с ограниченными возможностями здоровья, т.е. особом контингенте учащихся начальных классов, нуждающемся в психолого-педагогическом сопровождении, то показатели результативности коррекционно-развивающей работы, на наш взгляд, будут связаны в целом с процессом школьной адаптации. Отсюда ***свидетельством успешности психолого-педагогического сопровождения уча-***

щихся с ОВЗ начальных классов является готовность учащихся к обучению в основной школе (5-9 классы) по результатам начального обучения.

Психолого-педагогическая готовность ребенка со школьными трудностями к обучению в среднем звене школы является сложным образованием, предполагающим достаточный уровень развития мотивационной, интеллектуальной, эмоциональной и волевой сфер. Мы выделяем следующие компоненты психолого-педагогической готовности – личностную, учебную, эмоциональную и социальную готовность к обучению в среднем звене. Сформированность всех компонентов чрезвычайно важна как для успешности учебной деятельности в средних классах, так и для быстрой адаптации к новым условиям, безболезненного вхождения в новую систему отношений.

В соответствии с компонентами мы выделили следующие критерии психолого-педагогической готовности проблемного ребенка к переходу в среднее звено школы:

1. Личностная готовность.
2. Учебная готовность.
3. Эмоциональная готовность.
4. Социальная готовность.

Личностная готовность подразумевает определенный уровень отношения ребенка к школе в целом, учебной деятельности в школе и дома, отношение к себе как ученику, другу и вообще человеку.

В процессе обучения в начальной школе изменяется отношение к учебной деятельности. У первоклассника сначала формируется интерес к самому процессу деятельности, затем развивается интерес к результату труда и только потом появляется заинтересованность содержанием учебной деятельности, возникает потребность приобретать знания. Психологи отмечают, что формирование интереса к содержанию учебной деятельности, приобретению знаний связано с переживанием школьниками чувства удовлетворения от своих достижений (И.В. Дубровина, А.Ф. Тихомирова и др.). У детей, испытывающих трудности в процессе обучения с самых начальных этапов школьной жизни, затруднено, а подчас находится на критическом уровне формирование интереса к учебе. Педагогам известно, что стимулирует чувство удовлетворения от своих достижений вполне определенный успех ребенка, который признается к тому же значимыми взрослыми – учителем или родителями. Ребенок категории риска в школе находится в положении хронич-

ческой неуспешности, которая зачастую без злого умысла подчеркивается учителями и родителями. Это приводит к формированию негативного отношения к учебной деятельности, сложной, требующей приложения дополнительных усилий по сравнению со сверстниками, и помимо этого приносящей ребенку одни огорчения.

Отсутствие учебных интересов, сознательного отношения к учению в среднем звене приводит к усугублению школьных трудностей учащихся с ОВЗ. Исходя из этого сформированность учебных интересов, положительного отношения к учению и школе в целом мы рассматриваем важным показателем личностной готовности проблемного ребенка к переходу в среднее звено.

Вторым показателем личностной готовности является самооценка и уровень притязаний младшего школьника. Самооценка является личностным параметром умственной деятельности, выполняющим регулятивную функцию. Эффективность учебной деятельности школьника зависит не только от системы хорошо усвоенных знаний и владения приемами умственной деятельности, но и от уровня самооценки. Психологи отмечают тесную связь между успехами, достигнутыми в овладении учебной деятельностью, и развитием личности (А.И. Липкина, Е.И. Рогов).

Самооценка в младшем школьном возрасте формируется в первую очередь под влиянием оценок учителя. Детям важно, чтобы положительная оценка была общепризнана. По мере взросления на самооценку школьника оказывают влияние неучебные характеристики, качества, проявляющиеся в процессе взаимодействия с одноклассниками. Однако положительное оценивание взрослыми результатов учебного труда в начальных классах по-прежнему остается ведущим фактором формирования самооценки ребенка. Самооценка и связанный с ней уровень притязаний как личностные параметры умственной деятельности позволяют судить о том, как проходит процесс развития личности младшего школьника под влиянием учебной деятельности.

У учащихся с ОВЗ начальной школы формирование самооценки и уровня притязаний протекает с большими сложностями. Для них характерны крайние варианты самооценивания – либо неадекватно заниженная самооценка, когда ребенок убежден в своей абсолютной неспособности к учебе, либо чрезвычайно завышенная самооценка, носящая компенсаторный характер. Непосредственно связанный с самооценкой наиболее адекватный мотив учения –

мотив достижения успеха – у проблемных детей также не формируется.

Адекватная самооценка своих способностей и возможностей, разумный уровень притязаний позволят проблемному учащемуся успешно адаптироваться к новым условиям среднего звена школы, поэтому коррекционно-развивающая работа в данном направлении должна вестись на протяжении всего обучения в начальном звене школы.

Учебная готовность подразумевает успешное освоение программного материала начальной школы, сформированность произвольности, рефлексии, мышления в понятиях, у ребенка должны быть сформированы основные компоненты учебной деятельности. Исходя из этого, показателями учебной готовности выступают, во-первых, успешность овладения программой, во-вторых, достаточный уровень сформированности необходимых компонентов учебной деятельности и, в-третьих, способность к саморегуляции в учебной деятельности.

Успешность освоения программного материала является тем показателем, который наиболее наглядно демонстрирует результативность учебной и коррекционной работы. Однако не всегда данный показатель является определяющим. Для многих детей категории риска, а особенно для учащихся с ограниченными возможностями здоровья, успехи в овладении программой сопряжены с большим напряжением моральных и физических сил и зачастую приводят к нежелательным последствиям в виде снижения психологического, а иногда психического и физического здоровья. Кроме того, выставление таким учащимся сердобольными учителями положительных (т.е. удовлетворительных) отметок не всегда является демонстрацией истинного усвоения ребенком образовательного стандарта.

Учебная готовность проявляется и в степени интеллектуального развития младшего школьника. В свое время Л.С. Выготский обращал внимание на интенсивность развития интеллекта в младшем школьном возрасте. Развитие мышления приводит к качественной перестройке восприятия и памяти, они превращаются в регулируемые, произвольные процессы. Д.Б. Эльконин отмечал, что память у младших школьников становится мыслящей, а восприятие – думающим. Коррекционно-развивающая работа с младшими школьниками обязательным, если не ведущим элементом должна включать развитие познавательных процессов ребенка, формирование умений самостоятель-

но рассуждать, делать выводы, сопоставлять, сравнивать, анализировать, находить частное и общее, устанавливая простые закономерности. Под влиянием обучения и специально организованной развивающей работы память должна развиваться как в направлении усиления удельного веса смыслового запоминания, так и в направлении сознательного управления своей памятью. Развитие внимания должно проводиться в сторону усиления произвольности, при этом необходимо отдавать отчет, что в начальных классах возможно волевого регулирования внимания ограничены, особенно у учащихся категории риска.

Трудности в формировании, развитии и совершенствовании познавательных процессов учащихся с ОВЗ начальных классов делают данное направление коррекционно-развивающей работы наиболее актуальным, а полученные результаты – наиболее значимыми показателями эффективности всей коррекции в целом.

Еще одним показателем учебной готовности учащихся с ОВЗ выступает саморегуляция, причем способность к саморегуляции, как и произвольность, у учащихся со школьными трудностями является наиболее слабым звеном и проходит лишь начальный этап формирования, распространяясь лишь на ситуации, связанные с выполнением учебной деятельности.

Показателями **эмоциональной готовности** учащихся начальных классов к средней школе выступает, на наш взгляд, нормальный уровень тревожности и эмпатийности учащихся. Наша позиция основывается на концептуальных взглядах Л.С. Выготского на роль эмоционально-чувственной сферы детей в их познавательной деятельности и личностном развитии.

По мнению Л.С. Выготского, существует весьма определенная связь между развитием познавательной деятельности ребенка и развитием его эмоциональной сферы. Несформированность или нарушение эмоциональной сферы вызывает у ребенка затруднения в решении интеллектуальных заданий, что, в свою очередь, оказывает отрицательное влияние на развитие личности. И.В. Дубровина считает, что готовность или неготовность учащихся к следующему возрастному и образовательному этапу проявляется не только в степени успешности их учения, но и в тех переживаниях, которые отражают то, как именно эта успешность оценивается самими школьниками.

Отмечая особенности эмоционально-чувственной сферы детей с нарушенным развитием, Л.С. Выготский выделял следующие ее характеристики: недостаточная дифференцированность эмоциональных реакций, неадекватность и непропорциональность реакций на воздействия окружающей среды. Данные характеристики непосредственно связаны с тревожностью и способностью к эмпатии учащихся с ОВЗ начальных классов, которые могут рассматриваться в качестве показателей эмоциональной готовности.

Четвертым критерием психолого-педагогической готовности учащихся с ОВЗ начальных классов к переходу в среднее звено школы является **социальная готовность**. Социальную готовность мы связываем с внутренней позицией детей, т.е. отношением ребенка к объективным обстоятельствам его жизни и деятельности. Каждый переходный период характеризуется существенным изменением в содержании этой внутренней позиции тех аспектов жизнедеятельности школьника, которые вызывают наиболее сильные эмоциональные переживания. При переходе в средние классы наибольшие изменения во внутренней позиции связаны с взаимоотношениями с другими людьми, прежде всего со сверстниками.

В этом возрасте появляются притязания детей на определенное положение в системе деловых и личностных взаимоотношений класса, формируется достаточно устойчивый статус ученика в этой системе. На эмоциональное состояние ребенка все в большей степени начинает влиять то, как складываются его отношения с товарищами, а не только успехи в учебе и отношения с учителями.

Проблемные учащиеся находятся в невыигрышном положении и по данной позиции. В младшем школьном возрасте традиционно отношения между школьниками регламентируются нормами взрослой морали, т.е. успешностью в учебе. Слабоуспевающие, проблемные школьники одноклассниками воспринимаются через призму неодобрительного отношения к ним учителя, им гораздо сложнее завоевать расположение сверстников, даже демонстрируя качества настоящего товарища. Поэтому показателями социальной готовности мы рассматриваем статус ученика в классном коллективе и сформированность характерологических особенностей детей, способствующих оптимальному взаимодействию со сверстниками и взрослыми.

**Диагностическая программа по определению
психолого-педагогической готовности учащихся
с ОВЗ начальных классов к переходу
в среднее звено школы**

Изучение *личностной готовности* учащихся с ОВЗ младшего школьного возраста проводится с помощью комплексной методики, включающей следующие методы и приемы:

1. Отношение к учению и школе в целом исследуется с использованием специального опросника.

Отношение детей к школе

1. Что ты считаешь самым важным в школе?
2. Какой день недели ты больше всего любишь?
3. Что в школе для тебя самое интересное?
4. Чем бы ты хотел заниматься в свободное время?
5. Если бы ты мог выбирать, то в каком классе хочешь сейчас учиться – в 1 или в 4?
6. Какие твои самые любимые занятия?
7. Что в школе для тебя самое интересное?
8. Что в школе для тебя самое неприятное?
9. Как ты учишься?
10. А каким по успеваемости учеником ты бы хотел быть?
11. С кем бы ты хотел сидеть вместе в 4-м классе?
12. Какое общественное поручение тебе хотелось бы иметь в 4-м классе?
13. Как оцениваешь свое здоровье?

2. Определение направленности ребенка на знания или на отметку.

***Методика «Направленность на отметку»
(Е.П. Ильин, Н.А. Курдюкова)***

Цель: определение направленности на знания или на отметку.

Инструкция: Ответьте на вопросы, поставив в соответствующей ячейке значки «+» («да») или «-» («нет»).

№ п/п	Вопросы	Да	Нет
1.	Помнишь ли ты, когда получил первую в жизни двойку?		
2.	Беспокоит ли тебя, что твои отметки несколько хуже, чем у других учеников класса?		
3.	Бывает ли, что перед контрольной работой сердце у тебя начинает учащенно биться?		
4.	Краснеешь ли ты при объявлении тебе плохой отметки?		
5.	Если в конце недели ты получишь плохую отметку, у тебя в выходной день плохое настроение?		
6.	Если тебя долго не вызывают, это тебя беспокоит?		
7.	Волнует ли тебя реакция сверстников на полученную тобой отметку?		
8.	После получения хорошей отметки готовишься ли ты к следующему уроку как следует, хотя знаешь, что все равно скоро не спросят?		
9.	Тревожит ли тебя ожидание опроса?		
10.	Было бы тебе интересно учиться, если бы отметок вообще не было?		
11.	Захочешь ли ты, чтобы тебя спросили, если будешь знать, что отметку за ответ не поставят?		
12.	После получения отметки на уроке ты продолжаешь активно работать?		

Обработка результатов. Начисляется по 1 баллу за ответ «да» на вопросы по позициям 1-9 и за ответы «нет» – по позициям 10-12. Подсчитывается общая сумма баллов.

Интерпретация. Чем больше набрана сумма баллов, тем в большей степени у ребенка выражена направленность на отметку.

Сопоставление баллов по этой методике и методике «Направленность на приобретение знаний» показывает преобладание той или иной тенденции у данного ученика – на знания или на отметку.

Методика «Направленность на приобретение знаний» (Е.П. Ильин, Н.А. Курдюкова)

Порядок проведения. Дается ряд утверждений-вопросов с парными ответами. Из двух ответов нужно выбрать один и рядом с вопросом написать букву («а» или «б»), соответствующую выбранному ответу.

1. Получив плохую отметку, ты, придя домой:

а) сразу садишься за уроки, повторяя и то, что плохо ответил;

б) садишься смотреть телевизор или играть на компьютере, думая, что урок по этому предмету будет еще через день.

2. После получения хорошей отметки ты:

а) продолжаешь добросовестно готовиться к следующему уроку;

б) не готовишься тщательно, так как знаешь, что все равно не спросят.

3. Бывает ли, что ты остаешься недоволен ответом, а не отметкой:

а) да; б) нет.

4. Что для тебя учеба:

а) познание нового; б) обременительное занятие.

5. Зависят ли твои отметки от тщательности подготовки к уроку:

а) да; б) нет.

6. Анализируешь ли ты после получения низкой отметки, что ты сделал неправильно:

а) да; б) нет.

7. Зависит ли твое желание готовить домашнее задание от того, выставляют ли за него отметки:

а) да; б) нет.

8. Легко ли ты начинаешь учебу после каникул:

а) да; б) нет.

9. Жалеешь ли ты, что не бывает уроков из-за болезни учителя:

а) да; б) нет.

10. Когда ты, перейдя в следующий класс, получаешь новые учебники, тебя интересует, о чем в них идет речь:

а) да; б) нет.

11. Что, по-твоему, лучше – учиться или болеть:

а) учиться; б) болеть.

12. Что для тебя важнее – отметки или знания:

а) отметки; б) знания.

Обработка результатов. За каждый ответ в соответствии с ключом начисляется 1 балл.

Интерпретация. О мотивации на приобретение знаний свидетельствуют ответы «а» на вопросы 1-6, 8-11 и ответы «б» на вопросы 7 и 12.

Сумма баллов (от 7 до 12) свидетельствует о высокой степени выраженности мотивации на приобретение знаний.

3. Изучение самооценки и уровня притязаний младшего школьника проводится по методике А.И. Липкиной «Три оценки».

Методика «Три оценки»

По этой методике ученикам предлагается выполнить любое учебное задание в письменной форме. Психолог вместе с учителем оценивают работу учеников тремя оценками: адекватной, завышенной и заниженной. Перед раздачей тетрадей ученикам говорят: «Три учительницы из разных школ проверяли ваши работы. У каждой сложилось разное мнение о выполненном задании, и поэтому они поставили разные оценки. Обведи кружком ту оценку, с которой ты согласен». Затем в индивидуальной беседе с учениками выясняются ответы на следующие вопросы:

1. Каким учеником ты себя считаешь: средним, слабым или сильным?
2. Какие оценки тебя радуют, какие огорчают?
3. Твоя работа заслуживает оценки «3», а учительница поставила тебе оценку «5». Обрадуешься ты этому или это тебя огорчит?

Уровень самооценки школьников определяется на основе полученных данных по следующим показателям:

- совпадение или несовпадение самооценки с адекватной оценкой учителя;
- характер аргументации самооценки: а) аргументация, направленная на качество выполненной работы, б) любая другая аргументация, в) устойчивость или неустойчивость самооценки, о которой судят по степени совпадения характера выставленной учеником самому себе отметки и ответов на поставленные вопросы.

Уровень притязаний обнаруживается в прогностической или априорной самооценке, в которой оценивается еще не полученный результат. Для выяснения прогностической самооценки у детей начальных классов может быть использована следующая методика. Разным по успеваемости ученикам дается поочередно три задания: одно – по русскому языку, другое – по математике (оба на основании изученного и понятного материала), третье – неучебное. Например, складывание орнамента по заданным образцам.

Ученикам предлагается ознакомиться с заданием и ответить на вопрос: «Сможет ли он выполнить данное задание, на какую оценку и почему?» Затем дети должны ответить на тот же вопрос относительно трех разных по успеваемости одноклассников. Анализ, позволяющему выявить складывающуюся у ученика оценочную позицию, подлежат следующие данные:

1. Уровень прогностической самооценки у разных по успеваемости школьников (верная, завышенная, заниженная).

2. Особенности прогностической оценки учеников, имеющих разный уровень успеваемости.

3. Особенности аргументаций оценочной деятельности, ее направленность на оценку способностей к учебной деятельности или на качества личности.

4. Распространение оценочной деятельности при выполнении учебных заданий на неучебные ситуации.

Данный анализ позволит узнать складывающуюся у каждого ученика оценочную позицию.

Изучение **учебной готовности** учащихся проводится с помощью следующих методов и приемов:

1. Успешность освоения программным материалом определяется по результатам итоговой аттестации ученика.

2. Сформированность компонентов учебной деятельности определяется с помощью комплексной методики, предложенной Л.Ф. Тихомировой и А.В. Басовым.

Методика «Сложение чисел с переклещением»

Инструкция: учащемуся предлагается быстро и правильно складывать два однозначных числа, написанных одно под другим. Эта работа продолжается 10 минут. За это время ученик должен произвести сложение заданных чисел двумя различными способами.

Первый способ: сумму чисел ставят в верхнюю строку, а под ней в нижнюю строчку ставят верхнее предыдущее число. Если сумма больше 10, то десяток отбрасывают, пишут число единиц.

Второй способ: сумму ставят в нижнюю строчку, а вверх переносят предыдущее нижнее слагаемое.

Например: 1 способ

$$\begin{array}{r} 54932572 \\ 95493257... \end{array}$$

2 способ

5 9 4 3 7 0 7 7 4
9 4 3 7 0 7 4 1 5...

Надо объяснить и показать сначала эти способы. Затем сказать, что в течение 1 минуты должны действовать по 1-му способу, а потом по сигналу – по 2-му способу, поставив вертикальную черту, затем через минуту перейти к 1-му способу и т. д.

Задание может быть сокращено и до 5 минут.

Оценка: надо найти среднее число сложений, которое произвел ученик за 1 минуту. Если оно близко к 20, то это показывает достаточную работоспособность, а если число менее 8, то работоспособность очень мала и требуется ее развитие.

Эта методика позволяет судить не только о работоспособности ребенка, но и о его внимательности, а также, что очень важно, и об ориентировке ребенка на систему требований. Этот параметр является необходимым условием успешности обучения не только в начальной школе, но и в среднем звене. Несформированность этой способности к концу обучения в 4-м классе служит препятствием успешной работы и в более старших классах.

Успешное выполнение этого экспериментального задания требует от ученика определенного уровня развития памяти, т. к. ему нужно не только понять инструкцию, но и удержать ее в уме в течение некоторого времени.

Методика «Исправь ошибки»

Цель: установить уровень устойчивости внимания учащегося при выполнении и проверке выполненных работ.

Ход эксперимента: для эксперимента можно использовать письменные работы учащихся по математике, русскому языку, содержащие еще не исправленные ошибки.

Можно использовать и специально приготовленные тексты, содержащие определенное число ошибок. Ученик за определенное время должен найти все ошибки и подчеркнуть их. Можно попросить, чтобы ошибки были не только подчеркнуты, но и исправлены.

Обработка полученных данных: найти частное от деления разности между числом правильно найденных ошибок и числом неверно подчеркнутых ошибок на общее число действительных ошибок, которое содержало задание. Если это частное близко к 1, то уровень развития устойчивости внима-

ния ученика достаточно высок, если оно ниже 0,5 – внимание очень неустойчиво, требуется развитие этого качества.

Готовый текст для выполнения задания:

Старые лебеди склонили перед ним горые шеи.

Зимой в саду расцвели яблони.

Взрослые и дети толпились на берегу.

Внизу над ними расстилалась пустыня.

В ответ я киваю ему рукой.

Солнце доходило до верхушек деревьев и тряпалось за ним.

Сорняки шпынчи и плодовицы.

Настоле лежала карта нашего города.

Самолет сюда, чтобы помочь людям.

Скоро удалось мне на машине.

Судить об уровне внимания следует по количеству исправленных ошибок: хорошее внимание – не замечено до 2 ошибок; средний уровень – не замечено 3-4 ошибки; низкий уровень – не замечено 5 и более ошибок.

Методика «Слова» (аналог ассоциативного эксперимента)

Школьнику предлагается написать как можно больше слов на предложенные им тестовые слова. Время выполнения задания должно быть ограничено: по 2 минуты на каждое слово. Оптимальное число стимульных (тестовых) слов – 3, такое количество слов не вызывает утомления учащихся. В качестве стимульных слов можно предложить следующие: школа, игра, мама, учительница.

Применение методики «Слова» дает возможность получить представление о некоторых особенностях развития речи учащихся – словарном запасе, его богатстве или бедности, грамотности. Установки на правильное правописание не дается, поэтому имеется возможность оценить «спонтанную грамотность» ребенка.

3. Диагностика саморегуляции проводится с использованием диагностического приема по определению сформированности саморегуляции.

На 10-15 минут ребенку дается работа: надо писать последовательность единиц и тире.

1 – 1 – – 1 – – – 1 – 1 – – 1 – – – 1 – 1 – – 1 – – – и т. д.

В конце строчки необходимо делать перенос, не заезжать на поля.

Оценка результатов: всех учащихся можно разделить на 5 групп:

1 группа – справляется с работой (саморегуляция развита хорошо);

2 группа – сначала делают правильно, затем сбиваются (саморегуляция развита удовлетворительно);

3 группа – сбиваются в последовательности, заезжают на поля (саморегуляция не достаточна);

4 группа – выполняют только 2-3 строки (саморегуляция не достаточна);

5 группа – дети с проблемами развития (не понимают инструкции).

Исследование **эмоциональной готовности** учащихся проводится с помощью следующих методов и приемов:

1. Определение школьной тревожности ребенка проводится с помощью Теста школьной тревожности (Ф. Филлипс).

2. Определение уровня сформированности эмоциональной эмпатии проводится с использованием картиночной методики, предложенной для работы с детьми с ЗПР Никишиной В.Б.

Картиночная методика определения эмпатийности

Цель: определение уровня эмпатийности у младших школьников.

Стимульный материал: набор картинок с изображением различных жизненных ситуаций.

Порядок проведения. Ребенку показывают несколько картинок, на которых художник изобразил различные ситуации из жизни детей и взрослых. Показывают первую картинку и указывают силуэт в правом нижнем углу. Инструкция: «Смотри, ты находишься здесь. Скажи, пожалуйста, что ты скажешь в этой ситуации?» Ответ ребенка записывают на бланке под номером картинки.

В графе «Примечание» регистрируются эмоциональные проявления при ответе на вопросы. Анализируется эмоциональная отзывчивость ребенка.

Исследование **социальной готовности** учащихся проводится с помощью следующего комплекса методов и приемов:

1. Социальный статус школьника в детском коллективе выявляется с помощью социометрии.

2. Сформированность характерологических особенностей детей, способствующих оптимальному взаимодействию со сверстниками и взрослыми, выявляется с использованием графических приемов, разработанных Т.Ю. Андрущенко.

Специальные приемы графического выражения детьми субъективных трудностей в общении дают возможность, во-первых, вывести и материализовать проблемы ребенка по результатам графической деятельности, во-вторых, соединить недифференцированные, до конца не осознанные переживания с причинами, вызвавшими их, в-третьих, провести анализ-обсуждение возникших затруднений, опосредствованное наглядным материалом и помогающее снять личностные защиты, а также организовать самостоятельный или совместный поиск средств разрешения внутренних конфликтов.

Контрольні запитання:

- 1. Чим обумовлена необхідність корекційної-розвиткової роботи з учнями початкових класів?*
- 2. Назвіть критерії психолого-педагогічної готовності дитини з труднощами навчання до переходу у середню ланку школи?*
- 3. Охарактеризуйте діагностичну програму з визначення психолого-педагогічної готовності учнів молодших класів з обмеженими можливостями здоров'я до переходу в середню ланку школи.*

4.2. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е. А. Лемех, О. Ю. Светлакова

Под комплексным психолого-педагогическим сопровождением инклюзивного обучения в учреждении образования мы понимаем систему профессиональной деятельности «команды» специалистов, направленной на создание социально-психологических условий для успешного обучения и развития каждого ребенка независимо от уровня его способностей и жизненного опыта, в конкретной социальной среде.

Создание оптимальных условий (нормативно-правовых, научно-методических, кадровых, материальных, санитарно-гигиенических, социальных, психологических, мотивационных и др.) нужно для полноценного функционирования и постоянного развития процесса инклюзивного образования в учреждениях образования общего типа.

Педагоги (в том числе управленцы), родители (как нормально развивающихся детей, так и детей с особенностями в развитии), сами дети (нормально развивающиеся и «особые») должны быть объектом пристального внимания квалифицированного психолога перед открытием учреждения инклюзивного типа. Только отработав с каждой из групп вышеперечисленных субъектов, можно прогнозировать успешность процесса перехода к инклюзивной школе, процесс изменения всего образовательного учреждения, направленный на устранение барьеров для равноправного и открытого участия всех детей в учебном процессе и жизни школы.

Одной из болевых точек инклюзивного обучения становится состояние микроклимата в учебных коллективах. Проведенное нами пилотное исследование (социометрия) выявило, что 63% детей с особенностями в развитии занимают третью (пренебрегаемые) и четвертую (изгой) статусную категорию. Причинами такого состояния дел могут быть не только субъективные факторы (сниженная психическая активность самих учащихся, неблагополучная семья, низкая успеваемость), но и объективные факторы (отношения значимых взрослых – родителей, учителей – к детям с нарушениями, малое участие их в общественной жизни класса, школы).

При целенаправленной работе с ребятами взаимоотношения между сверстниками оптимизируются. Под нашим руководством в рамках курсовых проектов проводились тренинги в классах интегрированного обучения и воспита-

ния (инклюзивных классов в стране еще нет), дети вовлекались в социальную, психологическую, культурную деятельность своего коллектива. В начале и в конце работы были проведены диагностические срезы, которые позволили проследить динамику изменений.

В результате анкетирования: положительное отношение к школе у учащихся с особенностями психофизического развития (ОПФР) увеличилось с 0% до 29%, не осталось учащихся с крайне негативным отношением к школе по сравнению с 28,5% учащихся на начало учебного года. 90% учащихся на вопрос: «Можно ли сказать, что в школе, в которой ты обучаешься, сложились добрые отношения?» ответили – «да».

Наиболее значительными факторами, влияющими на формирование отношения у обычных детей к детям с нарушениями, по мнению опрошенных педагогов, является пример отношения воспитателя или учителя к детям с ОПФР (72%); установки родителей обычных детей по отношению к детям с ОПФР (67,5%); особенности личности обычного ребенка (58%); отношение большинства детей в коллективе (40%); индивидуальный жизненный опыт ребенка (9,5%).

Данное исследование подтверждает нашу позицию о необходимости заранее готовить детей как нормально развивающихся, так и с особенностями в развитии к совместному обучению. Необходимо разработать цикл тренинговых занятий, интерактивных форм предоставления информации для разных возрастов (начиная от младшего дошкольного, до подросткового), разных вариантов нарушений (интеллектуальной недостаточности, ДЦП, нарушения зрения, слуха, аутизма и т.д.) для работы с нормально развивающимися ребятами. Педагогам-психологам учреждений образования периодически (не реже 1 раза в полугодие) нужно отслеживать социометрический статус детей в таких классах, чтобы своевременно осуществлять цикл занятий по оптимизации межличностных отношений.

В данной статье мы предлагаем один из вариантов тренинга на развитие толерантности для нормально развивающихся детей.

Тренинг для учащихся «Мы разные, но мы вместе»

Данный тренинг предназначен для учащихся 4-7 классов.

Цель: формировать толерантное отношение к детям с инвалидностью, способствовать созданию атмосферы взаимопомощи и сотрудничества, поддержки и взаимопонимания между детьми.

Базовые компетенции:

- понимание и принятие разнообразия в жизни и в школе;
- умение поддерживать атмосферу взаимопомощи и сотрудничества, поддержки и взаимопонимания;
- умение определять виды поддержки детям в классе, школе.

Продолжительность тренинга: 2 часа 40 минут.

ПРОГРАММА ТРЕНИНГА «Мы разные, но мы вместе»

Знакомство (20 минут)
Индивидуальность человека-общность желаний (25 минут)
Стереотипы (35 минут)
Перерыв (30 минут)
Преодоление стереотипов (20 минут)
Правила общения с людьми с инвалидностью (40 минут)
Подведение итогов тренинга. Рефлексия (20 минут)

ХОД РАБОТЫ:

ЗНАКОМСТВО

1. Упражнение «Имя + прилагательное» (5 минут)

Цель:

- познакомить участников;
- создать благоприятную атмосферу для совместной работы.

Инструкция:

«Для того чтобы мы познакомились, предлагаем каждому по кругу назвать свое имя, но кроме своего имени надо назвать и качество, которое тебе подходит, чтобы оно начиналось на первую букву имени, например: Вера – веселая, Сергей – смелый и т.д.»

2. Упражнение «Правила» (10 минут)

Цель:

- определить общие правила работы в группе.

Ход упражнения:

1. Беседа о правилах в жизни человека. Вопросы:
 - Что такое правила?
 - Для чего нужны правила?
 - Что будет, если не люди не станут придерживаться правил?

2. «Наша работа на тренинге предполагает активное общение. И чтобы нам было комфортно общаться, предлагаю ввести некоторые правила:

Правила тренинга

- Пунктуальность.
- Ограничить звук мобильного телефона.
- Правило «поднятой руки».
- Правило искренности и уважительности.

Комментарии для ведущего:

Каждое правило записывается на отдельном листе бумаги и размещается так, чтобы на протяжении всего тренинга участники могли обращаться к ним в случае необходимости.

3. Сообщение темы тренинга (5 минут).

ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА – ОБЩНОСТЬ ЖЕЛАНИЙ

1. Упражнение «Салфетка» (5 минут)

Цель:

– помочь участникам осознать индивидуальность каждого ребенка.

Материалы: по 1 тонкой бумажной салфетке на каждого участника.

Инструкция:

«У каждого из вас по салфетке. Разверните её. А теперь сложите пополам. Сложите еще раз (при этом тренер не показывает, как нужно складывать, не дает готовых вариантов, участники складывают салфетку так, как им хочется). Оторвите один уголок у салфетки. Сложите еще раз и оторвите еще два уголка. Снова сложите и оторвите еще кусочек. Разверните салфетку и посмотрите, что у вас получилось. Сравните свою «снежинку» с другими. Есть ли две одинаковые? Почему? А в природе можно ли увидеть две одинаковые снежинки? Так и люди, каждый из нас – уникален и неповторим».

Вывод: Каждый из нас – уникален и неповторим.

2. Упражнение «Три товарища» (20 минут)

Цель:

– помочь участникам осознать общность желаний, единство участников группы.

Материалы: анкета «Три товарища», ручки или фломастеры.

Ход упражнения:

Участники делятся на подгруппы по три человека. Каждой подгруппе раздается анкета, которую участники должны заполнить после совместного обсуждения.

Анкета «Три товарища»

Вот три вещи, которые мы все любим:

1. _____
2. _____
3. _____

Вот три вещи, которые мы все не любим:

1. _____
2. _____
3. _____

И в этом мы отличаемся друг от друга:

Имя: _____ я отличаюсь от других тем, что я _____

Имя: _____ я отличаюсь от других тем, что я _____

Имя: _____ я отличаюсь от других тем, что я _____

По завершению работы каждая подгруппа озвучивает полученные результаты.

Подведение итогов:

- Понравилось вам упражнение?
- Что нового об участниках вы узнали?
- Какой вывод мы можем сделать?

Вывод: Несмотря на различия, у нас много общего.

СТЕРЕОТИПЫ

Упражнение «Ворона» (15 минут)

Цель:

– дать возможность участникам прочувствовать на себе влияние стереотипов и дискриминаций.

Материалы: карточки с названиями животных, скотч, ножницы.

Ход упражнения:

1. Каждому ребенку на спину (так, чтобы он не видел) крепится карточка с названием животного (кошка, собака, корова, лягушка и т.д.). При этом, названия всех животных, кроме одного (вороны), повторяются 3-4 раза.

2. «Не говоря ни слова вы должны найти «своих», и объединиться в группу».

3. Подведение итогов. Вопросы для обсуждения:

- Как вы узнали, где ваша группа?
- Легко ли было найти «своих»?

Обращаясь к «вороне»:

- Как ты себя чувствовал?
- Почему никто не обращал на тебя внимания?
- Что тебе хотелось сделать?

Обращаясь к остальным участникам:

- Почему вы не обращали на него внимания?
- Хотели бы вы быть на месте «вороны»?
- Что чувствует человек, не похожий на остальных?
- Когда, в каких обстоятельствах человек может ощущать себя непохожим на окружающих?
- Кто может чувствовать свою непохожесть (люди других национальностей, люди с инвалидностью)?

Упражнение «Письмо» (20 минут)

Цель:

- познакомить участников с чувствами и переживаниями детей с инвалидностью;
- создать условия для самоидентификации нормально развивающихся учащихся себя с детьми с особенностями психофизического развития.

Инструкция:

«Сейчас я прочитаю вам отрывки из писем подростков с особенностями:

«Мне было очень трудно. Иногда не могла сдержать слез, иногда подавляла слезы, просто отворачивалась, чтобы не видеть счастливые лица своих одноклассников. Я им вовсе не нужна. Я не могла подойти к ним. Если и обращалась за чем-нибудь, то мне казалось, что я им навязываюсь...»

«Одиночество я почувствовал сразу и остро. У одноклассников свои разговоры, интересы, а меня все обходят стороной. А я хочу к людям. Мне нужно с кем-то общаться, с кем-то дружить...»

Давайте обсудим:

- Что чувствуют авторы писем?
- В чем причина одиночества ребят?
- Как можно охарактеризовать одноклассников этих ребят?
- Что бы вы сказали одноклассникам?
- Как можно помочь авторам писем?
- Что бы вы им ответили?

Вывод: Человек с ограниченными возможностями такой же человек, как и все. Он нуждается в счастье, радости, общении, любви, страдает от одиночества, равнодушия, непонимания и нуждается в поддержке. Он приспособливается к обществу обыкновенных людей, а мы должны ему помочь.

ПРЕОДОЛЕНИЕ СТЕРЕОТИПОВ О ЛЮДЯХ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ

Просмотр и обсуждение видеofilьмов или мультимедийной презентации «Успешные люди с инвалидностью» (20 минут)

ПРАВИЛА ОБЩЕНИЯ С ЛЮДЬМИ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ

1. Беседа по содержанию произведения В. Катаева «Цветик-семицветик» (10 минут)

«Кто знает, из какого произведения взяты эти строки:

Лети, лети, лепесток,
Через запад на восток,
Через север, через юг,
Возвращайся, сделав круг.
Лишь коснёшься ты земли –
Быть по-моему вели.
Вели, чтобы...

– Как звали главного героя этого произведения? (девочка Женя)

– Что необычного удалось приобрести девочке? (Цветик-семицветик, который ей подарила старушка).

– Чем был необычен этот цветок? (Мог исполнить любое желание).

– Какое первое желание Жени было исполнено? (Жёлтый лепесток – она оказалась дома со связкой баранок).

– Какое второе желание загадала Женя? (Красный лепесток – мамина вазочка склеилась).

– Где удалось очутиться Жене после третьего желания? (Синий лепесток – на Северном полюсе).

– Каким было четвёртое желание девочки? (Зелёный лепесток – очутиться дома).

– На что был потрачен пятый оранжевый лепесток? (Женя получила все игрушки, которые есть на свете).

– Как отреагировала Женя на сюрприз с игрушками? (Фиолетовый лепесток – возвращение игрушек в магазины).

– Итак, остался последний голубой лепесток. Кто из вас помнит, на что хотела потратить его девочка? (Конфеты, велосипед, билет в кино, сандалеты).

– Какое же решение приняла Женя с последним лепестком? (Помогла выздороветь Вите, который не мог двигаться самостоятельно).

– Как вы думаете, какое из всех семи желаний было обдуманно?

– С какой стороны предстала перед нами Женя, загадывая седьмое желание?

(Она увидела, поняла и приняла незнакомого ей человека таким, какой он есть. Жене захотелось помочь Вите почувствовать себя здоровым, таким, как все).

– У нас нет волшебного цветка, но мы тоже можем помочь детям с особенностями. Что можно для этого сделать?

2. Составление правил общения с людьми с инвалидностью. Упражнение «Цветик-семицветик» (20 минут)

Цель:

– познакомить учащихся с основными правилами толерантного отношения к людям с инвалидностью.

Материалы: круг-сердцевина цветка и семь разноцветных лепестков, маркер, скотч.

Инструкция:

«Вспомним, в начале нашего занятия мы говорили о правилах, о том, как они помогают нам в жизни. Сейчас мы вместе составим правила общения с людьми с инвалидностью.

(По ходу формулирования правил создаётся новый цветик-семицветик).

Как вы поведёте себя при встрече с человеком, который имеет какие-либо ограниченные возможности? (Правильно, не надо смотреть так пристально, так как это неприятно человеку).

(Крепится 1 лепесток – «увидеть» прежде всего, человека, а не его ограниченные возможности).

Такие люди встречаются повсюду, они могут жить по соседству, либо прогуливаться в вашем дворе. Т.е. вам приходится встречаться с этим человеком очень часто. Какой следующий шаг можно предпринять, чтобы человек забыл про свои проблемы?

(Крепится 2 лепесток – «установить контакт», а не отвернуться от человека с ограниченными возможностями).

Что можно сделать, для того, чтобы установить контакт с человеком?

Что можно сделать еще?

*(Крепится **3 лепесток** – «**понять**» проблему человека).*

А как понять проблему другого?

Следующий лепесток – лепесток принятия. Отнестись к нему, как к равному человеку. Вспомним салфетки-снежинки, которые мы делали, они все разные, но все хороши по-своему.

*(Крепится **4 лепесток** – «**принять**» человека таким, какой он есть).*

Далее прикрепим лепесток интереса. Когда мы заполняли анкету «Три товарища», вспомните, как много общих интересов вы нашли.

*(Крепится **5 лепесток** – «**заинтересоваться**» успеха-ми человека).*

Следующий лепесток – что-то перенять и что-то дать взамен. Чему мы можем научиться у человека с инвалидностью? Чему вы могли бы научить своего друга с ограниченными возможностями, что вы умеете и любите делать?

*(Крепится **6 лепесток** – «**перенять и дать**»).*

И последний лепесток – лепесток помощи. Помощь не только в передвижении, учебе, общении, но и помочь реализовать свои возможности и ощутить себя нужным для окружающих.

*(Крепится **7 лепесток** – «**помочь**»).*

Рассмотрим, чем и как мы можем помочь своему однокласснику, который плохо видит? А тому, у кого проблемы со слухом? А тому, кто затрудняется самостоятельно передвигаться?

Вот мы разместили все лепестки. Какая часть цветка осталась незаполненной? (Середина)

Что поможет лепесткам держаться, что их соединяет? Какое качество объединяет все эти характеристики?

*(Крепится середина «**толерантность**»).*

Как вы понимаете, что такое толерантность? Для чего человеку нужно быть толерантным?

ПОДВЕДЕНИЕ ИТОГОВ ТРЕНИНГА. РЕФЛЕКСИЯ

1. Упражнение «Ладони» (10 минут)

Цель:

– помочь участникам осознать и обобщить полученную информацию.

Матеріали: цветная бумага, карандаши, ножницы, лист бумаги формата А-1, скотч или клей-карандаш.

Інструкція:

«Возьмите лист бумаги того цвета, который вам нравится, обведите свою ладошку и вырежьте её. На пальчиках напишите свои 5 положительных качеств, а на ладошке – что, по вашему, нужно сделать, чтобы в коллективе царил атмосфера взаимопонимания и доброты, чтобы ваш класс стал пространством толерантности, чтобы в нем было комфортно каждому».

По завершенію роботи все ладошки розміщуються на листе бумаги, який по окончанию тренінга ученики можуть взяти с собой і розмістити в класі.

2. Упражнение «Рефлексивный круг» (10 минут)

Цель:

- получение обратной связи от участников тренінга о его результативности;
- подведение итогов работы тренінга в целом.

Ход упражнения:

Участникам по очереди предлагается ответить на вопросы:

- Твои впечатления о тренінге?
- Что нового ты узнал?
- Что больше всего запомнилось?

Матеріали данного тренінга можна использовать как непосредственно перед открытием учреждения инклюзивного типа, так и с целью оптимізації взаимоотношений между детьми в классах.

Контрольні запитання

1. Дайте визначення комплексного психолого-педагогічного супроводу інклюзивного навчання?
2. Яку роль в ефективності інклюзивної освіти мікроклімат учнівських колективів?
3. Яким чином можна використовувати тренінг для формування стосунків в учнівському колективі?

4.3. ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ ДО ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

М. Г. Буйняк

На часі у нашій країні одним із пріоритетних напрямків державної політики у галузі освіти є запровадження та поширення інклюзивної освіти дітей з особливостями психофізичного розвитку. Проте не зважаючи на підтримку з боку держави, ідея інклюзії викликає досить суперечливі думки та дії з боку громадськості. Можна навести безліч аргументів «за» та «проти» інклюзивної освіти, але беззаперечним є той факт, що процеси інклюзії дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітні навчальні заклади набудуть поширення й стануть успішними лише за умови зміни ставлення в суспільстві до цих дітей та до ідеї інклюзії, покращення матеріального забезпечення системи освіти, здійснення необхідної фахової підготовки і перепідготовки педагогів. Іншими словами, перш ніж починати процес запровадження інклюзивної освіти, потрібно переконати кожного спеціаліста, який буде працювати у школі інклюзивного типу у вагомості даного процесу.

У ефективній організації інклюзивного навчання провідна роль належить вчителю. Саме від нього чекають допомоги, пояснення, підтримки учні та їхні батьки. А тому вчитель сам повинен бути обізнаним, теоретично практично та психологічно підготовленим до того виду діяльності, яку він здійснює. Для досягнення такого результату потрібна тривала, чітко спланована та цілеспрямована робота, яка полягає у формуванні психологічної готовності вчителів загальноосвітніх шкіл до інклюзії як форми навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку.

Психологічну готовність педагога до інклюзивного навчання дітей з психофізичними вадами ми розглядаємо як стійке системне психологічне утворення яке містить чотири взаємозалежних та взаємообумовлених компоненти: мотиваційний, когнітивний, операційний та особистісний.

Психологічні основи формування готовності до професійної діяльності вивчали ряд українських дослідників, зокрема: Г.О. Балл, Г.С. Костюк, Є.О. Мілерян, В.О. Моляко, П.С. Перепилиця, М.А. Смульсон, О.М. Хлівна та ін. Зокрема, О.М. Хлівна вважає, “що формування психологічної готовності повинне здійснюватись шляхом розвитку всіх структурних компонентів даної готовності”. Ми поділяємо

цю думку і вважаємо, що процес формування психологічної готовності педагогів загальноосвітніх шкіл до інклюзивного навчання дітей з психофізичними вадами повинен здійснюватися в декілька етапів:

1. Діагностико-констатувальний (виявлення наявного рівня сформованості психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з психофізичними вадами).

2. Формувальний (розробка та проведення психологічних тренінгів та семінарів, спрямованих на розвиток показників сформованості психологічної готовності, а саме: здатності до емпатії; розуміння неповторності та значення кожної особистості; професійної витримки та тактовності; вміння гармонізувати свої емоції; здатності до самоаналізу власної діяльності; розуміння ситуації, що склалась; виявлення волі, вміння бути відповідальним у виборі адекватних умов навчання; використання у практиці толерантної педагогіки).

3. Діагностико-рефлексивний (проведення повторної діагностики, самоаналіз педагогів після проведення формувального експерименту, обговорення труднощів, які виникали під час роботи, розгляд можливостей їх подолання).

У практиці роботи шкіл ці напрямки роботи повинен реалізовувати як правило практичний психолог за сприяння адміністрації школи та допомогою інших фахівців (спеціального психолога, соціального педагога та ін.).

Зокрема, діагностичний етап формування психологічної готовності вчителів загальноосвітніх шкіл до інклюзивного навчання включає питання дослідження мотивації, рефлексії, особистісних якостей педагогів. На основі результатів діагностики визначається рівень мотиваційної, когнітивної та особистісної готовності вчителів, співвідношення рівнів розвитку різних компонентів готовності.

Наступним етапом роботи є формувальний. Тут слід ще раз наголосити, що формування психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання повинно полягати у розвитку усіх її структурних компонентів – мотиваційного, когнітивного, операційного та особистісного. Виходячи зі змісту показників сформованості вищевказаних компонентів [3] психологом обираються методи роботи, які поділяються на теоретичні та практичні.

До теоретичних відносять лекції, семінари, круглі столи, дискусії, які на рівні навчального закладу проводяться в рамках просвітницької роботи практичного психолога, а також можуть використовуватися під час проведення стажування та курсів підвищення кваліфікації педагогічних

працівників [2]. Основною метою використання теоретичних методів є допомога педагогам у розширенні їх знань з різних напрямків:

- розуміння сутності та переваг системи інклюзивної освіти як форми навчання дітей з психофізичними вадами;
- знання про різні категорії дітей з порушеннями психофізичного розвитку;
- обізнаність з особливостями та специфікою навчання і виховання дітей з особливостями психофізичного розвитку відповідно до категорії порушення;
- вміння прогнозувати результати педагогічного впливу на дітей та розробляти, відповідно до цього, плани роботи з ними.
- організаційні механізми впровадження інклюзивного навчання.

Отримана теоретична інформація сприяє переосмисленню існуючих переконань та установок вчителів, формуванню позитивного ставлення до дітей з психофізичними вадами та усвідомленню факторів, які є пріоритетними для ефективного сприйняття та впровадження інклюзивного навчання та бар'єрів, які перешкоджають цьому. Все це в свою чергу поступово призводить до змін особистісних якостей та переконань, формування здатності до самоаналізу власної професійної діяльності та прагнення до самовдосконалення та досягнення успіху у новій діяльності.

Наведемо орієнтовну **тематичку** для розгляду на семінарах з педагогами:

1. *«Діти з особливими освітніми потребами – рівноправні члени суспільства».*
2. *«Психологічні особливості розвитку дітей з особливими потребами».*
3. *«Особливості роботи вчителя в інклюзивному класі».*
4. *«Соціально-психологічний клімат в інклюзивному класі».*
5. *«Гармонізація стосунків дітей».*
6. *«Специфіка роботи вчителя з батьками в умовах інклюзії».*
7. *«Психологічне вигорання педагогів, які працюють в умовах інклюзії».*
8. *«Особистість педагога, який працює з дітьми, що мають вади психофізичного розвитку» та інші.*

Практичні методи формування психологічної готовності передбачають розвиток та вдосконалення професійних умінь та навичок педагогів. Заняття практичного характе-

ру можуть проводитись у формі ділових та рольових ігор, творчих вправ, моделювання, психолого-педагогічних консилиумів з чітким розподілом функцій і обов'язків усередині групи учасників, тренінгів, тощо.

У контексті формування психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання найбільш дієвими та ефективними методами роботи з педагогічним колективом є інтерактивні, тобто ті, які передбачають взаємодію учасників, у процесі якої формуються нові чи вдосконалюються наявні знання, вміння та навички; виробляються нові соціальні установки та стратегії поведінки. Одним із таких методів є тренінг.

Тренінг – це активна форма навчання, в процесі якого учасники отримують знання шляхом самостійного добування, через особистий досвід та досвід групи. При цьому тренер виступає у ролі не вчителя, а координатора у пошуку необхідних знань [1].

На початкових етапах формування психологічної готовності вчителів загальноосвітніх шкіл до інклюзії найбільш прийнятним та доцільним є соціально-просвітницький тренінг, основною **метою** якого є:

1. Підвищення рівня інформованості вчителів загальноосвітніх шкіл щодо проблеми інклюзивної освіти дітей з особливостями психофізичного розвитку.

2. Оволодіння знаннями про закономірності розвитку та поведінки різних категорій дітей.

3. Формування позитивної мотивації у педагогів щодо своєї професійної діяльності у нових незвичних умовах.

4. Вироблення та розвиток знань, умінь і навичок, які сприятимуть адаптації та усвідомленому вибору варіантів поведінки під час роботи в умовах інклюзії.

5. Розвиток позитивних перцептивних установок щодо дітей з вадами психофізичного розвитку, усвідомлення їхніх потреб і мотивів їхньої діяльності.

Склад тренінгової групи може коливатися від 10 до 15 чоловік. На нашу думку є доцільним поєднання в одній тренінговій групі педагогів різного віку, які у процесі інтерактивної взаємодії впливатимуть один на одного. Це сприятиме зростанню згуртованості педагогічного колективу та виробленню спільних стратегій поведінки.

Зміст та тривалість тренінгових занять визначається перш за все основною метою тренінгу.

Враховуючи запити вчителів, на подальших етапах існування у навчальному закладі інклюзивної форми на-

вчання психолог організовує роботу тренінгів особистісного зростання та психологічного розвантаження.

Наведемо приклад просвітницького тренінгового заняття з формування психологічної готовності вчителів загальноосвітніх шкіл до інклюзивного навчання дітей з вадами психофізичного розвитку.

Тема: «Зрозуміти та підтримати»

Мета: розуміння та усвідомлення проблеми інклюзивного навчання; формування навичок роботи в інклюзивному класі.

Завдання:

- з'ясувати, що таке «інклюзивне навчання», усвідомити необхідність його впровадження;
- формувати та розвивати вміння й навички роботи з дітьми з особливими потребами;
- розвивати здібності контролювати ситуацію, адекватно сприймати себе та інших;
- розвивати емпатію, рефлексію, толерантність.

Хід заняття

Вступне слово тренера.

Повага та прийняття людей фізично та інтелектуально неповносправних є новою культурною й освітньою нормою для усього цивілізованого світу. Наша країна робить перші кроки, щоб відповідати цим соціальним стандартам. Це формування законодавчої бази, реформування освітніх та соціальних установ, організація спеціальної підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів для роботи з дітьми з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання.

Інклюзія – це процес реального включення інвалідів у активне суспільне життя. Інклюзію в освіті можна розглядати як один із багатьох аспектів інклюзії в суспільстві загалом. Інклюзія враховує потреби, а також і спеціальні умови та підтримку, необхідні і учню і педагогам для досягнення успіху.

Майже у кожному навчальному закладі вже навчаються діти з особливими потребами, які мають певні труднощі у пристосуванні до навчального процесу. Завданням педагога є зробити цей процес максимально прийнятним та комфортним, знайти особистісний підхід до кожного підопічного і сформулювати дружній учнівський колектив. Ця не легка задача потребує неабияких зусиль. Крім спеціальних знань, які необхідно опанувати вчителю, щоб здійснювати

свою діяльність професійно, потрібно емоційна зрілість та готовність.

Наші заняття спрямовані на те, щоб допомогти вчителів пристосуватися до нової ситуації, осмислити та усвідомити нові завдання, морально налаштуватися на роботу.

Вправа-знайомство «Можу-не можу».

Мета: сприяти зближенню учасників групи.

Кожен з учасників, які розміщені по колу, вітається, говорить ім'я, яким хотів би, щоб його називали під час занять. Та продовжує фразу «Я впевнено можу сказати, що можу..., але не можу...» (спочатку називаючи професійні вміння, навичку, якість якими володіє, потім те, що досі не навчився робити).

Обговорення:

- Ви думаєте є люди, які вміють усе і не мають недоліків?
- Як ставляться у суспільстві до людей, які мало що вміють або до тих, які не мають змоги повноцінно діяти, працювати через певні вади? А як повинні?

Правила групи

Мета: організувати ефективну роботу за певними правилами.

Тренер роздає кожному учасникові кілька маленьких липких папірців (стікерів) та просить написати декілька умов співпраці (кожну на окремому аркушику), потрібних саме йому для ефективної роботи в групі.

Далі тренер просить почергово зачитати написане та закріпити на заздалегідь приготовленому плакаті. Далі переформулювати пропозиції умов у вигляді норм поведінки (правил), необхідних на тренінгу та записати це на ще одному плакаті.

Обговорення:

- Що нам дає виконання цієї вправи?

Орієнтовними правилами групи можуть бути:

- Дотримання регламенту;
- Доброзичливість;
- Активність;
- Взаємоповага;
- Говорити тільки за темою і від свого імені;
- Лаконічність;
- Слухати і чути;

Бажано, щоб правил було не більше 10, не менше 5. Інакше вони втрачають свою актуальність.

Вправа «Рукавиця».

Мета: допомогти зрозуміти специфіку роботи в інклюзивному класі.

Учасники об'єднуються в групи по 5 чол. Кожному учаснику роздається по предмету, який символізує певне обмеження – шарф, щоб перев'язати руку чи ногу (відсутність кінцівки), великі рукавиці (нерозвинена дрібна моторика), затемненні окуляри або пов'язка на очі (слабкий або відсутність зору), беруши (поганий слух), горіх, що поклавши його до рота розмовляти (затримка мови), тощо.

Тренер роздає кожній групі пазли чи конструктор і просить учасників спробувати скласти їх, враховуючи те обмеження, яке є в грі.

Обговорення:

- Чи легко вам було виконувати завдання?
- Чи всі учасники мали змогу приймати рівносьильну участь?
- Що можна зрозуміти з цієї вправи?

Вправа «Переваги та недоліки»

Учасники поділяються на 2 групи. Перша група отримує картку із незакінченим реченням «Інклюзивна освіта – це позитивне явище, тому що...», друга група отримує картку з реченням «Інклюзивна освіта – це негативне явище, тому що...». Час для виконання 10-15 хв. Підводяться підсумки.

Вправа «Витинанка».

Мета: вивчення специфіки роботи в інклюзивному класі.

Тренер роздає всім учасникам аркуші паперу і дає послідовні інструкції до дії. Наприклад, складіть аркуш навпіл, зігніть по діагоналі, знову зігніть по діагоналі, відірвіть лівий край, надірвіть з правого невеликий шматок, надірвіть посередині. Забороняється задавати додаткові питання та спілкуватися один з одним. В результаті кожен розгортає свій аркуш і дивиться на результат, порівнюючи його з результатами інших. Роботи виходять зовсім різні.

Обговорення:

- Ваші роботи відрізняються?
- Що можна зрозуміти з цієї вправи?

Повідомлення тренера

Для чого потрібний тренінг? Тренінг – це тренування. Запланований процес, призначений надати або поновити

знання та навички і перевірити ставлення до проблеми, ідеї, поведінки з метою їхньої зміни й оновлення.

Одні методи тренінгу застосовуються для передачі знань, інші – для їх перевірки чи усвідомлення, ще інші для формування вмінь та навичок.

Та недостатньо ці знання усвідомити головою, адже, вчитель – це особистість. І найкраще він впливає на учнів саме через суб'єктивний зв'язок, через емоції, через вібрації душі. Тому і знання, які проходять через серце вчителя і там знаходять своє місце, мають найбільш дієву, рухому силу!

Вправа «Знання через серце».

Мета: розвивати почуття емпатії, сприяти розвитку творчих здібностей.

Учасникам роздаються аркуші паперу та кольорові олівці. Завдання: спробувати уявити себе на місці дитини з обмеженими можливостями, її хворобу, її стан душі, її емоції, почуття, переживання, мрії. Намалювати цей образ, а потім представити в групі.

Загальне обговорення:

- Як сильно відрізняються малюнки учасників? Як сильно, взагалі, діти відрізняються одне від одного?
- Чи повинні ми враховувати індивідуальні відмінності дитини у роботі з групою? В чому вони полягають?
- Як, на вашу думку, почуває себе дитина, потрапляючи в інклюзивний клас?

Інформаційне повідомлення «Толерантність».

Толерантність – це саме те, чого не вистачає зараз багатьом дітям та дорослим та навіть націям, особливо у ситуації інклюзії: терпіння, терпимість, розуміння, дружнє ставлення, спокій, адекватне сприйняття. Педагог має розвивати цю рису у собі і допомагати підростаючому поколінню перейматися розумінням толерантності, навчитися відповідно жити.

Вправа «Ознаки толерантної людини»

Учасникам тренінгу пропонується на стікерах написати ознаки толерантної людини та прикріпити їх до плаката.

Обговорення.

Мозковий штурм «Причини, з яких я це роблю».

Мета: сприяти розвитку професійної свідомості, самоаналізу.

Мотив – це те, що стимулює нас до діяльності, що допомагає поставити мету і впевнено крокувати до кінцевого

результату. Адже починаючи будь-яку справу, ми відштовхуємося від внутрішніх прагнень, інтересів.

По колу учасники висловлюють свої думки з приводу причин, за якими він здійснює свою діяльність. Обговорюються і моральні і матеріальні чинники. Тренер усі висловлювання записує на фліп-чартрі. Якщо позиції деяких учасників збігаються, він навпроти тезисів ставить додатковий «+».

Обговорення:

- Чи співпадають позиції всіх учасників?
- Які причини, на вашу думку, виявилися найбільш вагомими? Чому?

Вправа «Риси професійного характеру».

Учасникам тренінгу пропонується написати на стікерах у формі серця особистісні та професійні риси, необхідні, на їхній погляд, для роботи в інклюзивному класі. Учасники зачитують написані риси, присутні аналізують та додають. Стікери складають у скриньку, яка символізує особистість вчителя.

Вправа – підсумок.

Мета: сприяти самоаналізу, отримати зворотній зв'язок.

Тренер знову роздає учасникам стікери, але іншого кольору. Звертаючись до плакату «Очікування», просить подумати і написати чи виповнилися сподівання учасників. Чи отримали вони зв'язок між знаннями через розум та відчуттями через серце. Якщо так – треба розмістити стікери на обох зображеннях, якщо ні – лише на тому, яке відповідає їх позиції.

Після вправи тренер оголошує закінчення заняття та пропонує подякувати один одному оплесками.

Крім діагностичної та просвітницької діяльності, а також діяльності, спрямованої на формування власне психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання однією з важливих ланок роботи психолога є надання консультацій усім учасникам навчально-виховного процесу. Консультативна допомога вчителям повинна бути спрямована на психологічну підтримку вчителя в роботі з особливими дітьми, впровадження індивідуальних підходів у роботі.

Як підсумок слід зауважити, що у роботі з педагогічним колективом основним принципом роботи має бути цілеспрямованість, послідовність та систематичність. Лише таким чином ми можемо забезпечити ефективне впровадження інклюзивного навчання.

Список використаних джерел:

1. Авидон И. Тренінги формування команди / И. Авидон, О. Гончукова. – СПб. : Речь, 2008. – 280 с.
2. Бажанова Л.С. Підготовка педагогічних працівників для роботи з учнівською молоддю в інклюзивному класі / Л.С. Бажанова [Електронний ресурс] // Професійна освіта інвалідів, осіб з особливими потребами у професійно-технічних навчальних закладах : методичний веб-журнал. – 2012. – № 7(11). – Режим доступу: <http://www.proftekhosvita.org.ua>.
3. Буйняк М.Г. Психологічна готовність вчителів загальноосвітніх шкіл до інклюзії як умова ефективного навчання дітей з психофізичними вадами / М.Г. Буйняк // Інклюзивна освіта: теорія та практика : навчально-методичний посібник / [кол. авторів ; за заг. ред. С.П. Миронової]. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2012. – С. 105-112.

Контрольні запитання

1. *Дайте визначення поняття «психологічна готовність педагога до інклюзивного навчання».*
2. *Назвіть етапи формування психологічної готовності педагогів загальноосвітніх шкіл до інклюзивного навчання дітей з вадами психофізичного розвитку.*
3. *Які методи та форми роботи з педагогічним колективом застосовує шкільний психолог для формування психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання?*

5. МЕНЕДЖМЕНТ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВОСТЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ

5.1. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ОБ'ЄКТІВ ТА СУБ'ЄКТІВ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

М. П. Матвеева

У сучасному українському суспільстві інклюзивне навчання сприймається як найбільш гуманна форма освіти для дітей з психофізичними вадами. Проте, як і всяка інша форма організації навчального процесу, інклюзія має не лише переваги, а й недоліки. Серед чи найсуттєвіших проблем – відсутність соціально-психологічної готовності учасників інклюзії – її об'єктів і суб'єктів, до спільного виховання дітей з нормальним та порушеним психофізичним розвитком. Приймаючи прагнення батьків забезпечити дітям не залежно від особливостей їхнього розвитку звичайні умови для навчання, дефектологи повинні подбати про те, щоб реалізація цього прагнення не призвела до психологічної травматизації дітей, не позбавила їх спеціального психолого-педагогічного корекційного впливу, без якого стає неможливим їхній розвиток.

У зв'язку з цим необхідно розрізняти організовану і стихійну (декларовану) інклюзію.

Стихійна форма має місце тоді, коли дитина з психофізичними вадами навчається у масовій школі через те, що батьки з різних причин не усвідомлюють необхідності спеціальних коригуючих умов для неї. Стихійною можна назвати і задекларовану в освітньому закладі інклюзивну освіту, при якій дитина з відхиленнями у розвитку зараховується до класу з меншою кількістю учнів, а її побутові проблеми вирішуються шляхом переобладнання шкільних приміщень і прикріплення до неї асистента вчителя.

Стихійна (задекларована) інклюзія, на наш погляд, є проявом дегуманізації суспільства, оскільки, по суті, зводиться до порушення прав дитини на належні умови для розвитку. Крім того вона несе приховану загрозу самому суспільству. Адже відсутність спеціальних умов навчання й виховання зумовлює формування третинного дефекту – негативної «Я»-концепції, яка компенсується за рахунок

невротизації або психотизації особистості і породжує готовність до різного роду девіацій у поведінці, зокрема – до делінквентності (схильності до хуліганства і протиправних дій) та адикції (схильності до алкогольної, наркотичної і т.п. залежності). Відсутність належним чином організованого корекційного впливу, метою якого є не лише подолання труднощів у навчанні та розвитку, а й підготовка до самостійного життя з врахуванням обмежень у професійному самовизначенні, накладених вадами психофізичного розвитку, суттєво ускладнює соціалізацію. Після закінчення масової школи випускник з психофізичними вадами виявляється неспроможним знайти застосування своїм здібностям і перебуває на утриманні суспільства.

Про спеціально організовану інклюзію можна говорити тоді, коли у школі створюються всі умови, необхідні для:

- вільного задоволення побутових потреб дитини;
- навчання, згідно її можливостей;
- корекції вад психофізичного розвитку профілактики формування третинних дефектів;
- оптимального психічного і фізичного розвитку;
- профілактики можливих ускладнень стану здоров'я нервової, сенсорної та опорно-рухової систем.

Усі діти з психофізичними вадами, не залежно від нозології, мають виснажливу й вразливу нервову систему, а відтак – швидко втомлюваність і знижену працездатність та потребують організації охоронного режиму. Охоронний режим передбачає орієнтоване на структуру дефекту оптимальне поєднання розумового й фізичного навантаження, активного й пасивного відпочинку, перебування на свіжому повітрі, комфортних фізичних умов, сповільнених темпів навчання, заходів, спрямованих на зміцнення нервової системи та загартовування організму, забезпечення емоційної підтримки.

Важливою умовою ефективності спільного навчання дітей з нормальним та відхиленням психофізичним розвитком виступає командна робота задіяних спеціалістів та залучення до цієї роботи батьків з врахуванням соціально-психологічних особливостей об'єктів та суб'єктів інклюзії.

Об'єктами інклюзивної освіти є:

- діти з психофізичними вадами;
- батьки дітей з психофізичними вадами;
- учнівський колектив;
- батьки учнів.

Суб'єктами інклюзивної освіти є:

- педагоги, які здійснюють освіту;
- спеціалісти, які забезпечують корекційно-розвитковий компонент освіти;
- шкільна адміністрація;
- персонал школи.

Діти з психофізичними вадами як об'єкт інклюзії

Перед дітьми з відхиленнями у розвитку, які йдуть вчитись до масової школи, постають типові для будь-якого учня завдання: адаптація до нової соціальної ситуації розвитку, визначення свого місця в групі однолітків, формування навчальних дій та операцій і т.п. Проте вирішити їм ці завдання значно складніше. Через сенсомоторні та психічні вади вони потребують більше часу, щоб зорієнтуватись і призвичаїтись до нових умов; їм важко відмовитись від звичного устаєного способу життя і прийняти нове. Ці діти частіше не розуміють пояснень вчителя і не наважуються перепитати. Не вміючи користуватись своїми сенсорними можливостями, не усвідомлюючи власних обмежень у перцептивній діяльності, вони не можуть самостійно організувати процес сприймання і засвоєння навчального матеріалу. Учень, який погано чує або бачить, сам про це не знає і тому не звертається по допомогу. Нерозуміння вимог призводить до накопичення тривоги, роздратованості, розчарування, втрати інтересу до навчання і відвідування школи.

Проблеми адаптації також пов'язані зі стосунками з однолітками. Дитина відчуває і глибоко переживає свою «інакшість». Реагувати на неї може по-різному: усамітнюватись і уникає контактів, вимагати до себе особливої уваги, проявляти ворожість, некритично виявляти готовність на будь-які вчинки аби лишень бути прийнятим групою і т.п.

Розумові та емоційні навантаження призводять до втоми і перевтоми, зумовлюють астенизацію нервової системи та невротизацію особистості.

Психологічний супровід дітей з психофізичними вадами в умовах інклюзивного навчання здійснюється психологічною службою під керівництвом спеціального психолога. Завдання цього супроводу полягає в:

- формуванні навичок взаємодії з педагогами та однокласниками;
- формуванні адекватного ставлення до власної вади і відповідних компенсаторних механізмів, позитивної «Я»-концепції;

- формування образу майбутнього з врахуванням можливих психофізичних обмежень;
- актуалізації ресурсів, які б допомогли дитині протистояти неадекватним реакціям оточення на її дефект;
- актуалізації сильних сторін особистості, творчих здібностей;
- забезпеченні оптимального психічного розвитку і відповідності успішності навчання розумовим здібностям учня;
- профілактиці проблем задоволення власних потреб, взаємодії з дорослими та однолітками, навчання, що можуть виникнути у наступному віковому періоді.

Батьки учнів з психофізичними вадами як об'єкт інклюзії

Мотиви, через які батьки обирають для своїх дітей інклюзивну освіту, можуть бути різними. Проте переважаючим є компроміс між розумінням потреби в полегшених умовах навчання і, з іншого боку – упередженим ставленням до спеціальних закладів освіти. Адже направлення дитини до спеціальної школи є визнанням її дефективності, а в очах соціуму – свідченням дефективності усєї родини. Через це вибір інклюзії рідко є результатом свідомого вираженого рішення.

Батьки часто не усвідомлюють, що інклюзована дитина, як ніяка інша, потребує від них постійної психологічної підтримки. Значна частина батьків не в змозі надавати таку підтримку, оскільки вони самі є виснаженими фізично, морально, емоційно. У такому стані батьки або надмірно агресивні, або займають пасивну позицію і не можуть ні підтримувати свою дитину, ні взяти на себе відповідальність за забезпечення тих корекційних, лікувальних і профілактичних послуг, що не надаються освітнім закладом. В результаті існує ризик дезадаптації інклюзованої дитини, яка залишається сам на сам зі своїми переживаннями.

На скільки успішно батькам вдається уникнути або справитись з описаними проблемами залежить від багатьох чинників: характеру взаємин в родині; зрілості особистості, освітнього і культурного рівня, міри обізнаності в особливостях психічного розвитку їхньої дитини, особливості ставлення до дитини та її проблем та ін.

Надання інформаційної та психолого-педагогічної підтримки батькам є невід'ємною складовою психологічного супроводу дитини. Психолог може діагностувати соціально-психологічний клімат в родині, стиль виховання, структуру

особистості батьків і на підставі одержаних результатів визначити обсяг, зміст і форму психологічної допомоги.

Учнівський колектив як об'єкт інклюзивної освіти

Учні з нормальним психофізичним розвитком, які навчаються в інклюзивному класі, поставлені перед необхідністю вирішувати не лише традиційні проблеми адаптації (конкурентні взаємини у класному колективі, стосунки з вчителем та батьками, успішність навчання), а й спеціальні: побудова стосунків з дітьми з відхиленнями у психофізичному розвитку. Останні можуть викликати страх, відразу, зневагу, зверхність, жалість, інтерес і т.п. Важливо, щоб учні могли усвідомлювати, приймати ці почуття і справлятися з ними. Проте, на заваді цьому процесу можуть стати: 1) традиції директивного виховання, згідно яких висловлювати негативні почуття заборонено, їх потрібно заперечувати і контролювати; 2) негативні соціально-психологічні установки щодо осіб з вадами розвитку, які панують в суспільстві і асимілюються підростаючим поколінням; 3) пасивна соціальна позиція, яка примушує учнів або мовчки, не втручаючись, підтримувати прояви негативного ставлення до дітей з вадами психофізичного розвитку або ж активно брати в цьому участь.

Завдання, що стоять перед психологічною службою школи в зв'язку з цим: 1) виховання доброзичливих взаємин в колективі; 2) формування позитивних установок щодо дітей з вадами психофізичного розвитку; 3) формування навичок взаємодії з такими дітьми; 4) виховання активної соціальної позиції, готовності у своїй присутності не дозволяти кривдити тих, хто не має можливості дати відсіч.

Батьки учнів як об'єкт інклюзії

Батьки значною мірою впливають на ставлення учнів класу до дітей з вадами у розвитку. Саме їхня позиція найлегше засвоюється і привласнюється дітьми. Щодо дітей з психофізичними вадами частина батьків займає активну негативну позицію, частина розуміє користь спільного навчання власне для дітей з нормальним розвитком, а більшість проявляє байдужість. Важливо розуміти, що небажаною є не лише негативна, а й нейтральна, відсторонена позиція, оскільки в її основі лежить негативна соціально-психологічна установка. Причини формування негативних установок у батьків щодо дітей з вадами психофізичного розвитку: 1) ранні дитячі уявлення про спеціальні освітні заклади та їх учнів; 2) відсутність дефектологічних знань;

3) відсутність відповідної соціальної політики в державі;
4) наявність міфічних уявлень про психофізичні вади та їхню природу. Під впливом негативної установки батьки можуть забороняти своїм дітям спілкуватись з інклюзованими дітьми, сидіти з ними за однією партою, зловтішатись їхнім проблемам, провокувати конфлікти з ними або, навпаки, загострено сприймати конфліктну ситуацію лише через те, що до неї причетна дитина з вадами у розвитку.

Думка і установки батьків можуть успішно протистояти зусиллям усієї команди спеціалістів, які організують інклюзивне навчання. Тому завдання психологічної служби полягає в формуванні адекватних установок щодо дітей з вадами психофізичного розвитку, доведенні відсутності небезпеки спілкування з дітьми з вадами психофізичного розвитку, демонстрації користі такої взаємодії; спонуканні до виховання дітей через власний приклад, через прояв власної активної гуманної соціальної позиції.

Педагоги як суб'єкт і об'єкт інклюзії

У педагогів можуть бути різні мотиви роботи з інклюзивним класом. Деякі вчителі погоджуються займатись інклюзією попри негативне ставлення до ідеї спільного навчання. Негативна або пасивна позиція педагога є протипоказанням до здійснення педагогічної діяльності в інклюзивному класі, оскільки цієї однієї обставини досить, щоб спеціально організована інклюзія перетворилась на стихійну.

Діяльність вчителя в інклюзивному класі має свою специфіку. Він повинен мати дефектологічні знання, розумітися на особливостях психічного розвитку дітей з психофізичними вадами. Плануючи урок, педагог враховує особливості дітей з вадами. Конспект уроку має складатися з двох частин: 1) загальний хід уроку для всього класу, 2) паралельний спеціальний хід уроку для дітей з вадами у розвитку. Залежно від структури дефекту дитина може навчатись за індивідуальною програмою і мати індивідуальні завдання, може виконувати загальні завдання але менші за обсягом, за потреби виконувати під час уроку вправи для психологічного розвантаження.

Вчитель спільно з дефектологом повинен подбати про робоче місце учня, яке б забезпечило йому максимальний фізичний комфорт і можливість адекватно сприймати навчальний матеріал, виконувати завдання. Діти з вадами у розвитку часто потребують спеціальної наочності, яка полегшує сприймання і засвоєння навчального матеріалу. Така наочність виготовляється до кожного уроку з враху-

ванням структури дефекту дитини і може мати не лише візуальну, а й об'ємну, рельєфну та аудіальну форми.

Особливу увагу вчитель повинен приділяти стосункам між дітьми; спонукати їх до співпраці, пропонувати такі завдання, які вимагають роботи в парах та групах. Слід враховувати відомий факт, що статус дитини, особливо в початкових класах значною мірою залежить від ставлення до неї з боку вчителя. Схильність вчителя помічати досягнення кожної дитини, підтримувати кожну дитину у випадку неуспіху стає для учнів зразком для наслідування. Важливо також моделювати ситуації, в яких вихованці можуть досягти успіху, проявити свою самостійність, реалізувати своє прагнення допомогти.

В інклюзивному класі частіше ніж у звичайному вчитель стикається з труднощами і проблемами психологічного характеру. Тому кабінет психолога повинен стати для нього тим місцем, де б він міг зняти напруження, обговорити проблеми, одержати підтримку.

Асистент вчителя як суб'єкт інклюзії

Слово **асистент** означає помічник, той, хто обслуговує основного спеціаліста. Назва посади, на наш погляд, не зовсім відповідають статусу і функціям, які покладаються на асистента вчителя. Адже на відміну від педагога, що працює з класом, його асистент, маючи глибокі дефектологічні знання і досвід, консулює вчителя з питань організації освіти для учня з психофізичними вадами, створює коригуюче середовище, враховуючи структуру дефекту та сильні сторони дитини. Тому взаємини між вчителем та асистентом мають бути не «керівник-підлеглий», а «партнер-партнер».

Не можемо погодитись з практикою деяких закладів використання асистента вчителя у якості соціального працівника, який доставляє дитину, що самостійно не може пересуватись, з дому до школи, а також вирішує її побутові проблеми.

Психологічна служба як суб'єкт інклюзії

Психологічна служба, яка проводить системну роботу, спрямовану на забезпечення шкільної адаптації учнів з відхиленнями у розвитку в умовах інклюзії. Психологічна служба об'єднує декількох фахівців, кожен з яких має свою ланку роботи: практичний психолог, спеціальний психолог, соціальний педагог, а також вчитель, асистент вчителя, дефектолог. Інтегруючу функцію може здійснювати завуч, який має дефектологічну освіту або спеціальний психолог.

Завдання спеціального психолога: організація психологічного супроводу дитини, зміст якої полягає в постановці психологічного діагнозу, розробці програми корекційної роботи, реалізації цієї програми, оцінці її ефективності.

Якщо дитина не потребує психологічної корекції, психолог здійснює моніторинг успішності у навчанні (на скільки успішність у навчанні відповідає можливостям дитини) та рівня соціально-психологічної адаптованості (соціальний статус в класі); профілактику формування комплексу неповноцінності.

Завдання практичного психолога зводяться до формування позитивних установок класу щодо дітей з психофізичними вадами; роботи з батьками та педагогами. Практичний психолог організовує тренінги для названих суб'єктів інклюзії.

Соціальний педагог вивчає умови проживання інклюзованої дитини, стосунки в її сім'ї, особливості соціального оточення, наявність необхідного медичного обслуговування. Метою такого вивчення є виявлення і усунення чинників, що стоять на заваді соціально-психологічної адаптації і розвитку дитини

Важливими є загальні профілактичні соціальні заходи:

- пропаганда дефектологічних знань
- формування в суспільстві позитивних установок щодо дітей з вадами психофізичного розвитку і їх спільного навчання зі здоровими учнями
- залучення волонтерів до соціально-психологічного супроводу дітей з вадами у психофізичному розвитку.

Отже, спеціально організована інклюзивна освіта передбачає наявність системно організованої роботи команди спеціалістів, яка забезпечує соціальну адаптацію і оптимальний розвиток учнів з психофізичними вадами на основі врахування особливостей взаємодії усіх учасників цього процесу – учнів, батьків, педагогів.

Контрольні запитання

1. *Порівняйте організовану та стихійну інклюзію.*
2. *Дайте характеристику об'єктів інклюзивної освіти.*
3. *Дайте характеристику суб'єктів інклюзивної освіти.*
4. *Опишіть завдання та напрямки діяльності психологічної служби інклюзивного закладу.*

5.2. МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

О. М. Олійник

Запровадження інклюзивної освіти потребує постійного вивчення та удосконалення даного процесу, тобто здійснення моніторингу. За допомогою освітнього моніторингу відстежується динаміка змін в системі інклюзивної освіти для спрямування її розвитку на запланований результат. Опишемо напрямки та методи моніторингу якості інклюзивної освіти, який можна здійснювати в рамках певної управлінської освітньої системи.

Освітній моніторинг (ОМ) – супровідне відстеження й поточна регуляція будь-якого процесу в освіті. Це система, яка складається з показників, об'єднаних у стандарт, і постійного спостереження за показниками (стандартами), станом і динамікою керованого об'єкта з метою його оперативної діагностики, випереджального визначення диспропорцій, прийняття та коригування управлінських рішень.

Мета моніторингу:

- ✓ забезпечити доступність громадськості, батьків, різних соціальних груп, громадських організацій до міських та обласних інформаційних ресурсів інклюзивної освіти;
- ✓ організувати постійне обговорення результатів освітнього процесу в умовах інклюзії, своєчасно виявляти проблемні питання, зокрема такі, що стосуються оновлення інклюзивного процесу;
- ✓ з'ясувати вимоги громадськості, батьків як споживачів освітніх послуг, учасників інклюзивного процесу, педагогів до сучасного рівня інклюзивної освіти та вносити відповідні корективи;
- ✓ узагальнити результати якості інклюзивної освіти.

Для здійснення моніторингу створюється експертна група у складі різних служб (спеціалісти управління освіти і науки, фахівці ПМПК, учасники інклюзивного процесу освітніх установ, батьківська громада).

Моніторингове дослідження реалізації інклюзивної освіти здійснюється у визначених напрямках: управлінська діяльність, професійна майстерність, успішність навчання і розвитку дітей.

Управлінська діяльність:

- ✓ виконання нормативно-правової бази,

- ✓ реалізація освітнього процесу на виконання навчальних програм,
- ✓ укомплектування освітніх закладів педагогічними працівниками, розподіл їх функцій відповідно до фахової компетентності;
- ✓ складання річного та перспективного планів роботи з урахуванням реалізації інклюзивної освіти, навчання та задоволення потреб дітей з особливими потребами та їхніх батьків;
- ✓ ефективність прийняття управлінських рішень;
- ✓ стан матеріально-технічної бази, методичне забезпечення, засоби навчання та їхня якість.

Професійна майстерність:

- ✓ аналіз якості кадрового забезпечення;
- ✓ результативність організації підвищення педагогічної майстерності педагогів;
- ✓ продуктивність та організація дослідницької діяльності: розроблення авторських програм, участь у творчих групах різних рівнів тощо;

Успішність навчання і розвитку дітей:

- ✓ встановлення рівня навчальних досягнень дітей;
- ✓ аналіз якості інклюзивного процесу;
- ✓ виховна робота, психологічний стан і збереження здоров'я.

Моніторингове дослідження складається з **трьох етапів**, кожен з яких мав власні завдання та реалізовується різними дослідницькими методами.

1. Попередній етап – збір та аналіз інформації про впровадження інклюзивної освіти – методом кабінетного дослідження та опитування експертів, які доповнюють зібрану з відкритих джерел інформацію.
2. Основний етап – опитування ключових учасників процесу впровадження інклюзивної освіти: вчителів, вихователів та представників адміністрації загальноосвітніх шкіл та НВК; батьків дітей з особливими потребами які навчаються в класах інклюзивного навчання спільно із здоровими дітьми; репрезентативне опитування членів громадських організацій.
3. Заключний етап – узагальнюючий аналіз результатів, обговорення результатів на колегії по освіті, інформування громадськості.

Для реалізації даної мети **на попередньому етапі (кабінетне дослідження, опитування експертів)** узагаль-

нюються збір та аналіз інформації щодо стану інклюзивної освіти у форматі наступних завдань:

- вивчити організацію навчального процесу в інклюзивних закладах;
- виявити методичне оснащення інклюзивного освітнього процесу в ДНЗ та школах;
- визначити наявність спеціалізованого обладнання у шкільних класах та групових кімнатах.

Дослідження проводиться у формі контрольного зрізу, який здійснюється членами експертної групи. У ході дослідження використовуються такі **методи**, як спостереження, бесіда, вивчення документації, анкетування, зрізи знань учнів тощо.

В рамках цього етапу здійснюється:

1. Аналіз виконання законодавчої бази забезпечення впровадження інклюзивної освіти.
2. Аналіз бюджетного забезпечення інклюзивної освіти.
3. Вивчення організації навчального процесу (бесіда з завучем школи з навчально-виховної роботи та вчителями інклюзивних класів проводилася за опитувальником, який включав 10 показників організації навчального процесу):
 - індивідуальний режим навчання;
 - методичне оснащення дистанційного навчання;
 - наповнюваність класів;
 - індивідуальний підхід на уроках;
 - наявність індивідуальних програм навчання;
 - наявність індивідуальних занять з учителем;
 - наявність індивідуальних занять вузьких фахівців;
 - індивідуальна програма трудового навчання, рання профорієнтація;
 - здійснення індивідуального підходу при контролі за домашнім завданням;
 - спеціально організовані заняття з комунікативного розвитку;
 - психотерапевтичні заняття, заняття по розвитку мови і пізнавальних здібностей.
4. Стан методичного оснащення інклюзивного освітнього процесу (бесіди з завучем школи з навчально-виховної роботи та вчителями інклюзивних класів проводяться за опитувальником, який містить 8 показників організації навчального процесу, вивчення документації, проведення спостережень):

- спеціальна підготовка педагогів;
- наявність спеціальних програм навчання, їх облік в організації педагогічного процесу;
- наявність методичних матеріалів (поурочні розробки, планування, конспекти занять, технологічні карти);
- наявність спеціалізованих періодичних видань;
- наявність спеціальних практичних семінарів з питань навчання дітей з інвалідністю, методичні об'єднання;
- організація проведення додаткових індивідуальних занять з дітьми (приміщення, оплата, інші види стимулювання);
- підручники з особливим шрифтом;
- спеціальні навчальні посібники тощо.

5. Наявність спеціального обладнання:

- ергономічна меблі;
- спецкомп'ютери;
- ліфти, пандуси, перила;
- додаткове індивідуальне освітлення.

Для того щоб отримати найбільш точні оцінки стану впровадження інклюзії **під час основного етапу (опитування ключових учасників)**, члени експертної групи використовують метод «соціальної оцінки», який активно використовується в різних країнах і передбачає залучення в дослідження всіх учасників процесу впровадження інклюзії, отримання від них оцінки даного процесу в цілому, його позитивних та негативних сторін, причин, які впливають на ефективність впровадження, рекомендацій щодо вдосконалення цього процесу.

Ключові учасники процесу впровадження інклюзивного навчання, які залучаються до опитування:

- вчителі та адміністрація загальноосвітніх шкіл, в яких впроваджується інклюзивна освіта;
- вчителі та адміністрація загальноосвітніх шкіл, де існує «стихійна інклюзія» і навчаються діти з особливими освітніми потребами;
- вихователі та адміністрація загальноосвітніх закладів, які відвідують діти з особливими потребами;
- батьки дітей з особливими потребами, які навчаються в класах інклюзивного навчання;
- батьки здорових учнів, які навчаються в класах інклюзивного навчання загальноосвітніх шкіл.

Під час цього етапу використовуються такі методи:

- напівформалізовані інтерв'ю з вчителями та адміністрацією шкіл;

- фокус-групові дискусії з батьками дітей з особливими потребами та батьками здорових дітей;
- поглиблені інтерв'ю з батьками дітей з особливими потребами та батьками здорових дітей, які відвідують пілотні класи;
- дистанційні семінари, віртуальні конференції тощо;
- репрезентативне телефонне опитування дорослого населення міста та анкетування членів громадських організацій;
- он-лайн спілкування з респондентами через веб-сайт;
- анкетування учнів, педагогічних працівників шкіл.

З метою оцінки якості інклюзивної освіти можна використовувати навчально-методичний посібник «Індекс інклюзії: загальноосвітній навчальний заклад». Українська версія «Індексу інклюзії» створена в рамках проекту «Використання індексу інклюзії для розвитку інклюзивної школи», який здійснювався Всеукраїнським фондом «Крок за кроком». **Індекс інклюзії** – це система внутрішнього моніторингу, яка дозволяє навчальному закладу регулярно здійснювати самооцінку щодо рівня ефективності впровадження інклюзивної освіти та розробляти плани розвитку на основі аналізу результатів самооцінки. **«Індекс інклюзії»** – це набір практичних матеріалів, використання яких сприяє розвитку навчальних закладів у напрямі інклюзії [3].

Апробація матеріалів «Індексу інклюзії» на базі пілотних навчальних класів, дала змогу визначити такі пріоритети розвитку своїх навчальних закладів за результатами проведеного самооцінювання:

- введення ритуалів привітання нових учнів і працівників, а також прощання з ними у випадку переходу в інший навчальний заклад;
- професійний розвиток персоналу з метою урізноманітнення форм та методів освітньої роботи;
- організація діяльності вихователів-асистентів;
- покращення доступності навчального закладу для усіх дітей та дорослих з фізичними обмеженнями;
- заохочення використання методів кооперативного навчання;
- перегляд політики на рівні навчального закладу щодо проявів негативної поведінки;
- посилення співпраці навчального закладу з місцевою громадою.

Для обґрунтування пріоритетів і розробки плану інклюзивного розвитку загальноосвітнього навчального закладу проводяться анкетування зацікавленої групи респондентів з метою визначення їх ставлення до діяльності школи в умовах інклюзивного навчання за зразками анкет, наведених в «Індексі інклюзії» [3].

Зразок анкети № 1

Визначення пріоритетних напрямів інклюзивного розвитку ЗНЗ

Будь ласка, поставте позначку навпроти найменування позиції, яку ви займаєте по відношенню до навчального закладу:

- педагог ,
- представник керівного органу ,
- волонтер ,
- дитина ,
- мати/батько/опікун (будь ласка, укажіть).

Поставте позначку у клітинці, яка найбільш точно відображає вашу думку:

1. Повністю згоден.
2. Швидше згоден.
3. Не згоден.
4. Потрібна додаткова інформація.

Напрямок А. Розвиток організаційної культури		1	2	3	4
<i>А-1. Створення спільноти</i>					
A1.1.	Кожний відчуває, що йому в школі раді та ставляться доброзичливо				
A1.2.	Учні допомагають один одному				
A1.3.	Працівники школи працюють у партнерстві один з одним				
A1.4.	Учні й вчителі ставляться один до одного з повагою				
A1.5.	Педагоги та батьки (опікуни) співпрацюють один з одним				
A1.6.	Педагоги та представники керівних органів співпрацюють				
A1.7.	Місцева громада залучена до роботи з навчальним закладом				
<i>А-2. Розвиток інклюзивних цінностей</i>					
A2.1.	Від усіх учнів школи очікують максимально високих індивідуальних досягнень				

A2.2.	Працівники школи, керівні органи, учні та батьки розділяють ідеологію інклюзії				
A2.3.	Усіх дітей цінують однаково				
A2.4.	Учителі й учні ставляться один до одного з повагою, не просто виконують свої функції				
A2.5.	Учителі прагнуть подолати бар'єри на шляху навчання й повноцінної участі всіх учнів у всіх аспектах шкільного життя				
A2.6.	Школа прагне мінімізувати всі види дискримінації				
Напрямок Б. Розробка інклюзивної політики		1	2	3	4
<i>Б-1. Розвиток школи для всіх</i>					
B1.1.	Призначення працівників школи та їх посадове підвищення є справедливим і здійснюється на справедливій основі				
B1.2.	Усім новим працівникам школи допомагають адаптуватись в колективі школи				
B1.3.	Навчальний заклад прагне щоб у ньому навчались усі діти, які живуть у даному мікрорайоні				
B1.4.	Навчальний заклад доступний для всіх людей				
B1.5.	Усім новим учням допомагають адаптуватись у навчальному закладі				
B1.6.	Розподіл учнів по класах і групах навчання відбувається так, що цінується думка кожного учня.				
<i>Б-2. Організація підтримки різноманітності</i>					
B2.1.	Усі види підтримки, що надаються навчальним закладом, координуються				
B2.2.	Підвищення професійної кваліфікації співробітників допомагає їм краще реагувати на різноманітні потреби дітей				
B2.3.	Політика навчального закладу для дітей з особливими освітніми потребами інклюзивна				
B2.4.	Подолання бар'єрів на шляху навчання й повноцінної участі регулюється низкою нормативних документів, розроблених на виконання національних програм з урахуванням міжнародних договорів у сфері прав людини				
B2.5.	Результатами підтримки учнів, рідна мова яких є відмінною від державної, користуються всі учні навчального закладу				
B2.6.	Політика проведення позашкільних занять і підтримка дітей з порушеннями в поведінці тісно пов'язана з розробкою навчальних планів і заходами з підтримки навчання				

Продовження таблиці

B2.7.	Знижені бар'єри, що заважають відвідуванню учнями навчального закладу				
B2.8.	Випадки неухважного й нешанобливого ставлення до дітей з боку однолітків і дорослих мініміалізовано				
Напряв В. Запровадження інклюзивної політики		1	2	3	4
<i>В-1. Управління процесом навчання</i>					
B1.1.	Навчальний процес планується з урахуванням освітніх потреб всіх учнів				
B1.2.	На уроках заохочується участь кожного учня у процесі навчання				
B1.3.	Уроки допомагають розвинути в учнів розуміння відмінностей				
B1.4.	Учні беруть активну участь у навчанні				
B1.5.	Учні вчатьсЯ разом і допомагають один одному				
B1.6.	Оцінювання допомагає покращити досягнення всіх учнів				
B1.7.	Дисципліна у класі будується на взаємній повазі				
B1.8.	Учителі розробляють навчальні плани, викладають й оцінюють успіхи у співпраці один з одним				
B1.9.	Асистенти вчителів надають підтримку у навчанні й повноцінній участі всіх учнів у шкільному житті				
B1.10.	Домашні завдання спрямовані на навчання всіх учнів				
B1.11.	Усі учні беруть участь у позакласних і поза-шкільних заходах				
<i>В-2. Мобілізація ресурсів</i>					
B2.1.	Відмінності між учнями – це ресурс, який використовується у процесі навчання				
B2.2.	Досвід учителів використовується повністю				
B2.3.	Працівники школи знаходять додаткові ресурси для навчання й повноцінної участі всіх учнів у шкільному житті				
B2.4.	Ресурси місцевої громади відомі й залучаються до роботи школи				

Пріоритетні напрями розвитку:

1. _____
2. _____
3. _____

Дякуємо за ваші відповіді!

Зразок анкети № 2

Адаптовані індикатори (учні та батьки)

Будь ласка, укажіть, хто ви:

- учень , мати/батько .

Поставте позначку у клітинці, яка найбільш точно відображає вашу думку:

1. Повністю згоден.
2. Швидше згоден.
3. Не згоден.
4. Потрібна додаткова інформація.

Культура		1	2	3	4
1	У школі до всіх ставляться доброзичливо				
2	Учні допомагають один одному				
3	Працівники школи працюють у партнерстві один з одним				
4	Учні й вчителі школи ставляться один до одного з повагою				
5	Батьки відчувають, що вони залучені до шкільного життя				
6	Співпраця батьків і представників керівних організацій відбувається успішно				
7	Вчителі не виокремлюють групи учнів і не протиставляють їх іншим				
8	Вчителі намагаються допомогти кожному досягнути найкращих результатів				
9	Вчителі вважають, що всі учні однаково важливі				
Політика		1	2	3	4
10	Дітям і молоді з інвалідністю легко відвідувати школу				
11	Тим, хто приходить у школу вперше, допомагають улаштуватися й адаптуватися				
12	Вчителям подобається вести будь-які уроки				
13	Вчителі прагнуть вирішити проблеми з поведінкою, не бажаючи при цьому, аби діти покинули школу				
14	Вчителі працюють над тим, щоби школа стала тим місцем, куди хотілось би ходити				
15	Робиться все можливе, щоб не було бійок, образ і залякувань				
Практика		1	2	3	4
16	Вчителі прагнуть, щоб уроки були зрозумілі всім				
17	Учнів навчають поваги до тих, у кого інше походження				
18	Учні зазвичай знають, про що буде йтись на наступному уроці				

Продовження таблиці

19	Під час уроків вчителі хочуть, щоб учні допомагали один одному				
20	Зазвичай під час уроків учні та вчителі добре ставляться один до одного				
21	Вчителі допомагають усім, у кого труднощі з навчанням				
22	Асистенти педагогів працюють з кожним, хто потребує допомоги				
23	Домашні завдання зрозумілі й допомагають у навчанні				
24	У позакласний час проводяться заходи, цікаві всім				

Які три речі ви би змінили у школі?

1. _____
2. _____
3. _____

Дякуємо за ваші відповіді!

На заключному етапі моніторингу узагальнюються результати, та здійснюється поінформованість громадськості.

Список використаних джерел:

1. Дятленко Н. Оцінка впливу інклюзивної моделі освіти на учасників проекту / Дятленко Н., Софій Н., Кавун Ю. – К. : Всеукраїнський фонд «Крок за кроком», 2005. – 98 с.
2. Єфімова С.М. Вивчення стану готовності педагога до інтегрованого навчання дітей з особливими потребами в умовах загальноосвітнього навчального закладу / С.М. Єфімова // Наук. записки Інституту психології АПН України ім. Г.С. Костюка. – К., 2005. – Вип. 26. – 205 с.
3. Індекс інклюзії: загальноосвітній навчальний заклад: навчально-методичний посібник / кол. упорядників: Патрикеева О.О., Софій Н.З., Луценко І.В., Василяшко І.П. ; за заг. ред. В.І. Шинкаренко. – К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. – 96 с.

Контрольні запитання

1. *Визначіть мету освітнього моніторингу в системі інклюзивної освіти певної управлінської системи.*
2. *Проаналізуйте напрями моніторингових досліджень реалізації інклюзивної освіти.*
3. *Назвіть ключових учасників процесу впровадження інклюзивного навчання.*
4. *У чому полягає сутність методів, які використовуються під час моніторингового дослідження?*

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авидон И. Тренинги формирования команды / И. Авидон, О. Гончукова. – СПб. : Речь, 2008. – 280 с.
2. Академічний Коледж освіти Девіда Еліна [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.dyellin.ac.il>.
3. Бажанова А.С. Підготовка педагогічних працівників для роботи з учнівською молоддю в інклюзивному класі [Електронний ресурс] / А.С. Бажанова // Професійна освіта інвалідів, осіб з особливими потребами у професійно-технічних навчальних закладах : методичний веб-журнал. – 2012. – № 7(11). – Режим доступу: <http://www.proftekhosvita.org.ua/>
4. Бородулина С.Ю. Коррекционная педагогика: психолого-педагогическая коррекция отклонений в развитии и поведении школьников / С.Ю. Бородулина. – Ростов н/Д : Феникс, 2004. – 352 с. – (Серия «Учебники, учебные пособия»).
5. Боскис Р.М. Глухие и слабослышащие дети / Р.М. Боскис. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1963. – 335 с.
6. Буйняк М.Г. Психологічна готовність вчителів загальноосвітніх шкіл до інклюзії як умова ефективного навчання дітей з психофізичними вадами / М.Г. Буйняк // Інклюзивна освіта: теорія та практика : навчально-методичний посібник / [кол. авторів ; за заг. ред. С.П. Миронової]. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2012. – С. 105-112.
7. Включение детей с ограниченными возможностями здоровья в программы дополнительного образования : методические рекомендации / под ред. А.Ю. Шеманова. – М. : Владос, 2012. – 134 с.
8. Гонеев А.Д. Основы коррекционной педагогики / А.Д. Гонеев, Н.И. Лифинцева, Н.В. Ялпаева. – М. : Akademia, 1999. – 280 с.
9. Громадська організація для людей із особливими потребами «Шекель» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.shekel.org.il>.
10. Державна Національна програма «Освіта» (Україна XXI століття). – К., 2000. – 12 с.
11. Єфімова С.М. Вивчення стану готовності педагога до інтегрованого навчання дітей з особливими потребами в умовах загальноосвітнього навчального закладу / С.М. Єфімова // Наук. записки Інституту психології АПН України ім. Г.С. Костюка. – К., 2005. – Вип. 26. – 205 с.
12. Зайцева Г.А. Современные научные подходы к образованию детей с недостатками слуха: основные идеи и перспективы / Г.А. Зайцева // Дефектология. – 1999. – №5. – С.52-70.
13. Ілляшенко Т. Як допомогти дітям з особливими освітніми потребами в загальноосвітній школі / Т. Ілляшенко // Завуч. – 2009. – №19 (385). – С. 8-12.
14. Індекс інклюзії: загальноосвітній навчальний заклад : навчально-методичний посібник / кол. упорядників: Патрикеева О.О., Софій Н.З., Луценко І.В., Василяшко І.П. ; за заг. ред. В.І. Шинкаренка. – К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. – 96 с.
15. Інклюзивна освіта. Інтегроване навчання дітей з особливими потребами у ЗНЗ // Завуч. – 2008. – №19-20 (349-350). – С. 43-57.

16. Інклюзивна освіта: стан і перспективи розвитку в Україні : науково-методичний збірник до Всеукраїнської науково-практичної конференції в рамках реалізації проекту «Створення ресурсних центрів для батьків дітей з особливими освітніми потребами» за підтримки програми ІВРР-ТАСІС Європейської комісії / ВФ «Крок за кроком». – К. : ФОР Придатченко П.М., 2007. – 180 с.
17. Інклюзивна освіта: теорія та практика : навчально-методичний посібник / [колектив авторів ; за заг. ред. С.П. Миронової]. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2012. – 232 с.
18. Коломинский Я.Л. Психология детского коллектива: система личных взаимоотношений / Я.Л. Коломинский. – Мн. : Нар. асвета, 1984. – 239 с.
19. Концепція розвитку інклюзивної освіти, затверджена наказом Міністерства освіти і науки України від 01.10.2010 р. № 912 // Директор школи. – 2010. – № 42 (618), листоп. – С. 25–28; Інформ. зб. та коментарі М-ва освіти і науки України. – 2011. – № 2–3. – С. 28–30.
20. Коррекционная педагогика в начальном образовании : учеб. пособие / [Г.Ф. Кумарина, М.Э. Вайнер, Ю.Н. Вьюнкова и др.; под ред. Г.Ф. Кумариной]. – М. : Академия, 2001. – 320 с.
21. Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : науково-методичний збірник / ред. кол. Н. Софій (голова), І. Єрмаков (керівник автор. кол. і наук. ред.), та ін. – К. : Контекст, 2000. – 336 с.
22. Левченко И.Ю. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии : методическое пособие / И.Ю. Левченко, В.В. Ткачева. – М. : Просвещение, 2008. – 239 с.
23. Лист МОНмолодьспорту «Про визначення завдань працівників психологічної служби системи освіти в умовах інклюзивного навчання» від 02.01.13 № 1/9-1 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/33692.
24. Матвеева М.П. Коррекційна робота в системі освіти дітей з вадами розумового розвитку : навчально-методичний посібник / М.П. Матвеева, С.П. Миронова. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський державний університет, 2005. – 164 с.
25. Маузер О. Система інклюзивної освіти в Ізраїлі [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.slideshare.net/Olga_Maizel/ss-21621713.
26. Методичне забезпечення діяльності педагогічних працівників дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладів щодо роботи з дітьми, які мають особливості психофізичного розвитку : науково-методичний посібник / укладачі: О.В. Чубарук, Л.А. Петушкова, О.В. Татаринцев ; за ред. Н.І. Клокар, О.В. Чубарук. – Біла Церква : КОШОПК, 2006. – 124 с.
27. Миронова С.П. Готовність майбутніх вчителів до впровадження інклюзивної освіти / С.П. Миронова // Збірник матеріалів 7-ї Всеукраїнської науково-практичної конференції «Соціально-педагогічна робота в закладах освіти інклюзивної орієнтації». – Хмельницький : Хмельниц. ін-т соц. технологій ун-ту «Україна», 2012. – С. 252–255.

28. Миронова С.П. Командний підхід до психолого-педагогічного супроводу дітей з вадами психофізичного розвитку в умовах інклюзивної освіти // Вісник Луганського національного університету імені Т.Г. Шевченка. – Луганськ : ЛНУ ім. Т.Г. Шевченка. – 2011. – № 14 (225), травень. – С. 108–112. – (Педагогічні науки, частина 3).
29. Миронова С.П. Олігофренопедагогіка. Компактний навчальний курс : навчальний посібник / С.П. Миронова. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський державний університет, редакційно-видавничий відділ, 2008. – 204 с.
30. Миронова С.П. Основи корекційної педагогіки : навчально-методичний посібник / С.П. Миронова, О.В. Гаврилов, М.П. Матвеева ; [за заг. ред. С.П. Миронової]. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2010. – 264 с.
31. Миронова С.П. Підготовка вчителів до корекційної роботи в системі освіти дітей з вадами інтелекту : монографія / С.П. Миронова. – Кам'янець-Подільський : Абетка-НОВА, 2007. – 304 с.
32. Миронова С.П. Психокорекційна робота в умовах інтегрованого навчання / С.П. Миронова, М.П. Матвеева, А.М. Гречко // Дефектологія. – 2009. – № 3. – С. 15–17.
33. Миронова С.П. Робота спеціалістів дошкільного навчального закладу з родинами дітей, що мають вади психофізичного розвитку / С.П. Миронова // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2010. – № 12. – С. 62–72.
34. Миронова С.П. Ставлення студентів і педагогів до проблем інклюзивної освіти дітей з психофізичними порушеннями / С.П. Миронова, О.О. Завальнюк // Дефектологія. – 2011. – № 1. – С. 8–12.
35. Миронова С.П. Формування професійної компетентності керівника закладу в галузі інклюзивної освіти / С.П. Миронова // Матеріали за 7-ма міжнародна научна практична конференція «Найновітє научні постиження». – Софія : «Бял ГРАД БГ» ООД, 2011. – Том 11: Педагогически науки. – С. 52–54.
36. Образовательная интеграция и социальная адаптация лиц с ограниченными возможностями : пособ. для учителей, психологов и родителей детей с ограниченными возможностями / А.Н. Коноплева [и др.]. – Мн. : НИО, 2005. – 260 с.
37. Олешкевич В.И. Интегрированное обучение как педагогическая проблема [Электронный ресурс] / В.И. Олешкевич // Научно-методическое и кадровое обеспечение развития инклюзивного образования / А.В. Воронов, Т.И. Мороз, С.И. Пугач, Ю.А. Загумёнов. – Режим доступа: http://inclusion.kz/sites/default/files/1/resource_materials_on_ie_and_esd.pdf.
38. Основи інклюзивної освіти : навчально-методичний посібник / за заг. ред. А.А. Колупасової. – К. : А.С.К., 2012. – 308 с.
39. Порядок організації інклюзивного навчання у ЗНЗ // Урядовий кур'єр. – 20.08.2011. – № 153. – С. 3.
40. Правдина О.В. Нарушения речи на почве снижения слуха // В кн.: Очерки по патологии речи и голоса / [под ред. С.С. Ляпидевского]. – М. : Просвещение, 1967. – 235 с.

41. Про організаційно-методичні засади забезпечення права на освіту дітей з особливими освітніми потребами [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/legislation/other/36815/>.
42. Психология личных взаимоотношений в детском коллективе (очерк социальной психологии школьного класса). – Мн. : Народная АСВЕТА, 1969. – 235 с.
43. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка : пособие для учителя-дефектолога / под ред. Л.М. Шипицыной. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 528 с.
44. Путівник для батьків з особливими освітніми потребами : навчально-методичний посібник : у 9 книгах / за заг. ред. А.А. Колупаєвої. – К. : ТОВ ВПЦ «Літопис – ХХ», 2010. – Кн. 3. – 48 с.
45. Реабілітаційний центр Ізі Шапіро [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.beitissie.org.il>.
46. Синьов В.М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підручник / В.М. Синьов. – К. : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2007. – Ч. 1. – 238 с.
47. Специальная педагогика : учебное пособие / под ред. Н.М. Назаровой. – М. : Академия, 2008. – 400 с.
48. Трофимова В.И. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной среде: монография / В.И. Трофимова. – Самара : Современные образовательные технологии, 2011. – 120 с.
49. Центр лікування аутизму [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.sulamot.ru>.
50. Цукерман И.В. Глухота и проблема общения / И.В. Цукерман. – Л. : АВЦ ВОГ, 1986. – 62 с.
51. Чеботарьова О. Навчання дітей з порушеннями опорно-рухового апарату в умовах загальноосвітньої школи / О. Чеботарьова // Інклюзивна освіта: стан і перспективи розвитку в Україні : науково-методичний збірник до Всеукр. наук.-практ. конф. – К. : ВФ «Крок за кроком», 2007. – 178 с.
52. Чопік О.В. До проблеми актуальності стосунків в учнівському колективі інклюзивного класу // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: соціально-педагогічна / за ред. О.В. Гаврилова, В.І. Співака. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2010. – Вип. XV. – С. 431-435.
53. Шипицына Л.М. Психология детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата : учеб. пособ. / Л.М. Шипицына, И.И. Мамайчук. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 368 с.

ПРЕДМЕТНИЙ ПОКАЖЧИК

А

Активна взаємодія з сім'ями 66, 76, 89
Аутизм 26, 63, 64

Б

Батьки учня інклюзивного класу 66, 76, 95

В

Вчитель інклюзивного класу 10, 12, 57, 145, 156

Г

Гіперактивність з дефіцитом уваги 61, 66

Д

Діагностика 120, 145
Діагностична програма 126
Діти з вадами психофізичного розвитку 54, 69, 93, 151, 157
Діти-інваліди 8
Діти з порушеннями опорно-рухового апарату (ПОРА) 60, 65, 93
Діти з порушеннями слуху 84
Дошкільники з порушеннями психофізичного розвитку 104

З

Забезпечення реалізації прав дітей в Україні 8
Загальна декларація прав людини 8
Закономірності психічного розвитку 120
Закон України «Про освіту» 10
Затримка психічного розвитку 60, 66
Знання педагогів інклюзивної освіти 59
Значення слухового сприймання 86

Е

Емоційна готовність 124
Етапи моніторингу 164
Етапи формування психологічної готовності 86

І

Ігрова діяльність 106
Індивідуальна навчальна програма 12, 58
Індивідуальна програма розвитку 11, 56
Індивідуальний навчальний план 11, 57
Індивідуальний підхід 58

Індивідуальний план корекційної-розвиткової роботи 60
Інклюзивна освіта 9, 125
Інклюзивна компетентність класного керівника 93
Інклюзивний клас 76, 95
Інклюзивне навчання 29, 54, 145
Інклюзія 9, 18
Інтеграція 44
Інтегроване виховання 44
Інтегроване заняття 69
Інтегроване навчання 44

К

Класний керівник інклюзивного класу 93
Кодекс Республіки Білорусь 44
Колектив інклюзивного класу 93
Команда фахівців 54, 135, 162
Комплексний психолого-педагогічний супровід 135
Комунікаційний клас 21
Конвенція про права дитини 8
Конвенція ООН про права інвалідів 8
Консультативна допомога 79, 153
Концепція розвитку інклюзивної освіти 10, 96
Корекційні завдання 56
Корекційна робота 54
Корекційна спрямованість методів навчання 54
Корекційна спрямованість навчально-виховного процесу 54
Корекційний компонент інклюзивної освіти 55
Корекційні педагоги 54
Корекційні цілі 54
Корекційно-розвиткова робота 55
Корекційно-розвиткові заняття 59
Корекція 54

Л

Лист МОН України 5, 16
Логопед 56

М

Майстерність інклюзії 18
Менеджмент інклюзивного навчання 6
Методики психологічного обстеження 120
Методи моніторингу 165
Методи формування психологічної готовності 145
Методична робота 58
Міжособистісні стосунки 93, 69
Моделі інклюзивної освіти 20, 29

Модель дошкільного навчального закладу 29
Модель «Комунікаційний клас» 21
Модифікація 22, 57
Моніторинг якості інклюзивної освіти 163
Муніципальна модель організації інклюзивної освіти 29
Муніципальні садки 29

Н

Навчальна готовність 123
Навчально-методичне забезпечення інклюзивного навчання 61
Наказ МОН України 15
Напрямки моніторингу 163
Напрямки співпраці з батьками 77
Народна гра 104
Національна гра 106

О

Об'єкт інклюзивної освіти 156
Обмежені можливості здоров'я 29, 69, 104, 120, 135
Олігофренопедагог 60
Організація Об'єднаних націй 7
Організована інклюзія 23
Ортопедагог 61
Освітній моніторинг 163
Особистісна готовність 121
Особливості психофізичного розвитку (ОПФР) 44, 54

П

Підготовка фахівців для інклюзивної освіти 51
Портфоліо 12, 66
Права дитини 8
Права інвалідів 9
Програма «Транзитний перший клас» 21
Психолог 61, 120, 135, 145, 155
Психологічна готовність вчителів 145
Психологічна служба 135, 158, 161
Психологічний супровід 135, 155, 157
Психолого-медико-педагогічна консультація 11, 59
Психолого-педагогічний супровід 59, 61

Р

Ранній дитячий аутизм 26, 63, 64
Рішення колегії МОН України 13

С

Саламанкська декларація 9

Слуховий аналізатор 84
Соціальна взаємодія 69
Соціальна готовність 125
Соціальний проект «Назустріч один одному» 69
Спеціальні засоби корекції 62
Спеціально організована інклюзія 156
Співпраця педагогів і батьків 66, 76
Стихійна інклюзія 155
Структура психологічної готовності 145
Суб'єкт інклюзивної освіти 157
Сурдопедагог 60, 84

Т

Тематика семінарів з педагогами 93, 147
Технологія використання народної гри 114
Тифлопедагог 60
Толерантність 20, 70, 136, 145
Тренінг 100, 136, 148
Тьютор 23

У

Указ Президента України 13, 14
Усна народна творчість 104
Успішність інклюзивної освіти 165

Ф

Фольклор 104
Форми роботи з батьками 76, 98
Формування колективу інклюзивного класу 93
Формування психологічної готовності 145

Ч

Чувашські народні рухливі ігри 104

Ш

Шляхи реалізації корекційного компоненту 55

ІМЕННИЙ ПОКАЖЧИК

- А**
Андрюхіна Т.В. 106
Аугене Д.І. 109
- Б**
Балл Г.О. 145
Баряєва А.Б. 110
Бігова О.Л. 111
Бондар В.І. 93
Бородуліна С.Ю. 94
Буйняк М.Г. 145
- В**
Венгер О.А. 62
Вигодська Г.Л. 110
Виготський А.С. 88,
105, 106, 112, 123 124,
Возняк І.В. 29
Волков Г.М. 107
- Г**
Гаврілушкіна О.П. 110
Гальперін П.Я. 112
Годовнікова А.В. 29,
120
Головчій А.О. 110
Граборов О.М. 54
Грачова В.О. 106
Гречко А.М. 93
- Д**
Дмитрієва О.І. 84
Дубровіна І.В. 121,
124
Дульнев Г.М. 54
- З**
Запорожець О.В. 106
Змушко А.М. 44
Золоткова О.В. 110
- Е**
Ельконін Д.Б. 106,
123
- Є**
Єкжанова О.А. 62
Єременко І.Г. 54
- І**
Ільїн Є.П. 126, 127
- К**
Коваль Н.І. 76
Колупасєва А.А. 85, 93
Кононова Н.Г. 95,
111
Костюк Г.С. 105, 145
Кроткова А.В. 110
Кумаріна Г.Ф. 55, 62
Курдюкова Н.О. 126,
127
- Л**
Леонтєв О.М. 105
Лєсгафт П.Ф. 105
Лємєх О.А. 135
Ліпкіна А.І. 122, 129
Літвінова О.А. 112
Лурія А.Р. 106
- М**
Магомєдова Р.М. 106
Мамайчук І.І. 93
Матвєєва М.П. 93,
155
Махалова І.В. 112
Миронова С.П. 5,
54, 93
Мілерян Є.О. 145
Моляко В.О. 145
- Н**
Назарова Н.М. 62, 93
Ніколаєв В.О. 106
Новосьолова С.А. 106
Нурмедов М. 105
- О**
Овчіннікова О.В. 106
Олійник О.М. 163
Олійник Т.Г. 7
Олєшкєвич 94, 95
- П**
Патен Б. 90
Перепєлиця П.С. 145
Пєсталоцці І.Г. 104
- Р**
Рогов Е.І. 122
- С**
Саранча І.Г. 18
Свєтлакова О.Ю. 135
Сємьєнова Т.М. 104
Сімонова Н.В. 110
Синьов В.М. 54, 93
Слєпович Є.С. 110
Смірнова І.В. 69
Смұльсон Н.Л. 145
Солнцева А.І. 110
Співаковська А.С. 110
Стрєбєлєва О.А. 62
Сухомайнський В.О.
105
- Т**
Таранченко О. 85
Тіхомірова А.Ф. 121
Толстой А.М. 105
Тупоногов Б.К. 54
- Ф**
Філіпс Ф. 133
Фрєбєль Ф. 95
- Х**
Хлівна О.М. 145
Хохайна О.П. 54
- Ч**
Чеботарьова О. 95
Чопік О.В. 93
- Ш**
Шипіцина А.М. 93
Шмаков С.О. 104
Шматко Н.Д. 70
- Ю**
Юдашєва Р.А. 105
- Я**
Ягодова А.Г. 112

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Буйняк Мар'яна Геннадіївна, аспірант кафедри корекційної педагогіки та інклюзивної освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Возняк Ірина Володимирівна, начальник служби психолого-педагогічного супроводу та здоров'язбереження науково-методичного інформаційного центру, м. Белгород, Росія.

Годовнікова Лариса Володимирівна, завідувач кафедри спеціальної педагогіки і психології НІУ «БелГУ», м. Белгород, Росія.

Дмітрієва Оксана Іванівна, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри корекційної педагогіки та інклюзивної освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Змушко Антоніна Михайлівна, кандидат педагогічних наук, доцент, начальник відділу спеціальної освіти Міністерства освіти Республіки Білорусь, м. Мінськ, Білорусь.

Коваль Наталія Іванівна, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри корекційної педагогіки та інклюзивної освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Лемех Олена Анатоліївна, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри олігофренопедагогіки БДПУ ім. М. Танка, м. Мінськ, Білорусь

Матвєєва Марія Петрівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри корекційної педагогіки та інклюзивної освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Миринова Світлана Петрівна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри корекційної педагогіки та інклюзивної освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Олійник Олена Михайлівна, асистент кафедри корекційної педагогіки та інклюзивної освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Олійник Таміла Гнатівна, завідувач Кам'янець-Подільської міської психолого-медико-педагогічної консультації.

Саранча Ірина Григорівна, кандидат педагогічних наук, заступник директора з навчально-виховної роботи Вінницького центру соціальної реабілітації дітей-інвалідів “Промінь” Міністерства соціальної політики України.

Светлакова Ольга Юріївна, старший викладач кафедри олігофренопедагогіки БДПУ ім. М. Танка, м. Мінськ, Білорусь.

Семьонова Тетяна Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри корекційної педагогіки ФДБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева», м. Чебоксари, Росія.

Смірнова Ірина В'ячеславівна, старший викладач кафедри корекційної педагогіки ФДБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева», м. Чебоксари, Росія.

Чопік Олена Василівна, асистент кафедри корекційної педагогіки та інклюзивної освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Міністерство освіти і науки України
Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка

НАВЧАЛЬНЕ ВИДАННЯ

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА: ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА

НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИЙ ПОСІБНИК

Частина 2

За загальною редакцією **С. П. Миронової**

Підписано до друку 5.02.2014 р. Гарнітура «Книжник».
Папір офсетний. Друк офсетний. Формат 60x84/16.
Умовн. друк. арк. 10,7. Обл.-вид. арк. 9,2.
Тираж 400. Зам. № 631.

Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка,
вул. Огієнка, 61, м. Кам'янець-Подільський, 32300.
Свідоцтво серії ДК № 3382 від 05.02.2009 р.

Надруковано у ТОВ «Друкарня «Рута»,
вул. Пархоменка, 1, м. Кам'янець-Подільський, 32300.
Тел. (03849) 42250