

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК ІНСТИТУТ
СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ**

**А. А. Колупаєва
Л. О. Савчук**

**Діти з особливими освітніми
потребами та організація їх
навчання**

Науково-методичний посібник

Серія «Інклюзивна освіта»

Київ 2011

ББК 74.3я75

К 61

Рекомендовано Міністерством освіти і науки України
(лист Міністерства освіти і науки України № 1/II-3626 від 30.04.10 р.)

Колупаєва, А. А., Савчук Л.О. Діти з особливими потребами та організація їх навчання.
Видання доповнене та перероблене.

Зміст посібника складають науковоо-теоретичні та методичні матеріали до курсу «Вступ до інклюзивної освіти». Особлива увага приділяється концептуальним засадам інклюзивної освіти; практичним аспектам її впровадження на теренах України; питанням надання корекційно-розвивальних послуг дітям з особливими освітніми потребами.

Призначається для викладачів і слухачів курсів підвищення кваліфікації закладів післядипломної педагогічної освіти, студентів і викладачів вищих навчальних закладів, науковців, науково-педагогічних працівників, керівних кадрів загальної та спеціальної освіти.

Розробка та видання здійснено в межах діяльності канадсько-українського проекту “Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні”, що реалізується за фінансової підтримки CIDA.

ISBN 978-966-675-634-6

Матеріали підготовлені у рамках канадсько_українського проекту «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні» (2008 – 2013 рр.), що здійснюється за фінансової підтримки Канадської агенції з міжнародного розвитку (СІДА). Основними партнерами з боку Канади є Канадський центр вивчення неповносправності (м. Вінніпег) та Університет імені Грента МакЮена (м. Едмонтон). Національними партнерами в Україні є Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, Національна асамблея інвалідів України та Всеукраїнський фонд «Крок за кроком». Проект ставить за мету розробку та впровадження інклюзивної моделі освіти в Україні на рівні освітніх закладів, підготовку педагогів та надання спеціальних послуг дітям з особливими потребами та їхнім сім'ям, створення інклюзивного простору у громаді за місцем проживання дитини та формування позитивної громадської думки в цілому, а також відповідної соціальної політики.

У цьому виданні, підготовленому в рамках канадсько_українського проекту «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні», враховані сучасні тенденції та передовий канадський і міжнародний досвід.

Автори прагнули використовувати найсучаснішу наукову термінологію щодо розвитку, навчання та виховання дітей з особливими потребами. Водночас, було враховано відповідну українську термінологію, що сформувалася у процесі становлення спеціальної педагогіки як науки, а також терміни та їх тлумачення, представлені у чинних законах і нормативно_правових актах України, які регулюють правовідносини у різних сферах життя осіб з особливими потребами та їхніх родин.

Зміст

ПЕРЕДМОВА.....	6
РОЗДІЛ 1. ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА ЯК МОДЕЛЬ СОЦІАЛЬНОГО УСТРОЮ.....	7
1.1. Інклюзія та інтеграція, інклюзивна освіта.....	7
1.2. Інтегрування дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітні навчальні заклади в країнах Центральної Європи.....	11
РОЗДІЛ 2. СТАН СПЕЦІАЛЬНОГО НАВЧАННЯ ТА ІНТЕГРУВАННЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ПРОСТІР УКРАЇНИ.....	17
2.1. Аналіз системи надання освітніх послуг дітям з особливими освітніми потребами.....	17
2.2. Аналіз українського законодавства щодо забезпечення рівного доступу до якісної освіти.....	20
2.3. Сучасні проблеми теорії і практики в науково-методичному та організаційно-педагогічному впровадженні інновацій в освіті дітей з особливими освітніми потребами.....	24
РОЗДІЛ 3. ДІТИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ.....	33
3.1. Діти, які мають труднощі у навчанні.....	34
3.2. Діти із затримкою психічного розвитку.....	37
3.3. Діти із порушенням зору.....	39
3.4. Діти із порушенням слуху.....	41
3.5. Діти із порушенням опорно-рухового апарату.....	42
3.6. Діти із гіперактивністю та дефіцитом уваги.....	45
3.7. Діти з раннім дитячим аутизмом	46
3.8. Психічний інфантилізм.....	49
3.9. Діти з мінімальною мозковою дисфункцією (ММД).....	52
РОЗДІЛ 4. ПРОБЛЕМИ РОДИННОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ. БАТЬКИ ТА ІНКЛЮЗІЯ.....	56
4.1. Сім'я і її роль у соціалізації дитини з особливими потребами..	56
4.2. Батьки та інклюзія.....	60

РОЗДІЛ 5. ОЦІНЮВАННЯ ТА РОЗРОБЛЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ПЛАНУ.....	66
5.1. Компоненти індивідуального навчального плану.....	66
5.2. Оцінювання та складання індивідуального навчального плану.....	68
РОЗДІЛ 6. КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНА РОБОТА ЯК СКЛАДОВА ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ.....	74
6.1. Основні принципи корекційно-розвивальної роботи.....	74
6.2. Цілі та завдання психокорекційних заходів.....	79
РОЗДІЛ 7. ОСОБЛИВОСТІ ТА ПРОБЛЕМИ ІНДИВІДУАЛЬНОГО НАВЧАННЯ У КОНТЕКСТІ МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ.....	82
Корисні ресурси.....	84
Додатки.....	174
Література.....	192

ПЕРЕДМОВА

Головною метою соціального розвитку сучасного суспільства є повага до людського розмаїття, встановлення принципів солідарності та безпеки, що забезпечує захист та повну інтеграцію у соціум усіх верств населення, в тому числі й осіб з обмеженими можливостями здоров'я. В основу інтеграції закладено принцип доступності та дотримання прав людини щодо рівного доступу до здобуття якісної освіти. Офіційна позиція європейської спільноти щодо усунення упередженості та дискримінації стосовно осіб з порушеннями психофізичного розвитку була висловлена ЮНЕСКО, Комісією з прав людини: «Освіта має надаватися в межах можливого, у загальноосвітніх школах, без будь-якого вияву дискримінації стосовно дітей та дорослих інвалідів. Таким чином, у більшості випадків інвалідність сама по собі не є перешкодою, дискримінація – ось що перешкоджає дитині отримати освіту у загальній системі. В окремих випадках, відповідно до законодавчих норм, діти-інваліди зобов'язані відвідувати спеціальні школи, що є офіційною сегрегацією» [1].

В Україні немає єдиної офіційної термінології для характеристики дітей з особливими освітніми потребами. В основних законах України про освіту зустрічаються застарілі терміни, що співвідносяться з медичною моделлю, яка «розглядає порушення здоров'я як характеристику особи, що може бути викликано хворобою, травмою чи станом здоров'я» і, відповідно, потребує медичного чи іншого втручання з метою «корекції» відповідної проблеми особи [ВООЗ]. Природно, що реакцією суспільства в контексті медичної моделі є забезпечення лікування, реабілітації та соціальної допомоги. Іншими словами – ставиться мета зробити життя людини з особливими освітніми потребами до певної міри. Із часу ратифікації Україною в 1991 році Конвенції ООН про права дитини все більшого визнання та поширення набуває соціальна модель, більше пов'язана із дотриманням прав людини. На противагу медичній моделі соціальна модель «розглядає ваду здоров'я як соціальну проблему, а не як характеристику особистості», оскільки вона (проблема) створена непристосованістю оточення, включаючи ставлення до людей з особливими потребами та виробничі норми, архітектурну безбар'єрність і транспорт. Така модель спрямована на зміни в суспільстві таким чином, щоб воно забезпечувало рівну участь своїх громадян у здійсненні своїх прав і надавало їм таку можливість.

Значну роль у здійсненні таких змін в українському суспільстві відіграють неурядові організації, включаючи організації батьків дітей з особливими освітніми потребами. Завдяки їхній діяльності все більшого поширення набувають терміни, які зміщують акцент з вад/відхилень

розвитку (діти-інваліди, неповносправні, діти з вадами розвитку тощо) на більш позитивній термін – діти з особливими освітніми потребами..

РОЗДІЛ 1. ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА ЯК МОДЕЛЬ СОЦІАЛЬНОГО УСТРОЮ

1.1. Інклюзія та інтеграція, інклюзивна освіта

Термін «інклюзія» є відмінним від терміну «інтеграція» за своїм концептуальним підходом. Зокрема в документі «Міжнародні консультації з питань навчання дітей з особливими освітніми потребами» вказується на те, що інтеграція визначається як зусилля, спрямовані на введення дітей у регулярний освітній простір. Інклюзія – це політика та процес, який дає змогу всім дітям брати участь у всіх програмах. Відмінність у підходах полягає у визнанні того факту, що ми змінюємо суспільство, аби воно враховувало й пристосовувалось до індивідуальних потреб людей, а не навпаки. Поняття “інтеграції”, „інклюзії” розглядаються як антонімічне щодо “сегрегації” і позначають відповідний поступ у розвитку системи одержання освіти особами з порушеннями.

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

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

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

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

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

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

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

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

Основні принципи інклюзивної школи:

❖ всі діти мають навчатися разом у всіх випадках, коли це виявляється можливим, не зважаючи на певні труднощі чи відмінності, що існують між ними;

❖ школи мають визнавати і враховувати різноманітні потреби своїх учнів шляхом узгодження різних видів і темпів навчання;

❖ забезпечення якісної освіти для всіх шляхом розробки відповідних навчальних планів, застосування організаційних заходів, розробки стратегії викладання, використання ресурсів і партнерських зв'язків зі своїми громадами;

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

Концепція інклюзивної освіти відображає одну з головних демократичних ідей – **всі діти є цінними й активними членами суспільства**. Навчання в інклюзивних освітніх закладах є корисним як для дітей з особливими освітніми потребами, так і для інших дітей, членів родин та суспільства в цілому. Як свідчать дослідження, в інклюзивних класах наголос робиться в першу чергу на розвиток сильних якостей і талантів дітей, а не на їхніх проблемах. Взаємодія з іншими дітьми сприяє когнітивному, фізичному, мовному, соціальному та емоційному розвитку дітей з особливими освітніми потребами. При цьому діти з типовим рівнем розвитку демонструють відповідні моделі поведінки дітям з особливими освітніми потребами і мотивують їх до розвитку та цілеспрямованого використання

© Канадсько-український проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні»

нових знань і вмінь. Взаємодія між учнями з особливими освітніми потребами та іншими дітьми в інклюзивних класах сприяє налагодженню між ними дружніх стосунків. Завдяки такій взаємодії діти вчаться природно сприймати і толерантно ставитися до людських відмінностей, вони стають більш чуйними, готовими до взаємодопомоги.

Переваги інклюзивної освіти

Навчання в інклюзивних освітніх закладах є корисним як для дітей з особливими освітніми потребами, так і для звичайних дітей, членів родин та суспільства в цілому. Як свідчать дослідження, в інклюзивних класах наголос робиться в першу чергу на розвиткові сильних якостей і талантів дітей, а не на їхніх проблемах. Взаємодія з іншими дітьми сприяє когнітивному, фізичному, мовному, соціальному та емоційному розвиткові дітей з особливими потребами. При цьому діти з типовим рівнем розвитку демонструють відповідні моделі поведінки дітям з особливими освітніми потребами і мотивують їх до розвитку та цілеспрямованого використання нових знань і вмінь. Взаємодія між «здоровими» дітьми і дітьми з особливими потребами в інклюзивних класах сприяє налагодженню між ними дружніх стосунків. Завдяки такій взаємодії діти вчаться природно сприймати і толерантно ставитися до людських відмінностей, вони стають більш чуйними, готовими до взаємодопомоги.

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

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

Загалом, результати наукових досліджень засвідчили, що **учням з особливими освітніми потребами інклюзивна освіта:**

- дає змогу покращувати навчальні результати;
- забезпечує відповідні їхній віковій категорії рольові моделі в особі однолітків;
- створює можливості для навчання в реалістичному/природному середовищі;
- допомагає формувати комунікативні, соціальні й академічні навички;
- забезпечує рівний доступ до навчання;
- дає змогу підвищувати самооцінку й відчувати себе частиною цілого;

- розширює можливості для налагодження нових дружніх стосунків.

Учням з типовим розвитком інклюзивна освіта:

- допомагає підвищувати чи підтримувати рівень успішності;
- створює відповідне середовище для виховання поваги до відмінностей і розмаїття;
- розширює можливості для налагодження нових дружніх стосунків;
- надає стимули до співпраці;
- допомагає розвинути в собі такі риси, як творчість і винахідливість;
- дає змогу набувати лідерських навичок;
- забезпечує можливість навчатися на основі ширшого набору форм і методів роботи.

Педагогічному персоналу інклюзивна освіта:

- допомагає налагодити співпрацю й застосовувати командний підхід до вирішення проблем і шляхи подолання труднощів;
- забезпечує можливості для професійного розвитку;
- допомагає усвідомити важливість розроблення програм навчання для дітей із різноманітними потребами;
- дає змогу збагатити власну палітру методів і прийомів викладання та навчальних стратегій.

Адміністрації навчального закладу інклюзивна освіта:

- допомагає виробити спільні переконання й цінності щодо інклюзії дітей з особливими освітніми потребами;
- забезпечує можливість користуватися широким набором ресурсів і видів підтримки та обирати оптимальні їх варіанти;
- допомагає сформуванню позитивного ставлення до розмаїття, тобто усвідомити, що кожна особистість своїми унікальними рисами та здібностями сприяє збагаченню людської спільноти;
- надає стимули, що надихають до здійснення перетворень, посилює здатність змінювати ситуацію на краще;
- допомагає зміцнити відчуття громади.

Батькам інклюзивна освіта:

- надає можливості для співпраці й активнішого залучення до життя шкільної громади;
- забезпечує можливість вибору в їхньому прагненні забезпечити якісну освіту своїй дитині;
- допомагає краще усвідомити розмаїття шкільної та загальної громади;
- надає стимули й заохочує до спілкування з іншими батьками для отримання підтримки й інформації;

- допомагає сформулювати чітку мету й створити реальне майбутнє для своєї дитини.

Для громади / суспільства інклюзивна освіта:

- дає змогу зрозуміти потреби й здібності всіх учнів;
- забезпечує відображення школою істинного розмаїття громади;
- демонструє соціальну цінність рівності;
- сприяє утвердженню громадянських прав усіх людей.

1.2. Інтегрування дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітні навчальні заклади в країнах Центральної Європи

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

Інклюзивне навчання в Італії.

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

Bela, «...закон затвердив зміни, що наступили у житті, оскільки цього вимагав час».

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

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

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

Психолого-медико-соціальні центри (досвід Бельгії).

Цікавий досвід навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку має Бельгія. У цій країні правовою основою освіти осіб з обмеженими можливостями здоров'я є «Закон про спеціальну освіту», ухвалений у 1970 р. Суттєві зміни до нього було внесено Декретом Уряду від 28 липня 1978 р. Закон визначає основні положення здобуття освіти неповносправними у світлі загального реформування системи освіти, серед

© Канадсько-український проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні»

яких і право батьків на вибір освітнього закладу для своєї дитини. Як зазначають бельгійські вчені у галузі спеціальної освіти W. Weiss та W. Werdajk, шляхи здобуття освіти неповносправними визначалися у Бельгії тривалий час. Ще в 1960 р. «Законом про освіту» було визначено необхідність створення служб психолого-медико-соціального супроводу, які б вирішували проблеми вибору освітнього маршруту дітей з особливостями психофізичного розвитку. Саме ці служби визначають майбутнє перебування дитини у спеціальних установах, де здобувають освіту 4% усіх дітей шкільного віку. У Бельгії функціонують 8 типів спеціальних закладів: для дітей з легким ступенем розумової відсталості, з середнім і важким, з емоційно-вольовими порушеннями та розладами поведінки, з фізичними розладами, з порушеннями зору та слуху, із соматичними захворюваннями, з труднощами у навчанні.

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

Законодавчі освітні акти Бельгії передбачають певну свободу в організації освітніх закладів: муніципальні освітні заклади, фінансове забезпечення яких відбувається за рахунок місцевих органів самоврядування; громадські освітні заклади, які утримуються громадськими фондами; приватні заклади, фінансове утримання яких беруть на себе приватні особи та громадські організації, в тому числі і релігійні.

При наданні дитині з порушеннями розвитку можливості навчатися інтегровано всі учасники цього процесу укладають угоду та розробляють індивідуальний навчальний план. Цей план складається з детального опису

© Канадсько-український проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні»

особливостей і потреб дитини, з визначення додаткової допомоги, яку вона має одержувати (в тому числі, хто її надаватиме, як часто та де саме).

У Бельгії основними службами підтримки дітей з особливими потребами в умовах сумісного навчання є психолого-медико-соціальні центри, що забезпечують надання спеціальних додаткових послуг учням, які того потребують. Залежно від кількості школярів з особливостями розвитку в певній місцевості, організовуються ПМС-центри різного підпорядкування (позашкільні та шкільні). Фахівці центру надають психолого-педагогічну та медико-соціальну допомогу учням з порушеннями розвитку та їхнім сім'ям, консультують батьків, надають навчально-методичну допомогу вчителям, однак, основна спрямованість їхньої роботи – це діти з особливими потребами. У Бельгії функціонують служби різного підпорядкування (Міністерств охорони здоров'я, соціального забезпечення), які, в разі необхідності, надають додаткові спеціальні послуги дітям з обмеженими можливостями здоров'я та сім'ям, в яких вони проживають.

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

Варіативність надання психолого-педагогічної підтримки у процесі інклюзивного навчання (досвід Німеччини).

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

Основоположним освітнім документом з організації спільного навчання дітей з порушеннями розвитку та їхніх здорових однолітків для всіх регіонів країни (Земель) стали ухвалені у 1972 р. «Рекомендації з організації © Канадсько-український проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні»

спеціального навчання». Цей документ уможливив розвиток «кооперативних» форм організації освітньої діяльності масових і спеціальних шкіл, що передбачають спільне проведення масових заходів, окремих навчальних занять, відвідування учнями з порушеним розвитком масової школи та надання їм корекційно-реабілітаційних послуг у спеціальному закладі тощо.

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

Психолого-педагогічний супровід забезпечується педагогічними центрами, які функціонують у кожному регіоні, хоча форми організації роботи можуть бути різні. Центри надають різнопланову допомогу школярам з особливими освітніми потребами, проводять з ними профорієнтаційну роботу, координують діяльність різнопрофільних фахівців, консультують батьків і вчителів масових та спеціальних шкіл тощо.

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

Словаччина, Чехія та Польща – на шляху до інклюзії

Цим країнам притаманні форми повного та часткового інтегрування (коли учні навчаються сумісно або проводять 80 та більше відсотків навчального часу у спецкласах). Варто зазначити, що в Чехії має місце так звана зворотне інтегрування: усі спецшколи мають дозвіл навчати дітей, що не мають вад психофізичного розвитку. Кількість таких дітей є обмеженою – не більше 25-ти відсотків від загальної кількості учнів у класі.

У Чехії послуги дітям з особливими потребами та молоді взагалі надаються спеціальними навчальними центрами, які зазвичай є частиною спеціальної школи. У цих центрах працюють команди спеціалістів (два спецпедагоги – як для дітей молодшого, так і старшого віку, психолог і соціальний працівник). Цими спеціалістами здійснюється спеціальне діагностичне навчання, лікувальні заняття, психотерапія, спеціальні корекційно-розвивальні заняття, також вони відповідають за складання індивідуальних навчальних планів у тісній співпраці з учителями загальних класів і батьками. Інтегровані учні розглядаються як пацієнти денної амбулаторії. Серед основних цілей цих центрів є інтегрування учнів до

© Канадсько-український проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні»

загальноосвітньої школи за місцем проживання, тобто впровадження інклюзивної форми навчання.

Таблиця 1.1.

**Кількість учнів з особливими освітніми потребами в
 центральноєвропейських країнах пропорційно до повноінтегрованих
 учнів**

Назва країни	Загальна кількість учнів з особливими потребами	Частка учнів з особливими потребами, у %	Частка учнів з особливими потребами, що перебувають в інклюзивному середовищі у %
Угорщина	70501	3,5	36
Словаччина	30849	4	19,7
Чехія	111606	9,7	4,5
Польща	149845	3,4	9,7

Очевидним є те, що в усіх чотирьох країнах інклюзивне навчання є досить поширеною формою здобуття освіти неповносправними.

Таблиця 1.2.

Кількість інтегрованих учнів в Угорщині

Тип порушень	Частка інтегрованих учнів, у %
Порушення слуху	41
Порушення зору	45
Фізичні вади	61
Легка розумова відсталість	3,5
Середня розумова відсталість	2
Поведінкові порушення	92,4

Нещодавно у цій країні розпочалось інтегрування учнів з розумовою відсталістю, як найбільш складної категорії дітей для залучення, в то й же час школярі з поведінковими порушеннями в основному здобувають освіту в інклюзивному середовищі.

Таблиця 1.3.

Вік інтегрованих дітей з особливими потребами

Навчальні заклади	Частка дітей, у %
Дошкільні заклади (3—6р.)	73
Загальні школи (6—14р.)	34
Середні школи (14—18р.)	20

Найбільше дітей з особливими потребами саме в дошкільному віці перебувають разом зі своїми однолітками, найменша частка інтегрованих учнів з особливими освітніми потребами старших класів.

Аналітичні дані засвідчують, що ставлення вчителів загальноосвітніх шкіл до роботи з учнями з особливими потребами значною мірою залежить від їхнього досвіду, від рівня фахової підготовки та належної допомоги вчителям з боку адміністрації та батьків учнів. Найменше бажання інтегрувати учнів з особливими потребами виявляють учителі загальноосвітніх шкіл, коли йдеться про емоційні чи поведінкові розлади.

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

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

Вочевидь, досить повно характеризує європейську освітню ситуацію норвезький професор Stangvik S.: «Процес інклюзії має кілька стадій: від явного чи прихованого спротиву, через пасивне сприйняття – до активного. Сьогодні ми наближаємося до завершальної стадії. Втім, для цього потрібно було близько 20 років».

РОЗДІЛ 2. СТАН СПЕЦІАЛЬНОГО НАВЧАННЯ ТА ІНТЕГРУВАННЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ПРОСТІР УКРАЇНИ

2.1. Аналіз системи надання освітніх послуг дітям з особливими освітніми потребами

За офіційними даними Департаменту медичної статистики Міністерства охорони здоров'я України, за останні п'ять років рівень дитячої інвалідності в Україні збільшився на 9,4 % (Рис. 2.1).

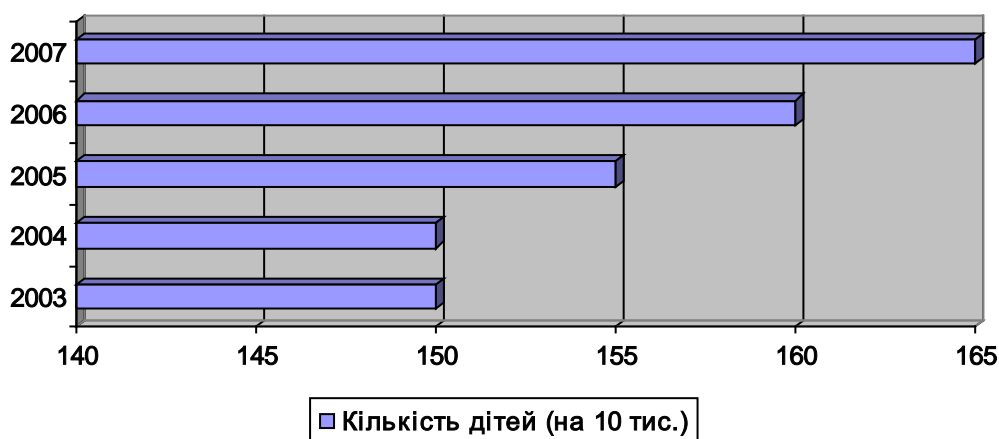


Рис. 2.1. Динаміка дитячої інвалідності (2003—2007 рр.)

Наразі в оцінці динаміки показників здоров'я дитячого населення України спостерігається несприятлива тенденція, а саме: підвищення частоти вроджених і спадкових захворювань; зростання питомої ваги дітей, які народилися з травмами та патологією центральної нервової системи; прогресу зростання хронічних форм патології та хвороб алергічного походження; збільшення частоти ускладнень вірусних і паразитарних захворювань (дифтерії, поліомієліту, туберкульозу тощо). Результат вищезгаданих явищ – збільшення загальної кількості дітей з особливими освітніми потребами. У структурі причин інвалідності (Рис. 2.2.) серед дітей на першому місці хвороби вроджених аномалій – 23,1 %. На другому місці у структурі причин дитячої інвалідності хвороби нервової системи – 21,5 %. Найчастіше причиною інвалідності є дитячий церебральний параліч – 38,8 %. Розлади психіки та поведінки – 15,9 %, у тому числі розумова відсталість різних ступенів – 84,1%. Хвороби вуха та соскоподібного відростка – 7,3 %. Хвороби ока та придаткового апарату – 6,7 %. Порушення функцій травлення, порушення обміну речовин – 4,2 % від загального рівня, що

зумовлено в основному захворюванням на цукровий діабет, на який припадає 61,8 %.

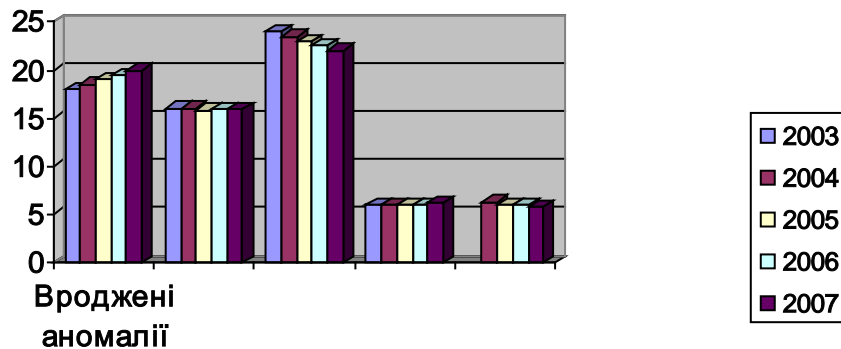


Рис. 2.2. Причини дитячої інвалідності у 2003–2007 рр.

Впродовж багатьох років в Україні більшість дітей з особливими освітніми потребами здобували освіту у спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах, нині традиційна система спеціальної освіти є досить всеохоплюючою.

За даними Міністерства освіти і науки України, освіту у спеціально організованих умовах здобувають 54,1 тис. дітей, які потребують корекції фізичного або розумового розвитку у 396 спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах (Табл. 2.1.). За даними Міністерства праці та соціальної політики України, у системі соціального захисту діють 56 будинків-інтернатів для дітей з вадами фізичного та розумового розвитку, в яких перебувають 7716 дітей.

Таблиця 2.1.

**Кількість спеціальних навчальних закладів та учнів,
що навчаються в них**

Назва закладу	К-ть закладів .	К-ть учнів, тис.
Школи-інтернати (школи) для розумово відсталих дітей	234	32,2
Школи-інтернати для сліпих дітей	6	0,8
Школи-інтернати (школи) для дітей з порушеннями зору	29	4,3
Школи-інтернати для глухих дітей	30	3,1
Школи-інтернати (школи) для дітей з порушеннями слуху	27	3,2
Школи-інтернати для дітей з порушеннями опорно-рухового апарата	20	2,3

Школи-інтернати для дітей з тяжкими порушеннями мовлення	16	3,1	нал із які сни
Школи-інтернати (школи) інтенсивної педагогічної корекції (для дітей із затримкою психічного розвитку)	34	5,1	

х змін у мережі спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів (спеціальних шкіл, шкіл-інтернатів, навчально-виховних комплексів об'єднань, навчально-реабілітаційних центрів), класів у загальноосвітніх школах свідчить про вплив на її формування об'єктивних і суб'єктивних факторів: Так, порівняно з 2000/01 навчальним роком кількість спеціальних загальноосвітніх шкіл (шкіл-інтернатів) зросла з 391 до 397, проте кількість вихованців у них зменшилася – з 61,2 тис. осіб до 56,1 тис. осіб. Зменшення контингенту учнів (вихованців) у інтернатних закладах пояснюється тим, що учні з особливостями розвитку навчаються в загальноосвітніх школах разом зі своїми ровесниками.

Підтримуючи входження України в Європейську спільноту, Міністерство освіти і науки України та Академія педагогічних наук України як основні «законодавці» освітньої політики стосовно освіти дітей з особливими потребами поступово відходять від чинної системи закритих спеціальних закладів освіти (школи-інтернати, спеціальні освітні заклади), що дісталась у спадок Україні від колишнього Радянського Союзу з його цінностями «ідеального суспільства», до більш демократичної системи інклюзивного навчання..

На сьогодні в Україні відсутні повні статистичні дані про кількість дітей з особливими освітніми потребами, які інтегровані в загальноосвітні навчальні заклади України. Це засвідчує, що таке інтегрування відбувається стихійно, а інклюзивна форма навчання потребує системної розбудови. Нині психолого-медико-педагогічними консультаціями обласного та міського рівня виявлено значну кількість дітей, що мають психофізичні порушення, значна частина з них перебуває у звичайних загальноосвітніх закладах. Всього у регіонах – 8 907 492 дітей, із них 12,2 % дітей з особливими потребами .

Кількість виявлених дітей, які потребують корекції фізичного або розумового розвитку (за регіонами), у %

1. Донецька обл.. – 9,7 %
2. Харківська обл.. – 16,4 %
3. Дніпропетровська обл.. – 11,7 %
4. Львівська обл. – 8,9 %
5. Одеська обл. – 11,0 %
6. Вінницька обл. – 15,0 %
7. м. Київ – 2,2 %
8. Запорізька обл. – 11,9 %
9. Івано-Франківська обл. – 26,8 %

© Канадсько-український проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні»

© Колупаєва, А. А., Савчук Л.О. Діти з особливими потребами та організація їх навчання

10. Луганська обл. – 8,0 %
11. Миколаївська обл. – 6,4 %
12. Рівненська обл. – 8,5 %
13. Закарпатська обл. – 6,4 %
14. АР Крим – 5,5 %
15. Київська обл. – 6,5 %
16. Полтавська обл. – 18,0 %
17. Черкаська обл. – 18,1%
18. Тернопільська обл. – 16,2 %
19. Волинська обл. – 5,9 %
20. Хмельницька обл. 6,5 %
21. Чернівецька обл. – 22,7 %
22. Херсонська обл. – 18,7 %
23. Кіровоградська обл. – 5,8 %
24. Сумська обл. – 8,9 %
25. Житомирська обл. – 27,8 %
26. Чернігівська обл. – 29,6 %
27. м. Севастополь – 29,6 %

Як засвідчують представлені ПМПК дані, кількість дітей з психофізичними порушеннями в регіонах значно різниться, досить відмінні показники засвідчують, що надані дані хибують на неточність, а система виявлення дітей з особливими освітніми потребами потребує осучаснення й реформування.

2.2. Аналіз українського законодавства щодо забезпечення рівного доступу до якісної освіти

Конституція України у статті 53 гарантує всім громадянам право на освіту. В Основному Законі не передбачено жодних винятків чи подвійних тлумачень стосовно дітей з особливими потребами. Разом з положенням про охорону державою сім'ї, материнства й дитинства це дає певні підстави говорити про пріоритет інклюзивної форми навчання порівняно з навчанням у школі-інтернаті.

Закон України «Про освіту» згадує про можливість навчатись екстерном і вдома, але ніяк не згадує про інтегроване навчання. У законі України «Про загальну середню освіту» є згадка про існування дітей з особливими потребами в освітньому полі як «дітей для навчання у спеціальних загальноосвітніх школах (школах-інтернатах)» без згадки про можливість їх інтеграції. Закон України «Про загальну середню освіту» містить доволі контраверсійне твердження про дітей з особливими потребами.

Зарахування та добір дітей для навчання у спеціальних загальноосвітніх школах (школах-інтернатах), їх переведення з одного типу таких навчальних закладів до іншого проводиться за висновком відповідних

© Канадсько-український проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні»

психолого-медико-педагогічних консультацій у порядку, установленому Міністерством освіти України.

У разі якщо батьки або особи, які їх замінюють, усупереч висновку відповідної психолого-медикопедагогічної консультації відмовляються направляти дитину до відповідної спеціальної загальноосвітньої школи (школи-інтернату), навчання дитини проводиться за індивідуальною формою».

Тобто, з одного боку, держава нібито підтримує скерування дітей в інтернати, бо так правильно з точки зору комісії, а з іншого – дозволяє вчитися за місцем проживання. Саме положення про індивідуальну форму навчання дозволяє дитині вчитись удома, але ніби то й не забороняє відвідувати окремі або навіть усі заняття у школі за місцем проживання.

Закон України «Про охорону дитинства» у статті 26 «Захист прав дітей-інвалідів та дітей із вадами розумового або фізичного розвитку» стверджує, що «дискримінація дітей-інвалідів та дітей із вадами розумового або фізичного розвитку забороняється. Держава сприяє створенню дітям-інвалідам і дітям з вадами розумового або фізичного розвитку необхідних умов, рівних з іншими громадянами можливостей для повноцінного життя та розвитку...». З іншого боку, стаття 27 передбачає, що існують «діти-інваліди та діти з вадами розумового або фізичного розвитку, які не можуть навчатись у загальних навчальних закладах» і тим самим заперечує рівність прав дітей з особливими освітніми потребами на доступ до освіти.

Згадка про «інклюзивну освіту» (інакше кажучи – «залучення»), що означає навчання дітей з особливими потребами разом з іншими дітьми в тих самих загальноосвітніх класах за місцем проживання, в офіційних документах ще не набула поширення. Але близькі за змістом «інтегроване навчання», «інтеграція до загальноосвітніх закладів» у позитивному плані згадуються в офіційних документах на рівні постанов Кабінету Міністрів України та державних програм. Зокрема в Доктрині освіти (2001) є посилення на рівний доступ до якісної освіти, однак інтеграція розуміється не як залучення учнів до загальних шкіл, а більше як наближення спеціальних закладів освіти до загальної системи.

Натомість, Концепція ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів, схвалена Постановою Кабміну України № 1545 від 12.10.2000 р., серед загальних положень містить фразу, що «на зміну ізольованому інтернатному вихованню дітей-інвалідів повинно прийти інтегроване навчання й виховання», а в «напрямах реабілітації» передбачає «перебування дитини-інваліда в дитячому колективі без ізоляції від суспільства (як це відбувається в закритих інтернатних установах), в умовах звичайного середовища» та про «поступову інтеграцію дітей-інвалідів до дитячих дошкільних закладів і загальноосвітніх шкіл». Тут також задекларовані збереження сім'ї на противагу влаштуванню дитини в інтернат і перевага «інтеграції до учнівського колективу» над домашньою формою навчання.

© Канадсько-український проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні»

Державний стандарт початкової загальної освіти для дітей, які потребують корекції фізичного або розумового розвитку (Постанова Кабміну України від 5.07.2004 № 848), однією зі своїх цілей бачить «створення передумов для запровадження інтегрованого навчання дітей». Пункт 9 зазначеного документа зобов'язує всі загальноосвітні навчальні заклади, незалежно від типу, форми власності та підпорядкування, працювати за цим Державним стандартом, якщо в закладі навчаються діти з особливими потребами. Але, на жаль, на сьогодні відсутній механізм упровадження та реалізації положень даного документа, і він не має практичного втілення.

Непокоїть також спроба дещо завуальованої заборони відвідування школи дитиною, якій призначена індивідуальна форма навчання, що міститься в листі МОН України № 1/9-3 від 11.01.05, в якому стверджується, що ст. 13 Закону України «Про загальну середню освіту» тлумачить індивідуальну та групову форми навчання як нібито взаємовиключні, хоч із самого тексту статті закону цього не випливає (у листі «за груповою чи індивідуальною формами», а в самому законі – «за груповою та індивідуальною формами»). Слід відзначити, що в попередній редакції «Положення про індивідуальне навчання» (наказ МОНУ № 430 від 05.09.2000) були набагато більш демократичні й розширені тлумачення, сприятливіші для інклюзивного навчання, наприклад: «1.7. Учні мають право індивідуально вивчати один, декілька або всі предмети навчального плану й відвідувати відповідні заняття в навчальному закладі, на базі якого здійснюється їхнє індивідуальне навчання, за власним вибором. Індивідуальне навчання може проводитись у приміщенні школи, у домашніх умовах, у лікувальному закладі тощо».

Більше того, навіть у чинному «Положенні про індивідуальну форму навчання в загальноосвітніх навчальних закладах» (наказ МОНУ від 20.12.2002 р. № 732 зі змінами) принаймні двічі зустрічається обґрунтування можливості поєднання індивідуальної та групової форм навчання – у лікарнях і в молодших класах за однотипними індивідуальними навчальними програмами: «2.10. У разі здійснення індивідуального навчання за однотипними індивідуальними навчальними програмами учнів 1-4-х класів на окремих заняттях можна об'єднувати у групи чисельністю не більше 5 осіб».

З 2001 року Міністерство освіти і науки України спільно з Інститутом спеціальної педагогіки НАПН України та за підтримки Всеукраїнського фонду «Крок за кроком» проводить науково-педагогічний експеримент «Соціальна адаптація та інтегрування у суспільство дітей з особливостями психофізичного розвитку шляхом організації їх навчання в загальноосвітніх навчальних закладах». Понад 20 навчальних закладів з різних областей України задіяно в цьому експерименті. Позитивний досвід впровадження інклюзивної освіти нині поширюється на інші навчальні заклади України. Впровадженню інклюзивної освіти в Україні на основі використання

© Канадсько-український проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні»

найкращого світового досвіду сприяє Національний україно-канадський проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими освітніми потребами в Україні», в рамках якого відпрацьовуються та удосконалюється нормативно-правова база та інклюзивні технології навчання

Позитивний досвід впровадження інклюзивної освіти нині поширюється на інші навчальні заклади України, які домагаються мати статус експериментального закладу, оскільки *статус експериментального майданчика дозволяє застосовувати інші, відмінні від офіційно затверджених навчальні програми та плани, вводити додаткові чи інші, відмінні від типових, ставки персоналу, застосовувати новітні засоби навчання, авторські підручники тощо.*

Нижче наведені цитати з окремих документів, які можуть певною мірою стосуватись організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх школах.

Зокрема, у Наказі МОН України № 849 від 3 листопада 2004 р. йдеться про те, що в рамках свого індивідуального навчального плану діти з особливими потребами могли би мати, крім загальноосвітнього, ще й корекційний, реабілітаційний, логопедичний компонент тощо: «Для створення оптимальних умов оволодіння навчальним матеріалом з учнями, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, підготовчого, 1–4-х класів проводяться індивідуальні та групові заняття з корекції вад розвитку».

Досить цікаві пункти містяться в «Комплексній програмі освіти та фахової підготовки інвалідів», затвердженій спільним наказом МОНУ та АПН України від 26.11.2002: «створити в кожному районі міст і смт не менше однієї загальноосвітньої школи з необхідними умовами для навчання інвалідів з метою забезпечення ранньої соціальної адаптації дітей-інвалідів, які не мають відставання в інтелектуальному розвитку», відповідальними за які визначені «Міністерство освіти і науки, Міністерство охорони здоров'я, Міністерство економіки, Міністерство фінансів, міські і обласні державні адміністрації, громадські організації інвалідів (протягом періоду реалізації програми)», і далі – «розробити нормативи чисельності і ввести в спеціальних школах-інтернатах, центрах професійної, соціальної, медичної реабілітації інвалідів, навчально-виробничих підприємствах і ВНЗ I–IV рівнів акредитації *посади вчителів (викладачів) валеології, реабілітологів, психологів, профконсультантів, сурдоперекладачів та інших спеціалістів у межах виділених асигнувань*».

У зазначеному документі також передбачається кадрове забезпечення навчання дітей з особливими освітніми потребами: «*забезпечити практичними психологами і соціальними педагогами всі дошкільні навчальні заклади компенсуючого типу, спеціальні загальноосвітні школи (школи-інтернати) для дітей, які потребують корекції фізичного та розумового розвитку, загальноосвітні школи, професійно-технічні*

© Канадсько-український проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні»

училища соціальної реабілітації для дітей, які потребують особливих умов виховання, загальноосвітні школи-інтернати для дітей, які потребують соціальної допомоги.

Завдяки співпраці психолого-медико-педагогічних консультацій і центрів практичної психології та соціальної роботи розширюються можливості інтегрування дітей з особливими потребами в суспільство, підвищується ефективність ранньої діагностики відхилень у розвитку дітей та здійснюється цілеспрямована розвивально-корекційна робота безпосередньо у навчальному закладі, де навчається дитина».

Нині активна робота проводиться над доопрацюванням основних освітніх законів, зокрема в закон «Про освіту», введено поняття інклюзивного навчального закладу, Кабінетом Міністрів України затверджено «Порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах про інклюзивне навчання» (Постанова Кабінету Міністрів України від 15.08.2011 №872).

2.3. Сучасні проблеми теорії і практики в науково-методичному та організаційно-педагогічному впровадженні інновацій в освіті дітей з особливими освітніми потребами

Розбудова незалежної Української держави спонукала до нового бачення розвитку її інтелектуального потенціалу, прискорила зміни в суспільному житті, що цілком природно актуалізувало складні психолого-педагогічні проблеми розвитку всієї національної системи освіти.

Система освіти в Україні розглядається як основа національного і духовного відродження суспільства. Її основне завдання полягає у вихованні покоління людей, які здатні оберігати та примножувати цінності національної культури та громадянського суспільства, розвивати і зміцнювати незалежну, соціальну та правову державу як невід'ємну складову європейської та світової спільноти. На сьогодні світовою тенденцією сучасності є прагнення деінституалізації та соціальної адаптації осіб з особливостями психофізичного розвитку. У нашому суспільстві починає формуватися нова культурна й освітня норма-повага до людей фізично та інтелектуально неповносправних. Згідно зі статутом Організації Об'єднаних Націй, Всесвітньої декларації про права людини діти-інваліди мають рівні права і можливості з іншими людьми. Прийняті Генеральною асамблеєю ООН Конвенція про права дитини та Декларація про права інвалідів визначили пріоритети в правах дітей з особливими освітніми потребами на освітні, медичні послуги та професійну підготовку і трудову діяльність. Кожна держава прагне привести у відповідність з міжнародними нормами власну законодавчу базу.

У статті 53 Конституції України, законах «Про освіту», «Про основи соціальної захищеності інвалідів України», «Про охорону дитинства»
© Канадсько-український проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні»

засвідчено право інтеграції дорослих і дітей з особливостями розвитку та створення для них відповідних соціально-економічних умов.

Діюча в нашій державі протягом десятиліть система спеціальних навчально-виховних закладів має чітку і диференційовану систему закладів восьми типів для кожної категорії дітей, що мають особливості психофізичного розвитку (глухих, слабочуючих, сліпих, слабозорих, дітей з порушеннями опорно-рухової сфери, затримкою психічного розвитку, обмеженими розумовими можливостями, мовленнєвими вадами). Одним із перспективних напрямків реформування спеціальної освіти цих категорій дітей є їх інтегроване навчання в загальноосвітніх закладах.

Характерною особливістю сьогодення системи спеціальної освіти в Україні є реконструювання її на демократичних засадах. Намітилась тенденція переходу до альтернативних моделей психолого-педагогічної підтримки, вільного вибору форм навчання дітей, рівня і діапазону освітніх послуг.

Держава посилила увагу до проблем дітей-інвалідів, гуманістичні підходи до освіти яких базуються на принципах:

- природної соціалізації (не відривати дитину від сім'ї);
- додаткових моделей спеціальної освіти, вибору батьками форм і видів майбутньої освіти;

- перспективним вважається і третій принцип – фінансувати не школу за надані освітні послуги, а дитину з тим, щоб форму, рівень і діапазон послуг обирали її батьки. Для більшої зацікавленості у збереженні чи розширенні контингенту учнів, наприклад у США, школи постійно дбають про зростаючий рівень навчально-виховного процесу. Для вирішення питання фінансування освітніх потреб дітей з особливостями психофізичного розвитку мають вноситися зміни у державний (регіональний, місцевий) бюджет, державні та регіональні програми незалежно від того де навчається дитина – в державному, комунальному чи приватному закладі.

На сьогоднішній день позитивне розв'язання питання про залучення дітей з особливими потребами до звичайних класів у повній мірі залежить від зацікавленості і мотивації адміністрації шкіл та вчителів. Тому результативність цієї роботи є лише в тих закладах, де вчителі відчують свою відповідальність і наполегливо працюють з дітьми і їх родинами.

Умовою досягнення успіху являється співпраця педагогів з батьками, медиками та іншими фахівцями, а також: визначення потреб дитини, розробка відповідних заходів для її підтримки, розробка високоякісних навчальних програм на основі інформації про розвиток дитини, відповідна професійна підготовка вчителів та постійне підвищення кваліфікації.

У класі мають бути створені такі умови, щоб всі діти відчували свою цінність і могли брати активну участь в усіх шкільних справах. Активна участь батьків у педагогічному процесі є надзвичайно важливою умовою для налагодження партнерських стосунків, організації роботи в спільній команді

© Канадсько-український проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні»

педагогів, батьків і фахівців для спільного прийняття рішень, плануванні навчальних та реабілітаційних заходів.

Головною ланкою команди повинні бути батьки. Існують три головні моделі командної діяльності: мультидисциплінарна, інтердисциплінарна, трансдисциплінарна.

Мультидисциплінарна модель: дитина і сім'я знаходяться у центрі уваги, однак фахівці не контактують один з одним. Між членами команди немає взаємодії, дослідження і послуги їх ізольовані.

Інтердисциплінарна модель: увага концентрується на дитині і сім'ї, проте фахівці більш пов'язані один з одним.

Трансдисциплінарна модель: дитина і сім'я знаходяться у центрі уваги і між ними та фахівцями існує міцний взаємозв'язок. Також існує змішаний підхід, при якому дитина розглядається комплексно, тобто всі досягнення та послуги повністю інтегровані.

Найбільш придатним для роботи з дітьми з особливими потребами є трансдисциплінарний підхід, в якому існує ефективний обмін інформацією серед членів команди, відчувається колективна відповідальність за загальні результати. Всі члени команди повинні активно співпрацювати при розробці індивідуального навчального плану роботи дитини.

При роботі з дітьми з особливими потребами доцільніше оцінювати досягнення індивідуально визначених цілей, ніж порівнювати їх з типовим. Важливим моментом у роботі з дітьми є процес спостереження їх розвитку. Аналіз результатів допоможе вчителю визначити сильні якості, схильності і потреби дітей-інвалідів. Все це є кроком до розробки відповідних заходів для попередження і вирішення проблем дитини. Спостереження за дитиною ведеться безперервно, результати аналізуються, і на основі результатів аналізу коригуються дії вчителів.

Планування індивідуальної роботи з дитиною є своєрідним прогнозом стосовно дитини. Він дозволяє побачити цілісну картину особистості дитини, її можливе майбутнє. Дітям-інвалідам потрібен більш тривалий час для оволодіння функціональними навичками, тому педагогам в першу чергу, необхідно приділяти увагу розвитку вмінь, які дають дитині-інваліду відчуття самостійності та власної значущості.

Вчителі інклюзивних класів повинні створити демократичну атмосферу і всіляко сприяти формуванню міцних дитячих колективів. Всі діти, незалежно від стану їхнього здоров'я повинні мати однакові права і можливості. Сприятливе середовище заохочує всіх дітей, незалежно від їхніх можливостей, до досліджень, ініціативи, творчості, що забезпечує успішне навчання і розвиток. Почуття приналежності є дуже важливим для дітей. Тому вчитель має створювати ситуації позитивних соціальних взаємин учнів. Завдяки контактам з однолітками діти розвиваються емоційно і соціально, вони вчаться жити у злагоді з людьми, у них формується самоповага.

© Канадсько-український проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні»

Педагоги повинні постійно демонструвати батькам, що вони є важливими членами шкільного колективу, бажаними і потрібними у школі, що їхній внесок у загальну справу є цінним і необхідним.

Важливо підкреслити: у своїй виховній роботі з сім'єю вчитель лише у тому випадку досягне поставленої мети, коли його особисте відношення до дитини буде для батьків тим взірцем, до якого їм захочеться наблизитись. Запорука успіху у діяльності інклюзивних класів – у командній роботі всіх причетних до цієї справи осіб: родини, медиків, інших фахівців.

Серед найважливіших питань інклюзивної освіти є створення відповідної бази для корекційного блоку: наявність програм, підручників, спеціального обладнання, дидактичних матеріалів, надання діагностичних, консультативних та дійових послуг фахівцями (логопедами, дефектологами, психологами, соціальними працівниками, дитячими психіатрами). А це передбачає введення до штату школи додаткових штатних одиниць та постійного психолого-медико-соціального супроводу дітей, які навчаються.

Особливі вимоги ставляться перед вчителем, який безпосередньо працює з дітьми з особливими освітніми потребами. Насамперед, це всебічне вивчення анамнезу дитини, розуміння її особливостей, знання закономірностей розвитку, вивчення психічних якостей, вміння спостерігати за дитиною та регулювати її навантаження, вміння адаптовувати навчальні плани та методики до специфічних потреб дітей, створювати оптимальні умови для спілкування та адаптації до соціального середовища.

Для більш ефективного впровадження процесу інтегрування дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітній простір набули поширення так звані різнорівневі моделі навчання дітей. До закладів нового типу відносяться навчально-реабілітаційні центри. Прикладом нового бачення дитини у соціумі та підготовці її до життя є Хортицький навчально-реабілітаційний центр – заклад з новою методологією життєтворчості особистості дитини. В ньому вчать 280 дітей, які мають проблеми із здоров'ям. Структура закладу включає дошкільні різновікові групи, школу-інтернат та коледж. Студенти коледжу оволодівають спеціальностями психолога та соціального педагога і під час навчання виконують волонтерські функції, практикуються у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. Режим роботи закладу з денним включенням учнів, повним включенням з перебуванням у закладі цілий тиждень у класах педагогічної підтримки. У закладі працюють 186 педагогів, 10 лікарів та 10 медсестер, психолог, логопед, соціальний педагог, дефектолог. У закладі діє своя видавнична база, наукові кафедри, у позакласній роботі запроваджена клубно-студійна система для реабілітаційної роботи засобами прикладного мистецтва, дії театр «Інклюзив».

У державних документах зазначається, що система спеціальної освіти для дітей з відхиленнями в розвитку є неповною без особливої ланки – раннього виявлення та ранньої комплексної допомоги. Тобто період

© Канадсько-український проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні»

немовляти, ранній та дошкільний вік є найбільш важливими та значимими періодами розвитку дітей-інвалідів. Саме в цей час існує унікальна можливість подолати наслідки того чи іншого сенсорного або інтелектуального порушення та запобігти формуванню особливої позиції у середовищі здорових дітей шляхом нормалізації життя дитини у сім'ї і включення батьків в процес реабілітації. Дотримуючись цих рекомендацій у містах Дніпропетровську та Харкові створені та плідно працюють служби раннього втручання, які надають комплексну професійну допомогу дітям раннього віку та їхнім родинам.

Введення нових форм освіти для дітей з особливими освітніми потребами в інтегрованому середовищі не означає, що мережа спеціальних закладів повинна скорочуватись. На це є вагомі причини, насамперед, соціально-економічні та культурологічні. Існують проблеми сімей, де батьки не в змозі задовільно утримувати цих дітей, не кажучи за оплату освітніх та інших послуг.

Впровадження інклюзивної освіти є складною та багатоаспектною проблемою. Вона містить цілу низку нерозв'язаних питань. Насамперед, це рівень, обсяг спеціальних освітніх послуг, зокрема таких, як навчання за індивідуальними програмами, планами, підручниками, діагностика та консультування, надання корекційних послуг у загальноосвітньому закладі. Вчителі школи за таких умов беруть на себе більші моральні зобов'язання, що стосуються змін умов та методів навчання. Нових підходів вимагає спільна робота з батьками, роль яких є ключовою для подальших успіхів їхніх дітей, саме тому одночасно мають отримувати допомогу батьки, діти і вчителі. Нові завдання постають перед інститутами післядипломної педагогічної освіти у забезпеченні підготовки вчителів до запровадження в навчальних закладах інклюзивного навчання.

Водночас, чекає розв'язання проблема запровадження нового змісту освіти дітей з порушеннями розвитку відповідно до Державного стандарту.

Досліджуючи питання розбудови інклюзивної освіти ми дійшли висновку, що насамперед реалізація інклюзивного навчання потребує узгоджених дій від органів освіти, охорони здоров'я та соціального захисту. Це питання урегулювання направлення дітей, збереження соціальних пілг, надання медичних послуг за місцем навчання.

Необхідно постійно тримати в полі зору проблему формування адекватного ставлення педагогічних, учнівських та батьківських колективів до питання інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. А це означає започаткування нових форм співробітництва та взаєморозуміння, проведення «круглих столів», семінарів, тренінгів, тематичних та методичних публікацій з проблеми.

Проведені дослідження свідчать про неоднозначне ставлення до цих питань зі сторони педагогів, батьків та учнів. Серед педагогів спеціальних закладів майже 75 % вважають ідею інклюзії невиправданою, а серед

вчителів загальноосвітніх шкіл – 58%. Педагоги шкіл-інтернатів небезпідставно вважають кращими та кваліфікованішими послуги для дітей у своїх закладах, а педагоги ЗНЗ не можуть повноцінно здійснювати такі послуги через професійну неготовність, відсутність у закладах спеціального обладнання, методичної та корекційної допомоги, комплектування учнями класів та, зрештою, фінансової винагороди за роботу з дітьми з особливими освітніми потребами.

Питання впровадження інновацій в освіту дітей з особливими освітніми потребами досить суперечливе й водночас, актуальне, яке потребує всебічного вивчення. Водночас, саме педагоги мають бути провідниками змін в освіті.

ДЛЯ РОЗДУМІВ

Порівняння традиційної моделі освіти з особистісно-орієнтованою моделлю

<i>Традиційна модель</i>	<i>Особистісно-орієнтована модель</i>
Вчителі дають вказівки учням займатись один і тим самим одночасно	Вчителі визнають, що кожна дитина розвивається у власному темпі і має індивідуальні особливості
Вчителі постійно зайняті, спрямовуючи, розповідаючи наставляючи	Вчителі діють, перш за все, як помічники (фасилітатори), а лише потім як викладачі
Учні більшість часу працюють над поставленими завданнями	Навчання здійснюється головним чином в різних центрах навчання
Типу матеріалів, над якими працюють учні, приділяється мало уваги	Матеріали, які використовуються для безпосереднього навчання, є важливою складовою навчання

Наголос робиться на результат навчання	Навчання – це постійний процес
Увага приділяється розвитку вузько пізнавальних навичок та засвоєнню конкретних фрагментарних розділів змісту	Розділи змісту групуються по можливості навколо головних концепцій. Розвиток навичок відбувається у контексті значимому для учнів
Навчання зосереджено на абстрактних матеріалах та ідеях	Учням пропонуються конкретні навчальні завдання з відомим багажем досвіду
Рішення щодо навчальної програми приймається вчителем, який керується рекомендаціями державних навчальних програм	Рішення щодо навчальної програми базуються не лише на рекомендаціях державних навчальних програм, а її на спостереженнях вчителя за дітьми
Всі рішення приймаються педагогом	Учні залучаються до процесу прийняття рішень і до вибору, з ким вони хочуть працювати і що вони хочуть вивчати
Вчителі головним чином стежать за процесами контролю та управління	Вчителі сприяють розвитку самоуправління і спілкуванню дітей, розуміючи, що це тривалий і поступовий процес
Протягом дня у класі панує тиша	Вчителі цінують, коли учні використовують мову для спілкування, і виділяють для цього час протягом навчального заняття
Школа - це підготовка до життя	Школа – це частина життя
Знання – це те, що вчитель дає дітям	Знання конструюється дитиною
Навчання в школі – це завдання на терпіння.	Навчання в школі надихає на нові досягнення і приносить задоволення
Основна увага навчанню як результату	Основна увага навчанню як процесу
Навчання відбувається за лінійною прогресією через набуття узагальнених вмінь і фактів	Навчання розглядається як усе ширша спіраль зі змістом, глибиною і шириною
Учні є пасивними поглиначами інформації та авторитету	Учні активно залучаються до розв'язання проблем і планування
Зміст навчального плану подається окремими предметними розділами	Зміст навчального плану об'єднується, коли учні утворюють пов'язання

Навчальний план визначається і розвивається за зовнішніми критеріями та зовнішніми експертами	Навчальний план визначається інтересами учнів і вимоги навчального плану адаптуються вчителем для подальшого впровадження
Прийняття рішень є ієрархічним і централізованим	Прийняття рішень відбувається спільно інформованими учасниками процесу
Навчальний план призначений для стимулювання відповідності груповим вимогам і в соціальній поведінці, і в рівні академічних успіхів	Навчальний план призначений для розвитку індивідуальної компетенції та позитивного досвіду стосовно навчання
Культурні та інші індивідуальні особливості ігноруються, оскільки від дітей вимагається адаптація до домінуючої культури	Навчальний план визнає реальності різноманітного багатонаціонального світу з тим, щоб краще підготувати дітей до майбутнього
Предметні заняття орієнтовані на посібники і підручники	Предметні заняття орієнтовані на першоджерела та маніпулятивні матеріали
Наголос робиться на отриманні основних умінь	Наголос робиться на розумінні основних понять
Вчителі є єдиними джерелами інформації	Вчителі заохочують та скеровують до навчання особами
Вважається, що вчителі закінчили своє навчання	Вчителі ставляться до самих себе як до учнів поряд із своїми дітьми
Вчителі подають інформацію через лекції, підручники та конспекти	Вчителі створюють навчальні ситуації, орієнтовані на прямий досвід, суспільні взаємодії та дослідження
Методи опитування вчителями зосереджуються на правильних/неправильних відповідях або замкнутах запитаннях	Вчителі сприймають запитання дітей і скеровують їхнє мислення за допомогою запитань, що потребують розгорнутої відповіді
Вміння є метою, якої учень повинен досягти	Вміння виступають засобами і пов'язані зі змістом
Вчителі відповідають за поведінку у класі і вважаються керівниками класу	Вчителі і учні разом встановлюють правила поведінки, які підкреслюють особисту відповідальність
Вчителі в основному подають інформацію учням у дидактичній манері	Вчителі поводяться в манері спілкування, в залежності від умов і оточення

Вчителі бачать в учнях лише чисті сторінки, на яких записується інформація	Вчителі ставляться до учнів як до мислячих осіб, які розвивають теорії про світ
Учні з самого початку працюють поодиноці	Учні працюють парами і малими групами
Батьки вважаються сторонніми людьми і не залучаються до навчання	Батьки розглядаються як перші вчителі та партнери
Спілкування з сім'ями відбувається лише тоді, коли виникають проблеми	Спілкування з сім'ями починається на початку навчального року і продовжують до закінчення закладу

- Діти навчаються ефективніше, коли задовольняються їхні фізіологічні потреби і якщо вони почувають себе в повній фізичній та психологічній безпеці.

- Діти навчаються ефективніше, коли вони самі будують свої знання і хочуть наповнити змістом свій світ.

- Діти навчаються ефективніше і природніше у різних соціальних контекстах. Навчання – це соціальний процес. Різноманітність сприяє навчанню і краще відображає світ, який успадковують наші діти.

- Діти навчаються ефективніше, коли вони активно залучені у процес навчання і якщо зміст і контекст навчання є значимими для них та стосуються їхнього реального життя.

- Діти навчаються ефективніше, коли вони починають оцінювати, і певною мірою, керують своєю власною роботою.

- Діти навчаються та набувають знання і досвід в різних областях з дуже різною швидкістю. Навчання веде за собою розвиток. Розвиток дітей відбувається з неоднаковою швидкістю.

- Діти навчаються ефективніше, коли навчальна програма є всеохоплюючою і якщо всі сфери розвитку дитини задіяні в процесі навчання (фізична, соціальна, емоційна, моральна, пізнавальна).

Нові ролі педагога: Фасилітатор. Розробник навчальних програм. Менеджер. Консультант. Презентатор. Тренер. Дослідник. Наставник. Агент змін.

Переваги інклюзивної моделі навчання

За даними експериментальних досліджень для дітей з особливими освітніми потребами найбільш вагомими перевагами були визначені:

- Діти з особливими освітніми потребами будуть краще підготовлені до умов реального життя .

- Діти з особливими освітніми потребами будуть мати більше можливостей брати участь у різних видах діяльності.

- Діти з особливими освітніми потребами будуть сприйняті суспільством.

Інклюзивне навчальне середовище підвищує самооцінку та сприяє розвитку самостійності у дітей з особливими потребами.

Недоліки інклюзивної моделі навчання

■ Діти з особливими освітніми потребами не будуть мати педагогів з достатнім рівнем спеціальної підготовки .

■ Батьки дітей з особливими освітніми потребами можуть бачити несприйняття своїх дітей здоровими однолітками.

■ Батьки дітей з особливими освітніми потребами будуть помічати відмінності між розвитком своїх дітей та їхніх однолітків і страждатимуть від цього.

■ Діти з особливими освітніми потребами отримуватимуть недостатньо реабілітаційних та інших спеціальних послуг.

■ Діти з особливими освітніми потребами не будуть прийняті своїми однолітками.

Вочевидь, при розбудові інклюзивної освіти варто орієнтуватись на всі позитиви та зважати на негативи процесу, який визнаний найбільш інноваційним рухом в освіті 20-го сторіччя.

РОЗДІЛ 3. ДІТИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Поняття “діти з особливими освітніми потребами”, широко охоплює всіх учнів, чії освітні проблеми виходять за межі загальноприйнятої норми. Воно стосується дітей з особливостями психофізичного розвитку, обдарованих дітей та дітей із соціально вразливих груп (наприклад, вихованців дитячих будинків тощо). Загальноприйнятий термін «діти з особливими освітніми потребами» робить наголос на необхідності забезпечення додаткової підтримки в навчанні дітей, які мають певні особливості розвитку. Вочевидь, прийнятним є визначення, за яким до дітей з особливими потребами відносять дітей-інвалідів, дітей з незначними порушеннями здоров'я, соціальними проблемами та обдарованих дітей (рис. 3.1.).



Рис. 3.1. Діти з особливими потребами

Логічно обґрунтованим видається визначення, яке дає знаний французький вчений G. Lefrancois: „Особливі потреби це термін, який використовується стосовно осіб, чия соціальна, фізична або емоційна особливість потребує спеціальної уваги та послуг, надається можливість розвинути свій потенціал” [16]. До їх числа входять діти, які мають як виняткові здібності або таланти, так і діти з фізичними, психічними, соціальними відмінностями.

Найбільш поширене та прийнятне стандартне визначення „особливих потреб”, зокрема в країнах Європейської Спільноти, подано в Міжнародній класифікації стандартів освіти (International Standart Classification of Education): „Особливі освітні потреби мають особи, навчання яких потребує додаткових ресурсів. Додатковими ресурсами можуть бути: персонал (для надання допомоги у процесі навчання); матеріали (різноманітні засоби навчання, в тому числі допоміжні та корекційні); фінансові (бюджетні асигнування для одержання додаткових спеціальних послуг)” [1].

У довідковій літературі **обдарованість** визначається комплексом задатків і здібностей, які потенційно за сприятливих умов дають змогу досягти значних успіхів у певному виді діяльності чи діяльності. У

шкільному віці обдарованих дітей нараховується близько 3-5 % від загальної дитячої популяції.

Діти з особливостями (порушеннями) психофізичного розвитку мають відхилення від нормального фізичного чи психічного розвитку, зумовлені вродженими чи набутими розладами.

Варто підкреслити, що в Україні основною категорією дітей з особливими освітніми потребами загально прийнято вважати саме дітей з особливостями (порушеннями) психофізичного розвитку.

Діти з особливостями психофізичного розвитку

Залежно від типу порушення виділяють такі категорії дітей:

- з порушеннями слуху (глухі, оглухлі, зі зниженим слухом);
- з порушеннями зору (сліпі, осліплі, зі зниженим зором);
- порушеннями інтелекту (розумове відсталі, із затримкою психічного розвитку);
- з мовленнєвими порушеннями;
- з порушеннями опорно-рухового апарату;
- зі складною структурою порушень (розумово відсталі сліпі чи глухі; сліпоглухонімі та ін.);
- емоційно-вольовими порушеннями та дітей з аутизмом

Поділяють:

- **вроджені порушення**, спричинені шкідливим впливом на плід генетичних факторів, інтоксикацій, інфекцій, травм, порушенням живлення, гормональними розладами, резусною несумісністю груп крові матері та дитини, впливом медичних препаратів, алкоголю наркотичних та отруйних речовин .

- **набуті порушення** зумовлені, переважно, різноманітними шкідливими впливами на організм дитини під час народження та у наступні періоди розвитку (механічні ушкодження плоду, тяжкі пологи, пологова асфіксія, крововиливи у мозок, інфекційні захворювання тощо).

Навчання та виховання дітей з порушеннями психофізичного розвитку здійснюється з урахуванням особливостей їхнього розвитку, використанням специфічних заходів та організаційних форм навчальної роботи, залежно від характеру розладу.

Діти з особливостями психофізичного розвитку мають, як і всі інші діти, певні права, серед яких і право на отримання якісної освіти. Так, діти з особливостями психофізичного розвитку мають юридичне право навчатися в масових загальноосвітніх школах.

3.1. Діти, які мають труднощі у навчанні

Серед причин навчальних труднощів переважають певні порушення психофізичного розвитку. Труднощі у навчанні пов'язані з функціональними обмеженнями слуху, мовлення, академічних здібностей, наочності, уваги,
© Канадсько-український проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні»

координації, сприйняття та переробки інформації, гнучкості мислення та ін. Учні, які мають такі проблеми відчувають труднощі запам'ятовування та відтворення інформації з пам'яті, концентрації уваги, застосування набутих знань, умінь та навичок тощо. Розглянемо окремі випадки, використовуючи класифікацію та термінологію, усталені в Україні.

Мовленнєві порушення

До таких порушень належать:

- дислалія (порушення звуковимови);
- порушення голосу (дисфонія та афонія);
- ринолалія (порушення звуковимови і тембру голосу, пов'язане з вродженим дефектом будови артикуляційного апарату);
- дизартрія (порушення звуковимови та мелодико-інтонаційної сторони мовлення, зумовлені недостатністю іннервації м'язів артикуляційного апарату);
- заїкання;
- алалія (відсутність або недорозвиток мовлення у дітей, зумовлене органічним ураженням головного мозку);
- афазія (повна або часткова втрата мовлення, спричинена органічним локальним ураженням головного мозку);
- загальний недорозвиток мовлення;
- порушення письма (дисграфія) та читання (дислексія).

Більшість цих порушень усувається в дошкільному та молодшому шкільному віці. Водночас, трапляються випадки, коли і в середніх та старших класах ці розлади не подолані.

Учні з мовленнєвими порушеннями мають функціональні або органічні відхилення у стані центральної нервової системи. Вони часто скаржаться на головні болі, нудоту, запаморочення. У багатьох дітей спостерігаються порушення рівноваги, координації рухів, недиференційованість рухів пальців рук та артикуляційних рухів. Під час навчання вони швидко виснажуються, втомлюються. Їм притаманні дратівливість, збудливість, емоційна нестійкість. У них спостерігається нестійкість уваги і пам'яті, низький рівень контролю за власною діяльністю, порушення пізнавальної діяльності, низька розумова працездатність; часто виникають невротичні реакції на зауваження, низьку оцінку чи несхвальні висловлювання вчителя чи дітей.

Особливу групу серед дітей з порушеннями мовлення складають діти з розладами процесів читання і письма.

Труднощі сприйняття тексту (дислексія) характеризується як нездатність сприймати друкований чи рукописний текст і трансформувати його у слова.

При дислексії під час читання спостерігаються такі типи помилок: заміни і змішування звуків, частіше близьких за акустико-артикуляційними ознаками; побуквене читання; спотворення звуко-складової структури слова, що проявляються у пропусках приголосних (при збігу) і голосних,

додаваннях, перестановках, пропусках звуків і складів; вади розуміння прочитаного, які проявляються на рівні окремого слова, речення, тексту в цілому (без розладів технічної сторони читання); аграматизми, що проявляються на аналітико-синтетичному і синтетичному етапах опанування навички читання (проблеми у використанні відмінкових закінчень, закінчень дієслів, узгодження іменника й прийменника тощо).

Допомога таким дітям має бути комплексною і здійснюватися групою спеціалістів: невропатологом, логопедом, психологом, педагогом. Ефективність роботи значною мірою визначається своєчасністю вжитих заходів та вибором оптимального методу й темпу навчання.

Порушення опанування письма – дисграфія – спотворення чи заміна букв, викривлення звуко-складової структури слова, порушення злитого написання слів і речень, аграматизми. В основу класифікації дисграфії покладено несформованість певних операцій процесу письма:

- артикуляційно-акустична дисграфія проявляється в замінах, пропусках букв, які відповідають пропускам і замінам звуків в усному мовленні;

- дисграфія на основі порушення фонематичного розпізнавання проявляється в замінах букв відповідних фонематично близьким звукам, хоча в усному мовленні звуки вимовляються правильно; (робота щодо усунення цих двох видів розладів спрямовується на розвиток фонематичного сприймання: уточнення кожного звука, який заміщується, вироблення артикуляційного та слухового образів звуків);

- дисграфія на основі порушення мовного аналізу і синтезу, що проявляється у спотворенні звуко-буквеної структури слова, поділі речень на слова;

- граматична дисграфія пов'язана з недорозвитком граматичної будови мовлення (морфологічних та синтаксичних узагальнень);

(робота щодо усунення цих двох видів розладів спрямована на уточнення структури речення, розвиток функцій словозміни, словотворення, вміння аналізувати склад слова за морфологічними ознаками)

- оптична дисграфія пов'язана з недорозвитком зорового аналізу і синтезу та просторових уявлень, що проявляється в замінах і спотворенні букв на письмі, до оптичної дисграфії належить і дзеркальне письмо;

(робота спрямовуватися на розвиток зорових сприймань, розширення й уявлення зорової пам'яті, формування просторових уявлень і розвиток зорового аналізу і синтезу).

Заїкання – одне з найскладніших і тривалих мовленнєвих порушень. Медики характеризують його як невроз (дискоординацію скорочень м'язів мовленнєвого апарату). Педагогічне трактування: це розлад темпу, ритму, плавності мовлення судомного характеру. Психологічне визначення: це розлад мовлення з переважним порушенням його комунікативної функції. Мовна судома перериває мовленнєвий потік зупинками різного характеру.

© Канадсько-український проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні»

Судоми виникають тільки при продукуванні мовлення. Заїкання буває невротичне та неврозоподібне.

При заїканні з дитиною працюють логопед, невропатолог, психотерапевт, психолог, педагог. Лише команда, до складу якої входять ці фахівці, може кваліфіковано розробити комплексні заходи щодо подолання заїкання.

Логопед може призначити охоронну терапію – режим мовчання, а лікар – проведення усього комплексу лікування, яке рекомендоване при невротичних станах у дітей. Незалежно від форми заїкання, усім дітям паралельно з логопедичними, необхідні заняття з логоритміки, медикаментозне та фізіотерапевтичне лікування.

Кілька порад вчителів

- Коли ви помітили, що у вашому класі є учень, який має схожі труднощі, проконсультуйтеся з учителями, котрі навчали дитину в попередні роки.
- Зверніться до психолога та логопеда, поговоріть з батьками. Виконуйте усі настанови та рекомендації фахівців.
- Від складу команди, яку ви організуєте, залежатиме правильність визначення діагнозу, стратегії корекційної допомоги та вибір необхідних засобів для успішного навчання дитини у вашому класі.
- Запитуйте у учня про труднощі, які він/вона відчуває під час сприйняття, обробки, застосування інформації (нового матеріалу). З'ясуйте, яку інформацію учень не сприймає.
- Запропонуйте інший спосіб (якщо учень не може читати, поясніть усно, якщо не сприймає на слух - подайте у письмовому вигляді).
- Виконуйте всі рекомендації логопеда, інших фахівців, батьків щодо спеціальних вправ та адаптації матеріалу для конкретного учня.
- Дізнайтеся про можливості використання спеціальних комп'ютерних програм (наприклад, перетворення друкованого тексту в аудіо відтворення), інших технічних засобів, залежно від особливостей навчання конкретного учня.

3.2. Діти із затримкою психічного розвитку

Затримка психічного розвитку може зумовлюватися багатьма чинниками.

Зокрема, це: спадкова схильність, порушення функціонування мозку в період внутрішньоутробного розвитку, пологові ускладнення, хронічні й тривалі захворювання в ранньому дитинстві, невідповідні умови виховання тощо.

Залежно від цих факторів виділяють різні форми затримки.

– **Конституціонального та соматогенного походження** – дитина мініатюрна і зовні тендітна, структура її емоційно-вольової сфери відповідає більш ранньому вікові, часті хвороби знижують вимогливість батьків, загальна слабкість організму знижує продуктивність її пам'яті, уваги, працездатності, гальмує розвиток пізнавальної діяльності.

– **Психогенного походження** – зумовлена невідповідними умовами виховання (надмірна опіка чи недостатнє піклування про дитину). Розвиток затримується внаслідок обмеження комплексу подразнень, інформації, що надходить з оточуючого середовища.

– **Церебрально-органічного походження** – найстійкіша і найскладніша, зумовлена ураженням головного мозку дитини внаслідок патологічних впливів (переважно у другій половині вагітності). Характеризується зниженою научуваністю з огляду на низький рівень розумового розвитку і проявляється у труднощах засвоєння навчального матеріалу, відсутністю пізнавального інтересу та мотивації навчання.

Значна частина дітей із затримкою психічного розвитку, отримавши своєчасну корекційну допомогу, засвоює програмовий матеріал і "вирівнюється" по закінченні початкової школи. Водночас, чимало учнів і в наступні роки шкільного навчання потребують особливих умов організації педагогічного процесу через значні труднощі у засвоєнні навчального матеріалу.

Учень, який має подібні труднощі, потребує ретельного психолого-педагогічного вивчення для визначення оптимальних та ефективних методів навчання. Робота з батьками таких дітей має виключно важливе значення, оскільки їхнє розуміння природи труднощів і відповідна допомога в колі родини сприятимуть подоланню труднощів у навчанні.

Кілька порад вчителю

- Зосередьте увагу на сильних сторонах учня і спирайтеся на них у процесі навчання. Водночас, будьте готові, що доведеться поступово заповнювати прогалини у знаннях, вміннях і навичках учня.
- Подавайте зміст навчального матеріалу невеликими частинами, використовуючи мультисенсорний підхід (слуховий, візуальний, маніпуляційний). Якомога більше повторюйте та закріплюйте вивчене.
- Заохочуйте учня, підтримуйте позитивну мотивацію навчання.
- Дещо сповільніть темп навчання, зважаючи на знижені психічну витривалість і розумову працездатність учня. Будьте терплячими, якщо учневі необхідно пояснити чи показати щось багаторазово. Віднайдіть оптимальний варіант взаємодії з ним (поясніть новий матеріал до уроку, на занятті дайте письмовий тезовий план, алгоритм дій тощо).
- Розчленовуйте завдання на окремі невеликі частини. Якщо необхідно – складайте письмовий алгоритм поетапного виконання завдання. Усні інструкції давайте по одній, доки учень не навчиться утримувати у

пам'яті одразу кілька.

- Практикуйте прикладне застосування набутих учнем знань.
- Спільно з учнем покроково аналізуйте виконання завдання.
- Урізноманітнюйте навчальну діяльність, однак, забезпечуйте плавний перехід від одних видів діяльності до інших.
- Завдання мають відповідати можливостям учнів та виключати відчуття стійких невдач.
- Надавайте учням достатньо часу для виконання завдання та практичного застосування нових умінь і навичок, водночас, надто тривале виконання однієї справи може стомити його.
- Не перекладайте подолання проблем у навчанні виключно на батьків. Допмагайте їм усвідомлювати найменші успіхи учня та закріплювати їх. Учні з труднощами у навчанні потребують не авторитарних підходів у сімейних стосунках, а виваженого, доброзичливого ставлення до дитини.
- Подолання труднощів у навчанні – це результат спільної тривалої та копіткої роботи педагогів, психологів, батьків і навіть терапевтів.

3.3. Діти із порушенням зору

На сьогодні в Україні порушення зору посідають перше місце серед інших розладів. До цієї групи належать сліпі (близько 10%) та слабозорі (люди зі зниженим зором). Сліпими вважаються особи, у яких повністю відсутні зорові відчуття або ж ті, котрі мають лише незначну частку світловідчуттів (гострота зору до 0,004). Слабозорими – ті, хто має значне зниження зору (в межах від 0,05 до 0,2 при використанні коригуючих окулярів).

Основною причиною зниження гостроти зору є вроджені захворювання або аномалії очей (70% випадків). Фактори, що спричиняють аномалії очей надзвичайно різноманітні. Серед ендогенних (внутрішніх) – спадковість, гормональні порушення у матері та плоду, резус-несумісність, вік батьків, порушення обміну речовин тощо. До ендогенних (зовнішніх) факторів можна віднести різноманітні інтоксикації, інфекційні та вірусні захворювання та ін.

Серед поширених розладів органів зору – мікрофтальм, анофтальм, катаракта, глаукома, атрофія зорового нерва, дегенерація сітківки, астигматизм, короткозорість, далекозорість і т. ін.

Захворювання очей призводить до складних порушень зорової функції – знижується гострота, звужується поле зору, порушується просторовий зір.

Внаслідок неповного чи спотвореного сприйняття доквілля уявлення таких дітей певною мірою збіднені, фрагментарні, одержана інформація погано запам'ятовується. Діти відчувають труднощі під час читання, письма, практичних робіт; швидко стомлюються, що зумовлює зниження розумової та фізичної працездатності. Саме тому вони потребують дозованого зорового

навантаження та охоронного режиму під час організації навчального процесу.

З огляду на те, що упродовж навчання зір учнів може змінюватися (відповідно змінюватимуться офтальмологічні рекомендації), необхідна скоординована робота педагогів, шкільного лікаря, офтальмолога та батьків, які мають тримати під контролем допустимі фізичні та зорові навантаження учня.

Організуючи навчальний процес для таких учнів, педагог має враховувати офтальмологічні дані щодо ступеня зниження зору, характеру захворювання, особливостей його перебігу та прогнозу на майбутнє (можливість погіршення чи покращення). З огляду на це, вчитель має бути поінформованим з рекомендаціями офтальмолога стосовно використання звичайних і спеціальних засобів корекції (окуляри, контактні лінзи тощо) та додаткових засобів, що покращують зір (збільшувані лінзи, проектори, тифлоприлади, аудіозаписи, спеціальні комп'ютерні програми, що трансформують письмовий текст у звуковий та ін.). Педагог має знати кому з учнів окуляри призначені для постійного використання, а кому для роботи лише на далекій чи близькій відстані та контролювати дотримання дітьми визначеного режиму.

Лікар має надати рекомендації щодо освітлення робочого місця учня (це не завжди перша парта чи місце біля вікна).

Кілька порад вчителю

- Через кожні 10-15 хвилин учень має 1-2 хвилини перепочити, роблячи спеціальні вправи.
- Освітлення робочого місця учня має бути не менше 75-100 кд/м².
- Приберіть усі перешкоди на шляху до робочого місця учня.
- В унаочненнях доцільно збільшити штифт, фон зробити не білим, а світло-жовтим чи світло-зеленим.
- Пишучи на класній дошці, намагайтеся розташовувати матеріал так, щоб в учня він не зливався в суцільну лінію. З'ясуйте, написи яким кольором крейди учень бачить краще.
- Давайте можливість учням підійти до дошки чи унаочнення, щоб краще роздивитися написане.
- Озвучуйте все, що пишете.
- Намагайтеся все, що пишете на дошці, продублювати роздатковим матеріалом.
- Зверніть увагу на якість роздаткового матеріалу: має бути матовий, а не глянцева папір, шрифт великим і контрастним.
- Учні з порушенням зору потрібно більше часу на виконання вправ, читання тексту. Не переобтяжуйте учня читанням великих текстів під час самостійного опрацювання матеріалу, краще поясніть ще раз усно, переконайтеся, що він все зрозумів.

- 3 таких предметів як література, історія, географія тощо можна використовувати аудіозаписи. Такі організації як УТОС мають аудіо бібліотеки літературних творів та інших навчальних матеріалів, якими вчитель може скористатися для індивідуалізації занять зі слабозорими учнями.
- Доцільно переглянути вимоги до письмових робіт. Іноді слабозорому учневі необхідно писати з використанням трафарету, щоб правильно розташувати текст на сторінці та дотримуватися рядків.
- Частіше перевіряйте розуміння учнем матеріалу, який подається на уроці.
- Стежте за поставою учня, водночас, не обмежуйте його, коли він надто близько підносить тексти до очей.
- Дитина може погано бачити вираз вашого обличчя і не розуміти, що ви звертаєтесь саме до неї. Краще підійти до учня, і торкаючись його, звернутися на ім'я.
- Не робіть зайвих рухів і не затуляйте учневі джерело світла, не використовуйте невербальні засоби спілкування (кивання головою, рухи рук тощо).

3.4. Діти із порушенням слуху

Поняття «порушення слуху» часто використовується для описання широкого діапазону розладів, пов'язаних зі зниженням слуху, що включає і глухоту. 6 із 1000 новонароджених дітей мають порушення слуху, в 1 із 6 фіксують глухоту.

Серед поширених причин зниження слуху можна назвати: пологові травми, інфекційні захворювання, отити, запалення, наслідки вживання певних медичних препаратів тощо.

Глухота визначається як цілковита відсутність слуху або його значне зниження, внаслідок якого сприймання та розпізнавання усного мовлення неможливе.

Порівняно з глухими, діти зі зниженим слухом (слабочуючі) мають слух, який з допомогою аудіопідсилювальної апаратури, дає змогу сприймати мовлення оточуючих та самостійно опановувати мовлення (хоч і певною мірою спотворено). Загалом, діти, які мають втрату слуху від 15 до 75 дБ вважаються слабочуючими, вище ніж 90 дБ – вважаються глухими (за педагогічною класифікацією).

За статистичними даними близько 10-12% населення має той чи інший ступінь зниження слуху.

Частково зниження слуху компенсується слуховими апаратами та кохлеарними імплантатами. За належних умов навчання у дітей з порушеним слухом формується мовленнєве спілкування та розвивається мовленнєвий

© Канадсько-український проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні»

слух, що дає їм можливість достатньо успішно навчатися у звичайних школах, отримувати вищу та професійну освіту.

Водночас, необхідно враховувати певні особливості учнів з порушеннями слуху. Деякі слабочуючі можуть чути, однак сприймають окремі звуки спотворено, особливо початкові і кінцеві звуки у словах. В цьому випадку потрібно говорити дещо гучніше і чіткіше, добираючи прийнятну для учня гучність. В інших випадках потрібно знизити висоту голосу, оскільки учень не в змозі сприймати на слух високі частоти. В будь-якому випадку вчитель має ознайомитися з медичною картою учня, проконсультуватися зі шкільним лікарем, отоларингологом, сурдопедагогом, логопедом, батьками, вчителями, у яких навчався учень у попередні роки щодо створення та дотримання особливих умов його навчання. Порадьтеся з фахівцями стосовно можливостей індивідуального слухового апарату учня, спеціальних вправ для розвитку мовного дихання, відпрацювання вимови.

Кілька порад вчителіві

- Навчіться перевіряти справність слухового апарату дитини.
- Ознайомтеся зі спеціальними технічними засобами, які сприятимуть ефективності навчального процесу. Доцільно, аби навчальний заклад придбав необхідну апаратуру.
- Учень має сидіти достатньо близько, добре бачити вчителя, однокласників та унаочнення. Він має чітко бачити артикуляційний апарат усіх учасників уроку.
- Використовуйте якомога більше унаочнень.
- Стежте за тим, щоб учень отримував інформацію в повному обсязі. Звукову інформацію необхідно підкріплювати та дублювати зоровим сприйняттям тексту, таблиць, опорних схем тощо.
- Починаючи розмову, приверніть увагу учня: назвіть його на ім'я чи торкніться його руки. Звертаючись і розмовляючи з учнем, дивіться на нього, щоб він міг бачити усі ваші рухи (артикуляцію, вираз обличчя, жести, мову тіла).
- Перед тим, як розпочати повідомлення нового матеріалу, інструкцій щодо виконання завдання тощо, переконайтеся, що учень дивиться на вас і слухає.
- Не затуляйте обличчя руками, не говоріть обернувшись до учня спиною. Якщо необхідно – зробіть запис на дошці, а потім, повернувшись обличчям до класу, повторіть написане та прокоментуйте.
- Говоріть достатньо гучно (але не надто – це спотворює слова), в нормальному темпі, не перебільшуючи артикуляцію, рухи губами.
- Час від часу переконайтесь, що учень вас розуміє. Не вважатиметься нетактовним запитати його про це. Якщо учень просить щось повторити, спробуйте перефразувати повідомлення, вживаючи короткі прості речення.

- Якщо ви не зрозуміли відповідь учня, попросіть його повторити ще раз чи написати те, що він хотів повідомити.
- Якщо ви повідомляєте складний матеріал, що містить терміни, формули, дати, прізвища, географічні назви, доцільно надати його учневі в письмовій формі. Використовуйте роздатковий матеріал, що найповніше передає зміст уроку.
- Переконайтесь, що всі слова в тексті зрозумілі. По можливості спрощуйте текст.
- Ініціюйте мовленнєве спілкування учня. Не перебивайте його, дайте можливість висловити думку.

3.5. Діти із порушенням опорно-рухового апарату

Такі розлади спостерігаються у 5-7 % дітей і можуть бути вродженими чи набутими. Серед порушень опорно-рухового апарату виділяють:

- захворювання нервової системи: дитячий церебральний параліч; поліомієліт;
- вроджені патології опорно-рухового апарату: вроджений вивих стегна, кривошия, клишоногість та інші деформації стоп; аномалії розвитку хребта (сколіоз); недорозвиток і дефекти кінцівок: аномалії розвитку пальців кисті; артрогрипоз (природжене каліцтво);
- набуті захворювання та ураження опорно-рухового апарату: травматичні ушкодження спинного мозку і кінцівок; поліартрит; захворювання скелету (туберкульоз, пухлини кісток, остеомієліт); системні захворювання скелету (хондродитрофія, рахіт).

У всіх цих дітей провідним порушенням є недорозвиток, порушення або втрата рухових функцій. Домінуючим серед цих розладів є дитячий церебральний параліч (близько 90%).

Для пристосування соціального середовища, необхідно підготувати вчителів та учнів школи, класу до сприйняття ними дитини з такими порушеннями як звичайного учня.

Діти із дитячим церебральним паралічем (ДЦП)

Церебральний параліч виникає внаслідок уражень мозку плоду у допологовий період та під час пологів. Серед факторів, що призводять до церебрального паралічу - киснева недостатність, пологові черепно-мозкові травми, інтоксикація в період вагітності, інфекційні захворювання тощо. Частота дитячого церебрального паралічу у популяції- 1,7 випадків на 1000 дітей.

Характерними для ДЦП є рухові розлади (паралічі, неповні паралічі), неспроможність контролювати та координувати рухи, мимовільність рухів, порушення загальної та дрібної моторики, рівноваги, просторової орієнтації,

мовлення, слуху та зору, залежно від того, які відділи мозку зазнали ураження, підвищена виснажуваність, нестійкий емоційний тонус. Ці стани можуть посилюватися при хвилюванні, несподіваному зверненні до дитини, перевтомі, намаганнях виконати певні цілеспрямовані дії. Чим значніші ураження мозку, тим сильніші прояви церебрального паралічу. Проте церебральний параліч не прогресує з часом.

Залежно від тяжкості ураження, такі діти можуть пересуватися самостійно, на милицях, за допомогою "ходунка", у візку. Водночас, чимало з них можуть навчатися у звичайній школі за умови створення для них безбар'єрного середовища, забезпечення спеціальним устаткуванням (пристрої для письма; шини, які допомагають краще контролювати рухи рук; робоче місце, що дає змогу утримувати певне положення тіла тощо).

Зазвичай, діти із церебральним паралічем можуть потребувати різних видів допомоги. Спеціальне навчання та послуги можуть охоплювати фізичну терапію, окупаційну терапію та логопедичну допомогу.

Фізична терапія допомагає розвивати м'язи, навчитися краще ходити, сидіти та утримувати рівновагу.

Окупаційна терапія допомагає розвивати моторні функції (одягатися, їсти, писати, виконувати повсякденні дії).

Логопедичні послуги допомагають розвивати комунікаційні навички, коригувати порушену вимову (що пов'язано зі слабкими м'язами язика та гортані).

На додаток до терапевтичних послуг та спеціального обладнання дітям із церебральним паралічем може знадобитися допоміжна техніка. Зокрема:

Комунікаційні пристрої (від найпростіших до найскладніших). Комунікаційні дошки, наприклад, з малюнками, символами, буквами або словами. Учень може спілкуватися вказуючи пальцем або очима на малюнки, символи. Існують і більш складні комунікаційні пристрої, в яких використовуються голосові синтезатори, що допомагають „розмовляти" з іншими.

Комп'ютерні технології (від простих електронних пристроїв до складних комп'ютерних програм, які працюють від простих адаптованих клавіш).

Кілька порад вчителю

- Дізнайтеся більше про церебральний параліч, про організації, які надають допомогу та джерела, з яких ви можете отримати корисну інформацію.

- Інколи вигляд учня з церебральним паралічем справляє враження, що він не зможе навчатися як інші. Зосередьте увагу на конкретній дитині і дізнайтеся безпосередньо про її особисті потреби і здібності.

- Проконсультуйтеся з іншими вчителями, які у попередні роки навчали дитину, стосовно організації навчального середовища для саме цього

учня. Батьки найкраще знають потреби своєї дитини. Вони можуть чимало розповісти про особливі потреби та можливості учня. Залучивши у свою команду фізіотерапевта, логопеда та інших спеціалістів, ви зможете використати найкращі підходи для конкретного учня, з огляду на його індивідуальні та фізичних можливості.

- Шлях учня до його робочого місця має бути безперешкодним (зручне відкривання дверей, достатньо широкі проходи між партами тощо). Продумайте, яким чином він діставатиметься класу, пересуватиметься у межах школи, користуватиметься туалетом тощо. Ймовірно у закладі доведеться зробити певні архітектурні зміни (пандус, спеціальні поручні, пристосування у туалеті тощо)

- Можливо знадобиться, щоб хтось з персоналу чи учнів завжди був готовий допомогти учневі з церебральним паралічем (потримати двері доки заїде візок, під час подолання сходів чи порогів тощо). Такі помічники мають бути проінструктованими спеціалістом (ортопедом, фізіотерапевтом, інструктором з лікувальної фізкультури).

- Навчіться використовувати допоміжні технології. Знайдіть експертів у школі та поза її межами, які б допомогли вам. Допоміжні технології можуть зробити вашого учня незалежним (спеціальні пристрої для письма, додаткове устаткування для комп'ютера тощо).

- З допомогою фахівців чи батьків облаштуйте робоче місце учня з урахуванням його фізичного стану та особливостей розвитку навчальних навичок (для утримання постави у зручному положенні, для обмеження мимовільних рухів, полегшення письма, читання).

- Проконсультуйтеся з фізіотерапевтом стосовно режиму навантаження учня, необхідних перерв і вправ. Нагадуйте про це учневі та стежте, щоб він не перевтомлювався.

- Іноді у дітей з церебральним паралічем може спостерігатися зниження слуху на високочастотні тони, водночас, зберігається на низькі. Намагайтеся говорити на нижчих тонах, переконайтеся, що учень добре чує звуки т, к, с, п, є, ф, ш.

- Знизьте вимоги до письмових робіт учня. Можливо йому буде зручно використовувати спеціальні пристосування, комп'ютер чи інші технічні засоби.

- Стежте, щоб необхідні матеріали, навчальне приладдя, унаочнення були у межах досяжності учня.

- Не обтяжуйте учня надмірним піклуванням. Допомагайте, коли напевно знаєте, що він не може щось подолати, або коли він звернеться по допомогу.

- Учневі необхідно більше часу для виконання завдання. Адаптуйте вправи відповідним чином, розробіть завдання у вигляді тестів тощо.

3.6. Діти із гіперактивністю та дефіцитом уваги

Один з поширених розладів, притаманний за різними даними 3-5 – 8-15% дітей та 4-5% дорослих. Причини цього стану досі вивчаються. Серед факторів, що спричинюють його, можна виділити спадкові та соматичні порушення (соматичний – від грец. – тіло, тілесний – у медичній практиці використовується для визначення явищ, які пов'язані з тілом, на відміну від явищ психічного характеру. Хвороби за цією ознакою поділяють на соматичні та психічні). У таких дітей спостерігається комплекс клінічних, фізіологічних, психологічних і біохімічних змін, іноді певні мінімальні мозкові дисфункції (збірна група різних паталогічних станів, які проявляються у комбінованих порушеннях сприймання, моторики, уваги) тощо. Водночас, такий стан може нагадувати низку інших порушень: неврози, затримку психічного розвитку, аутизм, деякі психічні розлади та ін. Іноді гіперактивність з дефіцитом уваги важко відмежувати від нормального розвитку з характерною для певного віку руховою активністю, від особливостей темпераменту окремих дітей. Зазвичай цей стан частіше спостерігається у хлопчиків.

Серед характерних ознак гіперактивності з дефіцитом уваги можна виділити надмірну активність, порушення уваги, імпульсивність у соціальній поведінці, проблеми у стосунках з оточуючими, порушення поведінки, труднощі у навчанні, низьку академічну успішність, низьку самооцінку тощо.

Якщо дитині вчасно не надається психолого-педагогічна допомога, у підлітковому віці цей стан може перерости в антисоціальну поведінку.

Педагог, помітивши ознаки гіперактивності із дефіцитом уваги, має залучити до команди фахівців психолога, невропатолога, терапевта, батьків. В окремих випадках може знадобитися медикаментозне лікування. У повсякденній роботі та спілкуванні з учнем всі члени команди мають дотримуватися виробленої спільної стратегії поведінки. Корисними будуть і сімейні психологічні тренінги, які знизять рівень стресу в родині, зменшать ймовірність конфліктів у соціальній взаємодії з дитиною, вироблять у батьків навички позитивного спілкування з нею.

Кілька порад вчителю

- Найдоцільніше посадити учня за першу парту, він менше відволікатиметься.
- Розклад уроків має враховувати обмежені можливості учня зосереджуватися та сприймати матеріал.
- Види діяльності на уроці мають бути структурованими для учня у вигляді картки чітко сформульованих дій, алгоритму виконання завдання.
- Вказівки мають бути короткими та чіткими, повторюватися кількаразово.
- Учні важко зосередитися, тому його потрібно кількаразово

спонукати до виконання, контролювати цей процес до його завершення, адаптувати завдання таким чином, щоб учень встигав працювати у темпі всього класу.

- Домагайтеся виконання завдання і перевіряйте його.
- Знаходьте різноманітні можливості для виступу учня перед класом (наприклад, як саме виконував завдання, що робив під час чергування, як готував творчу роботу тощо).
- Навчальний матеріал потрібно по можливості унаочнити настільки, щоб він утримував увагу учня і був максимально інформативним.
- Хваліть дитину, використовуйте зворотній зв'язок, емоційно реагуйте на найменші її досягнення, підвищуйте її самооцінку, статус у колективі.
- Необхідно постійно заохочувати учня, рідше явно вказувати на хиби, віднаходити коректні способи вказати на помилки.
- Потрібно виробляти позитивну мотивацію у навчанні.
- Спирайтеся на сильні сторони учня, відзначаєте його особливі успіхи, особливо у діяльності, до якої він виявляє інтерес.
- У разі епатажних чи неадекватних проявів чи дій учня, дотримуйтеся тактики поведінки, обраної командою фахівців.
- Тісно, якомога частіше спілкуйтеся і співпрацюйте з батьками учня.

3.7. Діти з раннім дитячим аутизмом (неконтактні діти)

Обмежена товаристкість дитини може бути наслідком різних причин: боязкості, вразливості, лякливості, емоційних порушень (депресії), незначної потреби у спілкуванні.

Характеристика особливостей мало контактних дітей:

- 1) невміння організувати спільну гру та встановлювати дружні стосунки з однолітками;
- 2) відсутність чуйності до людей, байдужість до проявів любові, фізичного контакту;
- 3) уникнення емоційних прихильностей, негативістичні реакції на прохання;
- 4) недостатність очного контакту і мімічного реагування
- 5) підвищений рівень тривоги від контакту з іншими людьми

Ці особливості можуть бути спричинені специфічним психічним захворюванням – ранній дитячий аутизм.

Частота прояву хвороби 1:800 дітей. РДА часто плутають з дитячою шизофренією (спільні ознаки: фантазії, мутизм). Причиною аутичних проявів можуть бути холодність та відчуженість матері зі слабкою емоційною прихильністю до дитини, недостатнє заохочення, тривала депривація

(відсутність матері). У внутріутробному періоді причинами виникнення аутизму можуть бути краснуха, кисневе голодування).

Низка особливостей дітей з синдромом РДА:

- 1) нерухомий або «наскрізний» погляд;
- 2) не любить фізичний контакт, уникає обіймів;
- 3) неадекватна реакція на нове;
- 4) відсутність контакту з однолітками (не спілкується, спроби втекти);
- 5) любить іграшки звукові і ті, що рухаються;
- 6) агресія до тварин, дітей, аутоагресія ;
- 7) затримка навичок жування, самообслуговування;
- 8) відмова від спілкування, ехолалії, мова про себе в 3 особі: «Оленка не може поїсти»;

Допомога дитині : заняття з психологом, забезпечення уваги і любові, почуття безпеки, привчати до доторкувань, мімічних реагувань, самостійності, музики, віршів, складання пазлів.

Корекційна робота при аутизмі.

Корекційна робота з аутистами орієнтовно розділяється на два етапи.

Перший етап: «Встановлення емоційного контакту, подолання негативізму у спілкуванні з дорослими, нейтралізація страхів».

Дорослим слід пам'ятати про 5 «не»:

- 1) не говорити голосно;
- 2) не робити різких рухів;
- 3) не дивитись пильно в очі дитині;
- 4) не звертатись прямо до дитини;
- 5) не бути занадто активним і нав'язливим.

Для встановлення контакту треба знайти підхід, що відповідає можливостям дитини, визвати її на взаємодію з дорослим. Контакти і спілкування базуються на підтриманні елементарних, не відповідних віку, ефективних проявах і стереотипних діях дитини посередництвом гри. Наприклад: дитина махає руками – дорослий організовує гру «Метелики літають», дитини бігає по колу – гра «Дожену» і т.д. Для організації початкових етапів спілкування дорослий повинен спокійно і зосереджено займатись чимось, наприклад, розмальовувати щось, пересипати мозаїку і т.д. Вимоги спочатку повинні бути мінімальні. Успіхом можна вважати те, що малюк погоджується бути поряд, пасивно слідує за діями дорослого. Якщо дитина не виконує завдання, її увагу слід переключити на більш легке, не можна наполягати, доводити дитину до негативної реакції. Після закінчення завдання треба разом порадіти успіху. Для підняття настрою організовуються ігри з емоційними яскравими враженнями: музикою, світлом, водою, кульками, мильними бульбашками. Хвилини сенсорної аутостимуляції, звичні для аутичних дітей (часто проявляють потяг до світла, води, музики),

© Канадсько-український проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні»

посилюють в таких іграх необхідний навчальний момент. Емоційний дискомфорт дитини зменшується шляхом постійного контролю. Одним з показників такого стану є моторика (визначити, наскільки малюк скутий), а також здавленість та сила голосу, посилення стереотипних рухів.

Пом'якшенню страхів сприяють спеціальні ігри, в яких підкреслюється безпечність ситуації.

Потрібно ретельно підбирати ігри, книжки, вірші, відкидаючи ті, що можуть емоційно травмувати дитину.

Другий етап: «Подолання труднощів цілеспрямованої діяльності дитини.»

Навчання спеціальним нормам поведінки, розвиток здібностей.

Для дітей з аутизмом дуже важлива цілеспрямована діяльність. Вони швидко втомлюються, відволікаються, навіть від цікавих занять. Попередженню цього сприяє часта зміна видів діяльності і врахування бажання і готовності дитини взаємодіяти з педагогом. Змістовою стороною занять з дитиною є діяльність, яку вона любить, яка додає стану приємних сенсорних відчуттів, тобто потрібно враховувати інтереси та уподобання дитини.

На початку роботи з дитиною активно обігруються її стереотипи.

Під час навчання дорослий знаходиться позаду дитини, непомітно надає допомогу, створює відчуття самотійного виконання дії.

Потрібно дозувати похвалу, щоб не виробити залежності від підказки. Неадекватна реакція у дитини свідчить про перевтому або нерозуміння задачі.

У дитини з аутизмом є специфічна потреба у збереженні постійності в обстановці, слідування заведеному порядку. Потрібно використовувати режим, розклад, картинки, малюнки, чергувати працю і відпочинок.

Специфічні прийоми треба використовувати для соціальної адаптації. Дорослий повинен не лише зацікавити дитину, а зрозуміти внутрішній світ, стати на її позицію розуміння дійсності.

Перш за все, коригується емоційна сфера. Емоційні процеси в нормі є тією сферою психічного буття, котра заряджає та регулює всі останні функції: пам'ять, увагу, мислення і т.д. Нажаль, у дітей-аутистів з великими зусиллями формуються вищі почуття: співчуття, співпереживання. Не формується у них правильне емоційне реагування в різноманітних ситуаціях, розрізнення емоційних станів за зовнішніми проявами (через міміку, жести, пантоміміку), розуміння суті поведінкових реакцій та, відповідно, реагування на них. На це спрямована робота з корекції емоційно-афективної сфери.

На основі результатів обстеження дитини складається індивідуальна програма корекції.

Кілька порад вчителіві

- встановити позитивний емоційний контакт

- використовуються стереотипи дитини
- навчати дитину мові почуттів, фіксувати увагу на емоційному стані людей і тварин
- навчати поведінковій етиці на емоційній основі, аналізувати світ емоцій. В подальшому розвиток творчих здібностей та уяви дозволяє дитині адекватно сприймати літературні казки
- педагогам не слід використовувати травмуючі слова: «ти злякався...», « не вийшло...». Завдання педагога – попередити наростання негативізму, подолати комунікативний бар'єр
- одним з напрямків роботи є соціально-побутова адаптація дітей, формування навичок самообслуговування .

3.8. Психічний інфантилізм

Психічний інфантилізм – форма психологічної незрілості дитини, яка приводить при неправильному вихованні до затримки вікової соціалізації та поведінки дитини, які не відповідають віковим вимогам до неї.

Сприяє інфантилізму: гіпоксія, інфекції, інтоксикації під час вагітності, конституційно-генетичні, ендокринно-гормональні фактори, асфіксія при пологах, тяжкі інфекційні хвороби у перші місяці життя. Також егоцентричні та тривожно-вразливе виховання.

Перший варіант психічного інфантилізму – істинний чи простий (по В.В. Ковальову) – базується на затримці розвитку лобних ділянок головного мозку, зумовлений вищеперерахованими факторами.

Як результат, у дитини затримується формування поняття норм поведінки та спілкування, вироблення понять «неможна» і «треба», почуття дистанції у відносинах з дорослими, затримка дозрівання здатності вірно оцінювати ситуації, передбачити розвиток подій, загрози.

Діти з простою формою психічного інфантилізму за своєю поведінкою оцінюються як молодші від свого істинного віку на 1-2 роки.

Психічний інфантилізм – це не загальна затримка розумового розвитку. При його наявності діти засвоюють фразову мову в звичайні терміни і навіть раніше, задають запитання в повній відповідності до вікових нормативів, своєчасно засвоюють читання, рахунок, психічно активні. Часто висловлюють оригінальні думки і свіжо сприймають природу. Батьків та вихователів бентежить їх безпосередність, невідповідність поведінки віку і непристосованість до реальності. Вони не те, що не здатні обдумати свої вчинки, вони скоріше всього просто над ними не задумуються. Жвавість інфантильної дитини – не розгальмованість, а емоційність, яка б'є через край. Їх необережність – це результат не розумового відставання, а наївності дитини, яка не уявляє, що її можна образити. Вони добрі і не чекають зла. Їх манера вільного звертання до дорослих не від грубості чи безцеремонності, а

від щенячої радості життя і тієї безоглядної жвавості, коли відсутнє уявлення про те, що можна, а чого не можна. Психічно інфантильні діти наївно пропонують дорослому побігати чи погратись з ними, не розуміючи, що дорослим не до цього. Вони у всьому йдуть від себе, свого сприйняття життя. Тому вони проявляють веселість, якщо плачуть, то недовго і не пам'ятають зла. Дорослі часто любуються безпосередністю малюка доти, поки реальність адаптації в школі не штовхає батьків на консультації до психіатра.

Ровесники підходять до таких дітей як до рівних, але спілкування не виходить, бо вони у спілкуванні явно молодші. Діти дуже не самостійні, нічого не вміють, бо те, що потребує зусиль, робили за них інші. Відчувши реалії життя, така дитина спочатку дивується, потім сильно засмучується – аж до проявів істеричного неврозу.

Для інфантильних дітей характерна багата природна емоційність, але вона не збагачується паралельним розвитком якостей істинного розуму, які забезпечують повноцінну орієнтацію і соціалізацію, а тому не досягають рівня зрілих почуттів. Вони непідробно радіють, гніваються, сумують, симпатизують, відчувають страх – і все бурхливо, через край. їх міміка, жестикуляція жвава, виразна. Але вони не знають глибокої любові, істинної печалі, смутку. їм не притаманні тривожність і стриманість. В них немає емоційної основи, щоб плакав, так плакав, або радів, так вже радів. їх емоційність – як літній дощик: і капає і сонце, а в результаті – ні того, ні іншого. Більше того, у таких дітей страждає вольове начало. Затримка розвитку лобних ділянок головного мозку з їх функцією довготривалого ціле утворення і планування визначає тенденцію до затримки формування волі. Неправильне виховання ускладнює інфантильність вольового фактору у дітей. Вольовий компонент закладений у темпераменті, але і цю сторону як і інші, не розвивали.

Таким чином, у виникненні психічного інфантилізму зримо прослідковується взаємозв'язок біологічних і мікросоціологічних причин, які породжують дитячу нервовість чи трудність.

Другий варіант психічного інфантилізму – загальна психофізична незрілість по інфантильному типу. Причини ті ж, що і в першому варіанті. Однак у другому варіанті незрілість стосується також фізичного розвитку. Це діти мініатюрні, слабкі, тендітні. Дитина своєчасно розвиваються у моторному, психомовному розвитку, вона своєчасно засвоює всі навички та вміння, малювання, рахунок, читання. Часто дитина має нахил до музики, емоційно жвава, але у неї, як і в першому варіанті затримується дозрівання вищих орієнтаційних функцій. Час іде, а дитина, не готова до спілкування з однолітками і нестерпно несамостійна. Тендітність, мініатюрність дитини викликає тривогу у батьків. Дитина часто хворіє, на відміну від дітей з першим варіантом психічного інфантилізму. Дитина себе часто поводить як «тіхоня», не вимотує батьків, а викликає щемний жаль. Виховання такої дитини, як правило, набуває тривожного спрямування. В дитячому садку

вихователь оберігає дитину, це у неї не викликає протесту, бо вона боїться однолітків. Вчителька водить за руку, мимовільно знижуючи вимоги. Всі сприймають дитячість, і навіть однолітки охоче граються з такою дитиною, відводячи їй роль маленької, проектуючи на неї свій майбутній батьківський інстинкт захищають, втішають і дитина приймає відведену їй роль. Вона зручна і приємна. Дитина не хоче дорослішати в шкільні роки. Якщо події розвиваються в такому спрямуванні, то будучи дорослим, продовжує грати цю роль. Тоді мова йде про чоловіка-сина, жінку-дочку уже в шлюбних стосунках.

У психічно інфантильної дитини за другим варіантом відсутнє почуття невідповідності, сприймає себе такою, якою є, тому рідко розвивається невроз.

Тривожне виховання «захищає» дитину і закріплює в її інфантильності. Правильне ж виховання може позбавити інфантильності. У 6-8 років йде дозрівання вищих психічних функцій і йде набуття якостей змужніння. Після завершення статевого дозрівання дитина відрізняється від однолітків малим зростом та мініатюрністю при фізичній міцності та нормальному здоров'ї. Психічно інфантильну за другим типом, дитину не підганяють з розвитком. Дитина буде слідувати за ровесниками з відставанням від них приблизно на рік, і до початку навчання в школі наздожене їх. Фізичну слабкість та малий зріст компенсують розвитком спритності. І знову ми бачимо - виховання вирішує все. Необхідні лише терпіння, любов і мудрість батьків.

Зовсім неприпустимим є *третій варіант психічного інфантилізму*. Дитина народжується психічно та фізично здоровою, але захищаючи її від життя - батьки штучно затримують її соціалізацію егоцентричним чи тривожним характером виховання. Часто такі випадки трапляються у тих батьків, які мріяли про дитину, дуже чекали її. І ось шестеро дорослих любуються і тішаються одним малюком і затримують його у 2-3-річному віці. Цей вид інфантилізму цілком зумовлений неправильним вихованням, коли здорового зробили незрілим і розвиток лобних функцій мозку штучно затримали. Інфантилізм в такому випадку культивують гіперопікою, від ровесників та життя відгороджують. За дитину думають батьки, прибирають усі труднощі з її шляху, все прощають. І дитина не відаючи ні про що, йде назустріч життю, і ця зустріч не передвіщає нічого доброго. Психічний розвиток йде за жорсткою програмою і упущення за віком багато в чому виявляється упущеним назавжди. У дитини не було об'єктивних даних для подолання інфантилізму, його викликали штучно. В результаті, після 5,5 років, дитина інфантильна об'єктивно, так, ніби їй пошкодили мозок. У перших двох варіантах почалось з пошкодження, в третьому – закінчується ним. Третій варіант гірший за перших два, гірший і прогноз, тяжчі наслідки.

В кінці кінців батьки впадають в паніку. Дитина, яка зовсім нічим не поступається одноліткам на уроці забавляється іграшками, не звертає уваги на заборони вчительки, розмовляє з сусідами і проситься до мами. Вдома

дитина лише грається, поводить себе егоїстично, не визнає відмови ні в чому. Вона капризна, вимоглива, істерична. Дитячість вже нікого не радує і батьки звертаються до лікаря. А в цьому випадку батьки перетворили здорову дитину у хвору. При цьому виді інфантилізму можливий шлях дитини в істеричний невроз.

Дитину з вродженим психічним інфантилізмом або з набутих у перші місяці життя – лікує лікар-психоневролог. Лікування має сприяти дозріванню вищих нервово-психічних функцій. За показами дитину консультують і у лікаря-ендокринолога.

Головне в подоланні психічного інфантилізму – правильне виховання. Зусилля спрямовуються передусім на соціалізацію дитини. Підкреслено та настійливо відрізняються поняття «потрібно», «можна», «не можна», «добре», «погано».

Дотримання з перших місяців життя режиму сну годування і відпочинку, в даному випадку, важливе і як дисциплінуюче, соціалізуюче виховання. Дитині роз'яснюють наслідки її помилок, надають свободу і самостійність, дозволяють помилятися, відчувати коли і від чого буває боляче. Постійно побуджують переборювати труднощі, допомагаючи та радіючи разом з нею. Інфантильну дитину слід навчати та формувати уміння. Заохочувати до спілкування з ровесниками, а не з молодшими дітьми. Велику увагу слід приділяти вихованню поглибленої емоційності, особливо чуйності.

Вихователі, батьки здійснюють вплив на дитину засобами гри, відпрацьовуючи необхідні для успішної адаптації в дитсадку.

Якщо ж інфантильна дитина до 7 річного віку виявиться не готовою до школи, то краще затримати таку дитину ще на 1 рік і відправити в школу з сформованою позицією школяра, ніж зіпсувати початок шкільного навчання і, можливо, все навчання в цілому.

3.9. Діти з мінімальною мозковою дисфункцією (ММД)

За даними російських вчених у 35-40% дітей є відхилення у функціонуванні ЦНС (це, здебільшого, відхилення у роботі мозку, які отриманні внутрішньоутробно). ММД – міждисциплінарна проблема (медики + педагоги).

Зовнішні прояви ММД майже однакові; стерта неврологічна симптоматика, специфічні відхилення у поведінці (рухове розгальмування, неухважність). Відносять до функціональних порушень, які зникають по мірі дозрівання мозку. Часто асоціюють із ЗПР, психопатіями, на початку навчання у школі.

Функціональне відхилення в роботі ЦНС у медиків не вважається важким дефектом, у 1-2 роки знімають з диспансерного обліку, якщо батьки не проявляють хвилювання. З початкового шкільного навчання цей процес

іде лавиноподібно. Часто дитина у важких випадках потрапляє до психіатра, психолога чи дефектолога. Корекція за давнених випадків є складною.

Характерні особливості:

- неврози;
- заїкання;
- девіантна поведінка;
- антисоціальні вчинки

Рекомендовано: дотримання режиму праці і відпочинку (тому що у дітей спостерігається підвищена розумова втома, розлади уваги,). Загальмовано темп росту та дозрівання мозку. Це видно на електричній активності мозку (в гіпоталамічних відділах тета-ритм) і не формуються механізми довільної уваги, дисбаланс у дозріванні підструктур мозку і зсув балансу між збудженням та гальмуванням. Мієлінізація провідних волокон завершується у дітей не в 7 років, а в 9-10 років, тому їм притаманна хаотичність рухів та надмірне збудження.

Від нормальних дітей з ММД відрізняє:

- швидка втомлюваність, знижена розумова працездатність;
- різко зниженні можливості довільної регуляції поведінки (скласти план, дотримати обіцянку);
- залежність розумової діяльності від соціальної активності (наодинці - рухова розгальмованість, при багатолюдній обстановці - дезорганізація діяльності);
- зниження об'єму оперативної пам'яті (мало тримає інформації, труднощі утворення довготривалих нервових зв'язків);
- несформована зорово-моторна координація (помилки на письмі при списуванні, змальовує);
- зміна робочих і релаксаційних ритмів у роботі мозку (стан перевтоми, робочі цикли 5-Ю хвилин, релаксаційні – 3-5 хвилин – дитина не сприймає інформацію; (є грамотні і неграмотні тексти; взяти ручку і не пам'ятати; сказати грубість і не пам'ятати). Схоже на стерті епілептичні приступи, але різниця в тому, що дитина продовжує свою діяльність.

Характерні недоліки: уваги, оперативної пам'яті, підвищена втомлюваність.

Рекомендації: після 2-го уроку проводити годину релаксації: прогулянки, сніданок, потім відновлюється працездатність. Групові форми роботи, що не потребують тиші і дисципліни, психотерапія та ігрові методи навчання.

Гіпердинамічний синдром

В основі гіпердинамічного та гіподинамічного синдромів - мікроорганічні пошкодження головного мозку, які виникають внаслідок кисневого внутрішньоутробного голодування, мікрородові травми приводять до мінімальної мозкової дисфункції (ММД). Відсутні грубі

© Канадсько-український проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні»

органічні пошкодження, але є багато мікропошкоджень кори та підкоркових структур головного мозку

Ще в пологовому будинку лікарі відмічають в'ялість чи збудливість дитини і перше годування малюка може бути відкладене на 2-3 день. Часто таке трапляється з великим немовлям, що з'явилося на світ при затяжних або стрімких пологах. У кожної 5 дитини проявляється ММД.

Найчастіше гіпердинамічний синдром проявляється в таких випадках: **Основні ознаки:** нестійкість уваги, рухова розгальмованість, яка проявляється в перші місяці життя дитини, коли немовля тяжко втримати в руках, як і невропатичного. Сказати про гіпердинамічну дитину, що вона непосидюча - значить не сказати нічого. Вона рухлива, як ртуть. Саме гіпердинамічні діти частіше втікають з ДНЗ, але ненавмисно, а тому, що раптом виявили щілину в паркані чи прочинені ворота. Руки такої дитини часто перебувають у постійній роботі: щось мнуть, вертять, обривають, відколушують. Навіть постояти такій дитині важко, здається що ще мить – і вона помчить світ за очі.

Гіпердинамічність проявляється в одних дітей зранку, в інших – ближче до вечора, і стає проблемою вкласти спати таку дитину. Навіть у ліжечку дитина продовжує гратися і засинає, стоячи на колінах і ліктях, збиваючи до ранку простирadlo від частих вертінь увісні. Імпульсивність гіпердинамічної дитини нагадує коротке замикання: побачив – схопив – побіг. Часто такі діти не тримають зла, хоча досить часто сваряться та миряться з дітьми. Якщо ж спостерігаються озлобленість, агресивність, жорстокість, то можна думати, що у дитини більш грубі ушкодження головного мозку, які помітні на електроенцефалограмі.

Сама велика проблема гіпердинамічної дитини – це відволікання, нестійкість уваги. Нові враження витісняють попередні, жодна справа не доводиться до кінця. На уроках вчителю не вдається привернути увагу такого учня і що найприкріше, що він не пам'ятає пояснень і ніколи не знає, що було задано додому. На письмі часті пропуски букв, недописування слів і речень.

Гіпердинамічна дитина цікавиться всім, але вона не допитлива. Дивиться на все і нічого не помічає. Поверхові знання, хаос у голові як і в кишнях і портфелі приводять до спрощених знань про життя.

Пік прояву гіпердинамічного синдрому – 6-7 років і за сприятливих умов виховання знижується до 14-15 років. За неправильних умов виховання з 13 років набувають руйнівної сили і визначають долю вже дорослої людини. Часті докори, покарання спричиняють протести, адже у дитини пошкоджена нервова система – вона має підвищену збудливість. Часто гіпердинамічні діти стають лідерами у групах важких підлітків, ігнорують навчання.

Отже, **провідною проблемою є розгальмованість та нестійкість уваги.** Увагу формують як і в дітей при затримці розумового розвитку, послідовно та настирливо. З розгальмованістю починають працювати з

© Канадсько-український проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні»

раннього дитинства, підкреслюючи «можна» і «не можна». Таким дітям важливо організувати рухову активність, щоб загнуждати розгальмованість (ігри у футбол, хокей; дії за планом, постановка мети – це спасіння та переведення дій у цілеспрямовану активність).

Гіпердинамічна дитина, як правило, фізично міцна, часто має круглу голову, коротку шию, широкі плечі. Саме через це часто отримує родову травму, а значить і ММД. Позитив: має багато приятелів, багато спілкується, не скиглить, не сумує. Дуже емоційна дитина, яка піддається на добрі слова та навіювання.

Самим нестерпним покаранням є посадити таку дитину на визначений час без діла, телевізора, подалі від вікна. Бездіяльність – найбільше запам'ятовує і стомлює.

Система виховання має базуватися на чіткому дотриманні режиму, заохоченнях та покараннях.

Гіподинамічний синдром при ММД спостерігається у кожної 4-ї дитини. Під час мікрородової травми пошкоджуються підкоркові структури головного мозку, дитина заторможена, малорухлива і в'яла.

Ослаблені м'язи тіла, слабка координація сприяють накопиченню зайвої ваги, що призводить до усамітнення дитини в колективі. Такі діти нагадують розумово відсталих і лише мати знає, що дитина розумна.

Погана успішність у школі засмучує дитину лише тому, що це засмучує маму. Часто діти прагнуть сісти на останню парту, бути непомітними, уникають уроків фізкультури через свою незграбність, однолітки дають прізвисько «тюфяк». Дитина в'яла не лише фізично, але й емоційно і розумово.

Допомога: зацікавити чимось, по-доброму ставитись (ніяких посмикувань та вичитувань). Розвивати фізичну активність, дієта.

Часто проявляється дизартрія, дисграфія – поганий почерк, пропуски голосних, дзеркальне письмо. Допомога невропатолога і психіатра необхідна. Рекомендовано навчання в санаторних школах та полегшений навчальний режим.

РОЗДІЛ 4. ПРОБЛЕМИ РОДИННОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ. БАТЬКИ ТА ІНКЛЮЗІЯ

4.1. Сім'я і її роль у соціалізації дитини з особливими потребами

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

У Концепції сімейного і родинного виховання наголошується на тому, що «сучасна сім'я має стати головною ланкою у вихованні дитини, забезпечити їй належні матеріальні та педагогічні умови для фізичного, морального і духовного розвитку» [2]. І це закономірно, адже побудувати повноцінну національну школу без активної участі й підтримки сім'ї неможливо.

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

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

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

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

особистісний недорозвиток поглиблюється, а самі діти можуть стати тягарем для родини і суспільства.

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

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

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

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

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

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

На думку автора [3] гармонійна внутрісімейна атмосфера розцінюється як корекційне середовище для дитини.

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

Якими ж особливостями вирізняються сім'ї, що негативно впливають на формування дітей?

Деякі вчені розрізняють такі їх види:

1. **Неблагополучна сім'я.** В середині родинних стосунків таких сімей іде несумісність у поглядах і принципах організації сім'ї, прагнення

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

2. **Конфліктні сім'ї** (батьки не прагнуть позбутися недоліків свого характеру).

3. **Сім'ї з недостатнім виховним ресурсом** (неповні сім'ї або з низьким загальним рівнем розвитку батьків. Низька освіченість або відсутність виховання яких не дає змоги допомогти дітям у навчанні та вирішенні інших проблем.

4. **Педагогічно некомпетентні сім'ї** (де панують надумані чи застарілі уявлення про дитину. Наявне бажання в батьків зберегти у дитини певні зразки поведінки, які їм подобаються – слухняність, неактивність).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Зважаючи на вищесказане основними завданнями сімейного виховання є:

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

Батьки мають дати своїм дітям найважливіший урок – нести людям радість. Звідси незаперечне значення розвитку емоційної сфери у дітей, розрізнення та реакція на почуття та вчинки людей, засвоєння норм етикету та правил спілкування. Батьки мають засвоїти незаперечну істину: замість того, щоб вкладати гроші в речі, треба вкладати їх у дитячі почуття.

4.2. Батьки та інклюзія

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

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

- вибирати навчальні заклади та форми навчання для неповнолітніх дітей;
- приймати рішення щодо участі в інноваційній діяльності загальноосвітнього навчального закладу;
- обирати і бути обраним до органів громадського самоврядування загальноосвітніх навчальних закладів;

- звертатися до відповідних органів управління освітою з питань навчання і виховання дітей;

- захищати законні інтереси дітей [6].

У контексті існуючого законодавства очікується, що всі школи повинні:

- Повідомляти батьків про успіхи дітей
- Надавати інформацію про шкільну навчальну програму
- Підключати батьків до керівництва
- Проводити для всіх батьків щорічні збори
- Залучати батьків до визначення особливих навчальних потреб.

Особливої ваги ці тези набувають стосовно батьків дітей з особливостями психофізичного розвитку.

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

Доказом цього може слугувати функціонування відомих своїми інноваційними підходами закладів: Білоцерківського оздоровчого центру «Шанс», Львівського навчально-реабілітаційного центру «Джерело» для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату, Львівської СШ №95 та ін.

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

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

1. Навчити краще розуміти внутрішній стан дітей та стати компетентними захисниками їхніх прав та інтересів.

2. Оцінити потреби та забезпечити надання освітніх, соціальних та інших послуг сім'ям дітей з особливими потребами.

3. Забезпечити інформаційною підтримкою для задоволення їхнього професійного зростання у відстоюванні прав і інтересів дітей з особливими потребами.

4. Спонукаати до розвитку активної громадянської позиції, сприяти створенню батьківських організацій.

Загальна інформація для батьків щодо роботи у класі

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

Загальна інформація для вчителів щодо роботи з батьками

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

У своїй роботі з батьками вчителям бажано дотримуватися таких принципів:

- Первинним джерелом інформації про батьків повинні бути вони самі. Необхідно збирати лише ті відомості, які є важливими для роботи з дітьми.
- Батькам не слід дозволяти переглядати записи, що не стосуються їхніх дітей.

- Інформацію, одержану від дітей та батьків, треба надавати членам педагогічного колективу і консультувати лише до тієї міри, наскільки це необхідно для роботи з дітьми.

- Сім'ям слід розповідати, що було повідомлено іншими працівниками школи чи фахівцям і чому це було зроблено. (Персонал школи може давати письмову підписку стосовно того, що інформація не буде поширюватися). Якщо є сумніви щодо можливості передачі конфіденційної інформації іншим, спочатку запитайте дозволу в членів родини. Єдиним винятком із цього правила є випадки можливого насильства і відсутності турботи про дітей.

- Щорічно, після приходу до класу нових батьків і працівників, вирішуйте, яку інформацію збиратимуть, як її використовуватимуть і хто до неї матиме доступ.

- Батьки мають право вирішувати, хто, коли і як може інформувати інших людей про поведінку, знання, переконання і погляди дитини та її родини. Інформацію про дітей слід надавати лише тим людям, кому вона справді потрібна і хто має право її знати.

Ніколи не розмовляйте і не пишьте про дитину будь-кому без згоди батьків. Зберігайте свої нотатки, контрольні листки та інші записи в такому місці, де діти чи їхні батьки не могли б їх випадково прочитати. Тримайте інформацію приватного характеру в особливій папці й обговорюйте її зміст лише на професійній основі. Ці папки повинні зберігатися в зачиненому місці у дирекції школи. Менш конфіденційні відомості, а також дитячі роботи можуть зберігатися у класі.

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

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

Процес оцінювання може починатися з одержання такої інформації:

- Хто ця дитина? Яка її біографія?
- Які особи відіграють важливу роль у житті дитини?
- Які досягнення є у дитини?
- Який рівень її фізичного розвитку?
- Який її соціальний та емоційний розвиток? Які її ігрові вміння?
- Який розвиток комунікативних навичок дитини?

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

Аби оптимізувати процес інтегрування дитини в загальноосвітнє середовище видається за доцільне:

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

Вочевидь, перш за все, варто зважати на те, що діти безпосередньо сприймають та вчаться тим речам, які зустрічають у своєму житті. Підтвердженням цього факту є спостереження Росса Кемпбелла, яке

© Канадсько-український проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні»

констатує:

Якщо дитина оточена критикою,
то вона вчиться *звинувачувати*,
Якщо дитина бачить ворожість –
вона вчиться *битися*.

Якщо над дитиною насміхаються –
вона вчиться бути *боязкою*.

Якщо дитину постійно соромлять –
вона вчиться почувати себе *винуватою*.

Якщо дитина оточена терпимістю –
вона вчиться бути *терпимою*.

Якщо дитину заохочують –
вона вчиться *цінувати інших*.

Якщо дитина відчуває себе у безпеці –
вона вчиться *вірити*.

Якщо дитину схвалюють –
вона вчиться *подобатися* сама собі.

Якщо дитину приймають і поводяться
з нею доброзичливо – вона вчиться
знаходити *любов* у цьому світі.

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

- формувати уміння і навички, необхідні для самостійного життя;
- вчити спілкуватися (лікарі стверджують, що під час нашого задоволення, радості мозок виділяє гормони задоволення – ендорфіни. При чому цей механізм діє при будь-якій залежності – наркотичній, алкогольній, схильності до солодощів, колекціонування, тобто, у будь-якому виді діяльності, якщо це подобається людині. У людини закладена потреба до отримання задоволення. Від батьків та вихователів залежить, що стане джерелом позитивних емоцій у дитини: робота, навчання, наркотики, шкідливі звички? Формування ”розумних емоцій“, корекція недоліків емоційної сфери повинні розглядатися як одна з найважливіших задач виховання);

- досягти формування у дитини такого психологічного стану, коли вона сприймає свій дефект (ваду) як одну зі своїх якостей, що виокремлюють її індивідуальність від інших, і не більше того.

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

© Канадсько-український проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні»

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

Психологічна допомога батькам має полягати у руйнуванні непотрібної стіни, на якій зранена психіка батьків викарбувала слова: ”Моя дитина не така як усі, вона гірша“. Ця гіркота та розчарування зникнуть тоді, коли з’являться перші успіхи у дитини.

Першою ластівкою нових форм роботи з батьками в закладах для дітей з особливими потребами можна вважати «Школу життєвої компетентності для батьків», яка почала функціонувати в Рівненському навчально-реабілітаційному центрі «Особлива дитина». Впродовж року фахівцями цього закладу для батьків проводились уроки здоров’я, любові, мудрості і праці, консультації та обмін досвідом сімейного виховання.

Значущою є роль батьків, коли дитина з особливими потребами перебуває в інклюзивному середовищі, оскільки саме батьки є партнерами та активними учасниками навчально-виховного процесу, саме вони на перших етапах обирають подальший життєвий шлях свого спадкоємця та забезпечують його перші успіхи. Особливо відповідальною є роль батьків при виконанні індивідуального навчального плану.

РОЗДІЛ 5. ОЦІНЮВАННЯ ТА РОЗРОБЛЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ПЛАНУ

5.1. Компоненти індивідуального навчального плану

Індивідуальний навчальний план (ІНП) – це один з найважливіших інструментів у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. Індивідуальний навчальний план – це формальний документ, який містить детальну інформацію про дитину і послуги, які вона має отримувати. Він розробляється командою педагогів і фахівців та об'єднує їхні зусилля з метою розробки комплексної програми роботи з дитиною і, водночас, визначає, які саме послуги надаватиме кожний фахівець. Батьки є активними учасниками розробки індивідуального навчального плану, оскільки вони знають своїх дітей краще за інших. Індивідуальний навчальний план визначає необхідні адаптації/модифікації та слугує підґрунтям для подальшого планування навчальних занять. Він розробляється та реалізується для кожного учня з особливими освітніми потребами.

Під час створення індивідуального навчального плану головна увага звертається на розробку конкретних навчальних стратегій і підходів, а також системи додаткових послуг, які дадуть дитині змогу успішно навчатися у звичайному класі. Зазвичай, в індивідуальному навчальному плані містяться такі компоненти:

1. Інформація про дитину загального характеру: Ім'я дитини, її вік, адреса, телефон, імена батьків, порушення розвитку, дата зарахування дитини до школи, термін дії ІНП.

2. Поточний рівень знань і вмінь дитини. Наводяться відомості про рівень розвитку дитини, зафіксовані під час спостережень і досліджень: її вміння, сильні якості, стиль навчання (особливо якщо один зі стилів домінує), що дитина не вміє робити, у чому їй потрібна допомога тощо. У плані має бути зазначено, що турбує батьків. Має бути наведена інформація щодо впливу порушень розвитку дитини на її здатність до успішного навчання у звичайному класі. Всі ці відомості мають бути максимально точними, оскільки вони є підґрунтям для подальшої розробки завдань.

3. Цілі і завдання. Саме вони мають допомогти дитині опанувати певні знання і вміння. Вони мають відповідати поточному рівневі розвитку учня. У визначенні цих цілей і завдань беруть участь всі особи, причетні до роботи з дитиною.

Цілі – це твердження щодо бажаного результату. Вони можуть стосуватися знань, умінь, поведінки і мають бути чітко сформульовані, висловлені через позитивні твердження та бути зрозумілими всім, хто їх читає.

Завдання – це необхідні проміжні кроки на шляху до окресленої цілі, написані зрозумілими та простими термінами.

© Канадсько-український проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні»

У плані має бути визначено, хто, що, коли і як має робити.

Цілі мають бути визначені в усіх сферах, де спостерігаються відставання у розвитку (інтелектуальний, соціальний і емоційний розвиток, розвиток моторики, мовленнєві навички тощо).

4. Спеціальні та додаткові послуги. В навчальному плані мають бути передбачені заняття з відповідними фахівцями (з логопедом, фізіотерапевтом, психологом та іншими спеціалістами).

Вчителі та фахівці співпрацюють над інтегруванням додаткових послуг у навчальний процес. Іноді учень потребує більш інтенсивних або особливих послуг, які можуть надаватися лише у відповідному середовищі (наприклад, заняття з використанням спеціальної апаратури тощо). В цьому випадку доцільно домовитися з відповідним закладом, який може надавати такі послуги.

В індивідуальному навчальному плані має бути визначена кількість і тривалість занять фахівців з дитиною.

5. Адаптації/модифікації. Відповідна адаптація середовища дає змогу дітям з особливими потребами навчатися у звичайному класі. При розробці плану необхідно звернути увагу на необхідне облаштування середовища; використання належних навчальних методів, матеріали та обладнання; урахування сенсорних та інших потреб дитини.

6. Термін дії ІНП. Зазвичай, індивідуальний навчальний план розробляється на один рік. Однак, члени групи з розробки ІНП (батьки, адміністратор, вчитель та ін.) можуть у будь-який момент запропонувати провести збори, щоб модифікувати план або скласти новий. Це може виявитися необхідним, наприклад, якщо:

- дитина досягла поставленої мети;
- у дитини виникають труднощі при досягненні визначених цілей;
- надійшло прохання збільшити кількість послуг дитині;
- дитину переводять до іншої школи;
- у дитини спостерігаються проблеми з поведінкою тощо.

Традиційно, розробку ІНП починають одразу після приходу дитини до класу, а термін дії плану закінчується через рік. Водночас, можна варіювати цей процес, пристосовуючи його до загального шкільного планування.

7. Інформація про прогрес дитини. Невід'ємною складовою процесу розробки ІНП є оцінка і збирання відомостей про успіхи учня. При цьому можуть збиратися зразки робіт дитини, результати спостережень, контрольні листки, описи поведінки, результати порівнянь з типовим рівнем розвитку, результати тестів тощо.

Через деякий час вчитель та інші фахівці оцінюють успіхи дитини, визначають, наскільки ефективним є навчальний план, діляться інформацією з батьками учня. За потреби члени групи з розробки ІНП можуть ініціювати проведення зборів ще до закінчення терміну дії плану.

Відомості про прогрес учня (із зазначенням відповідних дат) записуються безпосередньо в індивідуальний навчальний план.

Індивідуальні навчальні плани можуть мати різний вигляд. При щоденних зусиллях вчителів щодо реалізації окреслених цілей і завдань, при ретельному документуванні всіх відомостей, можна очікувати на успішне навчання і розвиток дітей.

З чого почати?

Будь-який процес варто розпочинати з планування. Для цього організуйте та проведіть першу установчу зустріч членів команди.

Установча зустріч членів команди. Запросіть на першу установчу зустріч усіх ймовірних членів команди (окрім батьків дитини). Ними можуть бути педагоги вашого закладу, педагоги із закладу в якому дитини перебувала раніше, штатні працівники вашого закладу: логопед, дефектолог, психолог та ін. Якщо ці фахівці не є працівниками закладу, необхідно залучити їх, звернувшись до місцевої поліклініки, реабілітаційного центру тощо. Установча, зустріч проводиться з метою визначення оптимального складу команди та складання плану дій, що передують створенню ІНП.

Оптимальний склад команди - кількість фахівців, яка забезпечить реалізацію початкової програми і спеціальних послуг.

План дій, що передують створенню ІНП, визначає цілі, засоби, ресурси, необхідні для вивчення членами команди сильних і слабких сторін дитини. Мета плану дій - отримати комплексну оцінку сильних і слабких сторін дитини. Засобами досягнення мети можуть бути спостереження, формальні тести й опитування (педагогів, батьків, безпосередньо дітей).

5.2. Оцінювання та складання індивідуального навчального плану

Створенню індивідуального навчального плану для дитини з особливими освітніми потребами передують певний період оцінювання, що дає змогу виявити особливості: поведінки, навчальних пріоритетів, конкретних вмінь, а також загального рівня розвитку учня. Ця інформація дає вчителю змогу відповідним чином побудувати навчальний процес, задовольнити потреби дітей і сприяти їхньому всебічному розвитку. Також варто проводити формальну оцінку дітей з використанням спеціальних методик, до якої мають бути залучені батьки і фахівці. Під оцінкою слід розуміти процес збирання всебічної інформації про дитину, яка потім використовується для визначення сильних якостей учня та сфер, де він відстає. Процес оцінки має на меті визначення поточного рівня розвитку дитини, що дає змогу розробити відповідні навчальні плани та заходи. Процес оцінки учнів з особливими потребами має бути комплексним, спрямованим і більш точним, аніж процес оцінки дітей з типовим рівнем розвитку. Комплексність необхідна для того, аби найточніше визначити можливості дитини і всі сфери, де вона потребує допомоги.

© Канадсько-український проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні»

До цього процесу оцінки слід залучати фахівців з кількох дисциплін. Це має бути безперервний, колективний процес систематичних спостережень та аналізу. Результати, отримані під час лише одного спостереження тільки одним фахівцем, не можуть вважатися достовірними.

Для створення ефективного індивідуального навчального плану потрібні спільні дії вчителів, батьків і фахівців. Слід запевнити батьків, що під час проведення оцінки дитини, аналізу результатів робіт увага звертатиметься на сильні якості учня; що це процес збирання інформації, яка допоможе вчителям і фахівцям працювати на користь дитини; що це засіб для розробки індивідуального плану, який повністю відповідатиме потребам дитини. Інформацію про дитину можна одержати з різних джерел – від батьків, дорослих (включаючи тих, з ким дитина живе), від самої дитини, від фахівців, які з нею працюють та інших. Фахівці можуть допомогти точніше визначити рівень розвитку та потреби дитини. Суттєво допомогти під час оцінки дитини можуть спеціалісти (логопеди, сурдопедагоги, тифлопедагоги, медики, психологи та ін.). Після завершення процесу оцінки всі, хто брав у ньому участь (вчителі, фахівці), аналізують результати.

Отримавши результати комплексної оцінки, необхідно перейти до розробки індивідуального навчального плану.

Поради щодо проведення першої зустрічі команди з розробки ІНП

До групи з розробки ІНП можуть входити ті самі особи, які брали участь у процесі оцінювання. Мета зустрічі - узагальнення оцінки сильних і слабких сторін дитини, поточного рівня знань, умінь і навичок та формулювання перспективних (максимум на навчальний рік) навчальних цілей у-різних сферах розвитку. Після того, як визначено перспективні цілі, члени команди переходять до спільного планування конкретних цілей і завдань на найближчий період.

Під час планування заходів, які допоможуть дитині опанувати інші вміння та навички, що відповідають її віковій, можна порівняти її розвиток з типовим рівнем розвитку (це може допомогти визначити необхідну послідовність розвитку вмінь учня).

Важливо:

1. До початку першої зустрічі керівник закладу збирає та вивчає результати комплексної оцінки розвитку дитини, зустрічається з окремими педагогами, фахівцям з метою складання переліку питань, що будуть обговорюватися на першій зустрічі.

2. Керівник закладу призначає час і місце проведення зустрічі, максимально зручні для всіх членів команди. Кімната, в якій відбуватиметься зустріч, має бути просторою, без зайвих предметів, але з дошкою. Також слід забезпечити учасників папером, щоб їм було зручно фіксувати думки та пропозиції. Варто потурбуватися про осіб, які з певних причин не зможуть брати участь у зустрічі, однак, зможуть спілкуватися телефоном.

3. Керівник закладу проводить першу робочу зустріч з розробки ІНП:

© Канадсько-український проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні»

на початку зустрічі узгоджує термінологію, роблячи її зрозумілою для всіх; зосереджує увагу на питаннях, винесених на обговорення; призначає секретаря зборів з числа осіб, які не брали участь у процесі оцінки; для презентації інформації надає слово кожному з членів команди, забезпечуючи позитивну атмосферу зустрічі тощо.

4. Важливо спільно вибрати керівника команди, він в подальшому плануватиме і призначатиме засідання, визначатиме місце зборів, сповіщатиме всіх учасників тощо.

5. Наприкінці зустрічі разом з усіма членами команди уточніть; вироблені стратегії, аби переконатися, що вони спрямовані на прогрес дитини, і що всі розуміють їх однаково; перелік змін, які необхідно зробити в середовищі, технічному забезпеченні, включаючи додатковий час тощо;

6. Призначте зустріч з батьками, щоб представити та обговорити результати оцінки, рекомендації, запросити до процесу складання ІНП.

7. Складіть письмовий звіт зустрічі та додайте його до особової справи дитини.

Як представляти результати комплексної оцінювання?

1. Подякуйте всім за проведену роботу.

2. Поясніть, що метою презентації результатів оцінювання є визначення особливих потреб учня для подальшого складання ІНП.

3. Нагадайте про конфіденційність інформації, яка повідомлятиметься.

4. Зауважте, що після звіту кожного члена команди всі можуть ставити запитання.

5. Попросіть учасників представляти інформацію про можливості та сильні сторони учня, а не лише його проблеми.

6. Надайте слово для презентації результатів усім, хто брав участь в оцінюванні сильних і слабких сторін дитини.

7. Після всіх виступів попросіть учасників висловити свої думки та поставити запитання.

8. Узагальніть результат оцінки, коментарі та запитання.

9. Занотуйте їх як рекомендації для складання ІНП.

10. Зачитайте занотоване, аби пересвідчитись, що всі члени команди розуміють зміст результатів і погоджуються з рекомендаціями.

Пам'ятайте, що всі думки є цінними. Вислуховуйте всі ідеї, підтримуйте кожне бажання зробити внесок у досягнення прогресу дитини.

Питання, які необхідно розглянути:

1. Як забезпечуватиметься приїзди дітей до освітнього закладу?

2. Чи потрібен дитині супровід для пресування школою?

3. Які адаптації середовища, технічного забезпечення необхідно здійснити?

4. Яких фахівців необхідно залучити?

5. Якою є поведінка дитини, яких змін вона потребує для покращення

процесу навчання?

6. Який теперішній рівень досягнень дитини?

7. З удосконалення/розвитку яких навичок необхідно розпочати?

8. В яких сферах розвитку необхідно надати допомогу?

9. Скільки часу на тиждень триватимуть заняття з фахівцями або додаткові заняття?

10. Які зміни у розкладі мають відбутися?

11. Які заходи будуть запропоновані для встановлення співпраці з іншими учнями?

12. В яких заходах, крім навчальних, дитина братиме участь?

Важливо пам'ятати, що визначати цілі та планувати завдання необхідно одночасно в усіх сферах розвитку в яких учень потребує допомоги.

Члени групи з розробки ІНП тісно співпрацюють і несуть спільну відповідальність за рішення стосовно заходів, необхідних для успішного навчання дитини у школі.

Наступні кроки, які необхідно зробити після зустрічі, щоб забезпечити виконання ІНП.

1. Переконайтеся, що батьки отримали копію ШП, завірену керівником закладу.

2. Забезпечте такими самими копіями педагогів і фахівців, які працюватимуть над реалізацією ІНП.

Хто відповідає за розробку та реалізацію ІНП?

ІНП розробляється командою, до складу якої входять: педагоги, які працюють з дитиною, фахівці, які будуть залучені до навчально-виховного процесу, батьки дитини та керівники закладу освіти. Складений та узгоджений з усіма членами команди індивідуальний навчальний план підписується директором закладу та батьками. Відповідальність за реалізацію індивідуального плану покладається на всіх членів команди. Відстеження перебігу виконання цілей, окреслених в індивідуальному навчальному плані, покладається на заступника директора (в його обов'язки входить вирішення питань інклюзивної освіти).

Залучення батьків до розробки та подальшої реалізації ІНП

Участь батьків у розробці індивідуального навчального плану є надзвичайно важливою. Як зазначалося вище, батьки можуть надати інформацію про стан здоров'я, розвиток, інтереси, особливості поведінки дитини.

У практиці залучення родин трапляються випадки, коли батьки не хочуть брати участь у розробці індивідуального навчального плану. Причини такої поведінки можуть бути різними: від небажання приділяти час власній дитині, до недовіри членам команди, підґрунтям якої є негативний попередній досвід спілкування з фахівцями і педагогами. В будь-якому випадку батьків необхідно підбадьорювати та заохочувати до участі.

Кроки співпраці в рамках ІНП:

© Канадсько-український проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні»

1. До початку розробки ІНП надайте батькам більше інформації про індивідуальний навчальний план, його зміст, гнучкість (можливість змін цілей і завдань, запланованих спеціальних і додаткових послуг) тощо.

2. Познайомте батьків із членами команди та наголосіть на конфіденційності почутої ними інформації. Це дасть батькам змогу почуватися комфортніше, усуне напруженість у стосунках між ними, фахівцями та педагогами.

3. Повідомте батьків, що ви очікуєте від них інформації, яка, на їхню думку, є важливою для розробки ІНП. Наголосіть, що саме вони краще знають інтереси, сильні сторони та проблеми своєї дитини, їхній досвід є неоціненним внеском у розробку програми розвитку дитини.

4. Варто познайомити родини з іншими батьками, які певний час беруть участь у розробці ІНП для своєї дитини і мають позитивний досвід роботи в команді. Таке спілкування допоможе батькам: позбутися побоювань щодо роботи з педагогами, фахівцями; почати говорити зі сторонньою людиною (фахівцем) про проблеми своєї дитини; отримати поради щодо процедури роботи в команді над розробкою ІНП.

5. На початку роботи над ІНП можна запропонувати батькам прийти з представником, якому вони довіряють. Його присутність допоможе батькам краще зрозуміти те, що пропонується та рекомендується, а також аргументувати свою точку зору.

6. Підписання батьками ІНП є важливим кроком до його реалізації. План вважається ухваленим, якщо він погоджений з батьками та підписаний ними.

7. Після розробки ІНП кожні 4 тижні зустрічайтеся з батьками для обговорення прогресу дитини, або надсилайте їм письмовий звіт.

Що робити, коли батьки не підписують ІНП?

Батьки мають різні причини не підписувати ІНП. Тож, насамперед, дізнайтеся про причину відмови.

Найчастіші причини відмови підписувати ІНП:

- Батьки можуть вважати, що підстав для розробки такого плану немає, тож, вони не хочуть, щоб їхня дитина навчалася за окремою програмою і, таким чином, відрізнялася від інших учнів.

Можливі дії. Створіть умови для зустрічі батьків з педагогом, фахівцем або іншими батьками, якому/яким вони найбільше довіряють. Обстановка зустрічі має бути неформальною. Метою зустрічі має стати розмова з батьками про ІНП як механізм для досягнення дитиною успіху, а не спосіб «навішування ярликів». Якщо батьки незадоволені результатами оцінювання розвитку дитини, запропонуйте їм взяти участь у навчальних заняттях, ставши, в такий спосіб, незалежними спостерігачами, та пройти процес оцінювання розвитку дитини ще раз. Розгляньте інші варіанти, запропоновані батьками.

- Батьки можуть вважати, що команда спланувала недостатньо заходів для досягнення дитиною прогресу.

Можливі дії. Поясніть батькам, що ІПП є гнучким механізмом, який змінюється, розвивається та постійно переглядається, тому поступово пропозиції батьків задовольняються. Нагадайте батькам, що вони завжди залишають за собою право контролю над виконанням ІПП та його змінами.

Можливо, будуть й інші причини, які спонукатимуть батьків не погоджуватися підписувати ІПП. Тому будьте гнучкими, змінюючи тактику роботи з родиною, шукаючи рішення, які б задовольнили батьків і команду, виявляйте свою професійність.

Функції керівника навчального закладу щодо розробки та реалізації ІПП.

- Формування команди для розробки ІПП; залучення педагогів, фахівців (на початковому етапі вивчення дитини та визначення напрямів діяльності до складу команди входять лише педагоги та фахівці) та батьків (вони приєднуються до педагогів і фахівців на етапі представлення ІПП до розгляду).

- Визначення (спільно з членами команди) необхідних консультацій з позашкільними фахівцями, яких слід залучити.

- Визначення (спільно з членами команди) необхідних технічних адаптацій (наприклад, адаптація туалетних приміщень).

- Визначення і внесення змін до розкладу, навчального плану.

- Створення умов для проведення зустрічей членів команди.

- Контроль над розробкою та виконанням ІПП.

- Консолідація зусиль для усвідомлення членами команди проблем і потреб учня в комплексі, а не лише під кутом зору кожного окремого фахівця.

- Забезпечення проведення зустрічей із членами команди для обговорення виконання ІПП та прогресу дитини (щонайменше - кожні 6 тижнів).

- Зустрічі з батьками для обговорення прогресу дитини/доручення керівникові команди щодо проведення цих зустрічей (керівник також може надсилати батькам письмовий звіт).

Для цілковитого узгодження ІПП може знадобитися низка зустрічей членів команди.

РОЗДІЛ 6. КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНА РОБОТА ЯК СКЛАДОВА ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Ефективність організації інклюзивного навчання багато в чому залежить від правильно організованої корекційно-розвивальної роботи. Саме тому, необхідне розуміння особливостей її змісту і відмінностей від аналогічної роботи в умовах спеціальної школи-інтернату.

Корекційно-розвивальна робота тісно пов'язана з діагностикою порушень. Водночас, на сьогодні діагностика і корекція недостатньо скоординовані. В діагностичній і корекційній роботі не має проявлятися захоплення функціональною і симптоматичною діагностикою. Робота не повинна мати розмежування: в психолого-медико-педагогічній консультації (ПМПК) діагностували, а в загальноосвітніх закладах навчали, коригували. Адже, специфіка корекційно-розвивальної роботи полягає в тому, що потрібне комплексне її обґрунтування, прогнозування на основі медичних і психолого-педагогічних даних. Об'єктивно необхідним стає взаємодія педагогів, психологів, логопедів, сурдо-, тифло-, олігофренопедагогів, соціальних педагогів, медичних працівників. З метою координації зусиль доцільно повніше залучати ПМПК до корекційно-розвивального навчання і реабілітації.

Головним завданням ПМПК, має стати долучення до навчання та надання корекційно-реабілітаційної допомоги дітям з порушеннями психофізичного розвитку, консультування педагогів освітніх структур інклюзивного типу, відповідно проектування на діагностичній основі індивідуалізованого навчання та корекції.

Основними напрямками діяльності сучасних психолого-медико-педагогічних центрів повинні бути:

- допомога у виборі освітнього маршруту для дитини і визначення оптимальних програм її навчання;
- здійснення корекційно-розвивального навчання дітей з тяжкими формами порушення;
- допомога у розв'язанні проблем соціально-емоційного плану;
- допомога у професійному самовизначенні осіб з психофізичними порушеннями;
- розробка індивідуальних корекційно-розвивальних програм;
- проектування корекційних програм і розробка корекційних технологій;
- структурно-системне діагностування.

6.1. Основні принципи корекційно-розвивальної роботи

Психологічна корекція розглядається в двох аспектах: в широкому – як комплекс психолого-педагогічних впливів, спрямованих на виправлення в дітей недоліків у розвитку, і у вузькому – як метод психологічного впливу, спрямований на розвиток психічних процесів і функцій в дитини і гармонізацію розвитку його особистісних властивостей. Психокорекційні технології – це сукупність знань про способи і засоби проведення психокорекційного процесу. Психокорекційний процес – складна система, що включає в себе як стратегічні, так і тактичні задачі. В тактичні задачі входить розробка методів і психокорекційних технік, форма проведення корекційної роботи, підбір і комплектування груп, тривалість і режим занять. Корекційна робота з дитиною повинна будуватися не як просте тренування вмінь і навичок, не як окремі вправи по вдосконаленню психологічної діяльності, а як цілісна усвідомлена діяльність. При цьому необхідно проводити корекційну роботу як із самою дитиною по зміні її окремих психологічних утворень, так і з умовами життя, виховання і навчання, в яких знаходиться дитина. Розглянемо стратегічні задачі, так як вони є загальними для всіх дітей з проблемами в розвитку. В практиці психокорекційної роботи традиційно виділяють три основні моделі корекції: загальна, типова, індивідуальна (А.А.Осіпова, 2000). Загальна модель корекції – це система оптимального вікового розвитку особистості в цілому. Вона включає в себе охоронно-стимулюючий режим для дитини, відповідний розподіл навантажень з врахуванням психічного стану, організацію життєдіяльності дитини в школі, в сім'ї та інших групах. Типова модель корекції основана на організації конкретних психокорекційних впливів з використанням різних методів: ігротерапії, сімейної терапії, психорегулюючих тренувань. Індивідуальна модель корекції орієнтована на корекцію різних порушень в дитини чи підлітка з врахуванням його індивідуально-типологічних, психологічних особливостей. Це досягається в процесі створення індивідуальних психокорекційних програм, спрямованих на корекцію наявних недоліків з врахуванням індивідуальних факторів. Загальна модель психокорекції орієнтована на профілактичну роботу з дитиною, типова модель – на оптимізацію, стимулювання психічного розвитку, а індивідуальна модель – на корекцію недоліків в розвитку дитини з врахуванням індивідуально-психологічних особливостей.

Принципи побудови корекційно-розвивальних програм визначають стратегію, тактику їхньої розробки, тобто визначають цілі, задачі корекції, методи і засоби психологічного впливу. Складаючи різного роду корекційні програми, необхідно спиратися на принципи:

- системності корекційних, профілактичних і розвивальних задач;
- єдності діагностики і корекції;
- пріоритетності корекції причинного типу;
- діяльнісний принцип корекції;

- урахування вікових, психологічних й індивідуальних особливостей дитини;
- комплексності методів психологічного впливу;
- активного залучення соціального оточення до участі в корекційній програмі;
- опори на різні рівні організації психічних процесів;
- програмованого навчання;
- зростання складності;
- урахування обсягу і ступеня різноманітності матеріалу;
- урахування емоційного забарвлення матеріалу.

Принцип системності корекційних, профілактичних і розвивальних завдань відбиває взаємозв'язок розвитку різних сторін особистості дитини і гетерохронність (нерівномірність) їхнього розвитку. Іншими словами, кожна якість дитини знаходиться на різних рівнях розвитку у відношенні різних його аспектів – на рівні благополуччя, що відповідає нормі розвитку; на рівні ризику, що означає загрозу виникнення потенційних труднощів розвитку; і на рівні актуальних труднощів розвитку, що об'єктивно виражається в різного роду відхиленнях від нормативного ходу розвитку. У цьому факті виявляється закон нерівномірності розвитку. Тому відставання і відхилення в розвитку деяких сторін особистості закономірно приведуть до труднощів і відхилень у розвитку інтелекту дитини і навпаки. Наприклад, нерозвиненість навчальних і пізнавальних мотивів і потреб з високою імовірністю призводить до відставання в розвитку логічного операційного інтелекту. Під час визначення цілей і задач корекційно-розвивальної роботи не можна обмежуватися лише актуальними проблемами і труднощами розвитку дитини, а потрібно виходити з найближчого прогнозу розвитку. Вчасно прийняті превентивні міри дозволяють попередити різного роду відхилення в розвитку. З іншого боку, взаємозумовленість у розвитку різних сторін психіки дитини дозволяє значною мірою оптимізувати розвиток за рахунок інтенсифікації сильних сторін через механізм компенсації. Крім того, будь-яка програма психологічного впливу на дитину повинна бути спрямована не просто на корекцію відхилень у розвитку, на їхнє попередження, але і на створення сприятливих умов для найповнішої реалізації потенційних можливостей гармонійного розвитку особистості. Таким чином, цілі й задачі будь-якої корекційно-розвивальної роботи повинні бути сформульовані як система задач трьох рівнів: корекційного – виправлення відхилень і порушень розвитку, вирішення труднощів розвитку; профілактичного – попередження відхилень і труднощів у розвитку; розвивального – оптимізація, стимулювання, збагачення змісту розвитку. Тільки єдність перерахованих видів задач може забезпечити успіх і ефективність корекційно-розвивальної роботи.

Принцип єдності діагностики і корекції відображає цілісність процесу надання психологічної допомоги. Принцип реалізується у двох аспектах.

1. Здійсненню корекційної роботи обов'язково повинен передувати етап комплексного діагностичного обстеження, що дозволяє виявити характер та інтенсивність труднощів розвитку, зробити висновок про їхні можливі причини і на підставі цього висновку сформулювати цілі й задачі корекційно-розвивальної програми. Ефективна корекційна програма може бути побудована лише на основі ретельного психологічного обстеження. У той же час найточніші діагностичні дані безглузді, якщо вони не супроводжуються продуманою системою психолого-педагогічних корекційних заходів.

2. Реалізація корекційно-розвивальної програми вимагає від психолога постійного контролю динаміки змін особистості, поведінки і діяльності, емоційних станів, почуттів і переживань дитини. Такий контроль дозволяє внести необхідні корективи в задачі програми, методи і засоби психологічного впливу на дитину. Інакше кажучи, кожен крок у корекції має бути оцінений з точки зору його впливу з урахуванням кінцевих цілей програми. Таким чином, контроль динаміки й ефективності корекції, у свою чергу, потребує постійної діагностики упродовж корекційної роботи.

Принцип пріоритетності корекції причинного типу. Виділяють два типи корекції залежно від її спрямованості: симптоматичну і каузальну (причинну). Симптоматична корекція спрямована на подолання зовнішньої сторони труднощів розвитку, зовнішніх ознак, симптомів цих труднощів. Корекція причинного (каузального) типу, навпаки, передбачає усунення і нівелювання причин, що породжують проблеми і відхилення. Очевидно, що тільки усунення цих причин може забезпечити найповніше розв'язання проблем. Робота із симптоматикою, якою б успішною вона не була, не зможе до кінця розв'язати труднощі, які переживає дитина. Показовим у цьому відношенні є приклад з корекцією страхів у дітей. Застосування методу терапії малюванням дає значний ефект у подоланні симптоматики страхів. Однак у тих випадках, коли причини виникнення страхів дітей лежать у внутрішньосімейних відносинах і пов'язані, наприклад, з емоційним неприйняттям дитини ба тьками і глибокими афективними переживаннями, ізольоване застосування методу терапії малюванням дає лише нестійкий, короткочасний ефект. Звільнивши дитину від страху темряви і небажання залишатися самій у кімнаті, через деякий час ця сама дитина може звернутися до вас, але вже з новим страхом, наприклад висоти. Тільки успішна психокорекційна робота з причинами, які зумовлюють страхи і фобії (у цьому випадку робота з опти-мізацією дитячо-батьківських відносин), дозволить уникнути відтворення симптоматики неблагополучного розвитку. Принцип пріоритетності корекції каузального типу означає, що пріоритетною метою проведення корекційних заходів повинно стати усунення причин труднощів і відхилень у розвитку дитини.

© Канадсько-український проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні»

Діяльнісний принцип корекції. Теоретичною основою є положення про роль діяльності в психічному розвитку дитини, розроблене у працях О. М. Леонтєва, Д. Б. Ельконіна. Діяльнісний принцип корекції визначає тактику проведення корекційної роботи через організацію активної діяльності дитини, у ході якої створюється необхідна основа для позитивних зрушень у розвитку її особистості. Корекційний вплив завжди здійснюється в контексті тієї чи іншої діяльності дитини.

Принцип урахування віково-психологічних та індивідуальних особливостей узгоджує вимоги відповідності психічного й особистісного розвитку дитини віковій нормі і визнання факту унікальності і неповторності конкретної особистості. Нормативність розвитку слід розуміти як послідовність зміни вікових періодів, стадій онтогенетиченого розвитку. Урахування індивідуальних особливостей особистості дозволяє намітити в межах вікової норми програму оптимізації розвитку для кожної конкретної дитини. Корекційна програма не може бути знеособленою чи уніфікованою. Навпаки, вона повинна створювати оптимальні можливості для індивідуалізації та утвердження самості.

Принцип комплексності методів психологічного впливу закріплює необхідність використання всього розмаїття методів, технік і прийомів з арсеналу практичної психології. Принцип активного залучення найближчого соціального оточення до участі в корекційній програмі визначається найважливішою роллю людей з найближчого кола спілкування в психічному розвитку дитини. Система відносин дитини з близькими дорослими, особливості їхніх міжособистісних стосунків і спілкування, форми спільної діяльності, способи її здійснення є основним компонентом соціальної ситуації розвитку, визначають зону найближчого розвитку. Дитина розвивається в цілісній системі. соціальних відносин, нерозривно і в єдності з ними. Тобто об'єктом розвитку є не ізольована дитина, а цілісна система соціальних відносин.

Принцип опори на різні рівні організації психічних процесів визначає необхідність спирання на більш розвинуті психічні процеси і використання методів корекції, що активізують інтелектуальний і перцептивний розвиток. У дитячому віці розвиток довільних процесів недостатній, водночас мимовільні процеси можуть стати основою для формування довільності в її різних формах.

Принцип програмованого навчання передбачає розробку дитиною програм, що складаються з ряду послідовних операцій, виконання яких – спочатку з психологом, а потім самостійно – приводить до формування в неї необхідних умінь і дій.

Принцип зростання складності полягає в тому, що кожне завдання повинне проходити ряд етапів від простого до складного. Формальні труднощі матеріалу не завжди збігаються з його психологічною складністю. Рівень труднощів повинен бути доступним конкретній дитині. Це дозволяє

підтримувати інтерес до корекційної роботи і дає можливість відчути радість подолання. **Урахування обсягу і ступеня різноманітності матеріалу.** Під час реалізації корекційної програми необхідно переходити до нового матеріалу тільки після відносної сформованості того чи іншого уміння. Урізноманітнювати матеріал і збільшувати його обсяг необхідно строго поступово. **Урахування емоційної складності матеріалу.** Цей принцип вимагає, щоб проведені ігри, заняття, вправи, пропонований матеріал створювали сприятливе емоційне тло, стимулювали позитивні емоції. Корекційні заняття обов'язково повинні завершуватися на позитивному емоційному тлі. Програма корекційної роботи повинна бути психологічно обгрунтованою. Успіх корекційної роботи залежить насамперед від правильної, об'єктивної, комплексної оцінки результатів діагностичного обстеження. Корекційна робота повинна бути спрямована на якісне перетворення різних функцій, а також на розвиток різних здібностей дитини. Для здійснення корекційних впливів необхідні створення і реалізація певної моделі корекції: загальної, типової, індивідуальної. Загальна модель корекції – система умов оптимального вікового розвитку особистості в цілому – передбачає розширення, поглиблення, уточнення уявлень дитини про навколишній світ, про людей, суспільні події, про зв'язки і відносини між ними; використання різних видів діяльності для розвитку мислення, що аналізує сприйняття, спостережливості тощо; такий характер проведення занять, що щадить, враховує стан здоров'я (особливо в дітей, які пережили посттравматичний стрес, які перебувають у несприятливих умовах розвитку). Необхідно оптимально розподіляти навантаження упродовж заняття, дня, тижня, року, вести контроль та облік стану дитини. Типова модель корекції базується на організації практичних дій на різних основах. Спрямована на оволодіння різними компонентами дій і поетапне формування різних дій. Індивідуальна модель корекції містить у собі визначення індивідуальної характеристики психічного розвитку дитини, її інтересів, навчіння, проблем; виявлення ведучих видів діяльності, особливостей функціонування мислення, визначення рівня розвитку різних дій; складання програми індивідуального розвитку з опорою на більш сформовані сторони, дії ведучої системи для здійснення переносу отриманих знань у нові види діяльності та сфери життя.

6.2. Цілі та завдання психокорекційних заходів

Психокорекційні заходи спрямовані на виправлення відхилень у розвитку.

1. Цілі повинні формулюватися в позитивній, а не в негативній формі. Позитивна форма включає опис тих форм поведінки, діяльності, структур особистості, які повинні бути сформовані в клієнта.

© Канадсько-український проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні»

2. Цілі корекції повинні бути реалістичними і співвідношенні з тривалістю корекційної роботи, можливістю переносу клієнтом нового позитивного досвіду. Повинні бути близькими до реальності.

3. При постановці загальних цілей корекції необхідно враховувати далеку і близьку перспективу розвитку особистості і планувати як конкретні показники особистісного та інтелектуального розвитку клієнта, так і можливості відображення цих показників в особливостях діяльності і спілкування клієнта на наступних стадіях його розвитку.

4. Необхідно пам'ятати, що ефекти корекційної роботи проявляються протягом достатньо тривалого часового інтервалу: в процесі корекційної роботи, до моменту її завершення, нарешті, приблизно півроку поспіль можна остаточно говорити про закріплення чи про втрату клієнтом позитивних ефектів корекційної роботи.

Ефективність психокорекційного процесу в значній мірі залежить від вміння психолога скласти психокорекційну програму. При цьому необхідно враховувати наступні методичні вимоги:

- Чітко сформулювати основні цілі психокорекційної роботи.
- Виділити коло задач, які повинні конкретизувати основну мету.
- Визначити зміст корекційних занять з врахуванням структури дефекту та індивідуально-психологічних особливостей дитини, розвитку провідного виду діяльності.
- Визначити форму роботи з дитиною (групова, сімейна, індивідуальна).
- Відібрати відповідні методи і техніки з врахуванням вікових, інтелектуальних і фізичних можливостей дитини.
- Запланувати форму участі батьків та інших осіб в корекційному процесі.
- Розробити методи аналізу оцінки динаміки психокорекційного процесу.
- Підготувати приміщення, необхідне обладнання і матеріали.

Цілеспрямований психокорекційний вплив на дитину і підлітка складається з чотирьох взаємопов'язаних блоків:

- Діагностичний.
- Корекційний.
- Оціночний.
- Прогностичний.

В діагностичний блок входять діагностика психічногорозвитку дитини і діагностика соціального середовища. - Діагностика психічного розвитку дитини включає в себе: - Всебічне психологічне вивчення особистості дитини і її батьків, системи їх стосунків; - Аналіз мотиваційно-потребної сфери дитини і членів її сім'ї; - Визначення рівня розвитку сенсорно-перцептивних та інтелектуальних процесів і функцій; - Діагностику

соціального середовища дитини (аналіз несприятливих факторів соціального середовища, які травмують дитину, порушують її психічний розвиток, формування характеру особистості і соціальну адаптацію). Корекційний блок включає наступні задачі: - Корекція неадекватних методів виховання дитини з метою подолання її мікросоціальної занедбаності; - Допомогу дитині чи підлітку у вирішенні психотравмуючих ситуацій; - Формування продуктивних видів взаємовідносин дитини з оточуючими (в сім'ї, класі); - Підвищення соціального статусу дитини в колективі; - Розвиток дитини чи підлітка компетентності у питаннях нормативної поведінки; - Формування і стимуляція сенсорно-перцептивних, мнемічних і інтелектуальних процесів у дітей; - Розвиток і вдосконалення комунікативних функцій, емоційно-вольової регуляції поведінки; - Формування адекватних батьківських установок на соціально-психологічні проблеми дитини шляхом активного залучення батьків в психокорекційний процес; - Створення в дитячому колективі, де навчається дитина, атмосфери прийняття, доброзичливості, відкритості, взаєморозуміння.

Оцінка ефективності психокорекційних заходів. Оціночний блок, або блок ефективності корекційних впливів, спрямований на аналіз змін пізнавальних процесів, психічних станів, особистісних реакцій в дитини в результаті психокорекційних впливів. Критерії оцінки ефективності психологічної корекції вимагають обліку структури дефекту, механізмів його проявів, аналізу цілей корекції і використовуваних методів психологічного впливу. Результати корекційної роботи можуть проявлятися в дитини в процесі роботи з нею, до моменту завершення психокорекційного процесу і протягом тривалого часу після закінчення занять. Ефективність психологічної корекції залежить як від об'єктивних, так і суб'єктивних факторів. До об'єктивних факторів відносяться: · Ступінь важкості дефекту в дитини; · Чіткість поставлених корекційних задач; · Чіткість організації психокорекційного процесу; · Час початку корекційного процесу; · Професійний та особистісний досвід психолога. До суб'єктивних факторів можна віднести: · Установки дитини і батьків на психологічну корекцію; · Відношення їх до психологічної корекції і до психолога. При оцінці ефективності психокорекційних впливів необхідно використовувати різноманітні методи, в залежності від поставлених психокорекційних задач. При оцінці поведінкових та емоційних реакцій дитини краще поєднувати метод спостереження з проєктивними методами дослідження особистості (кольорово-асоціативні тести, методика незакінчених речень, малюнкові тести) При оцінці ефективності корекції пізнавальних процесів в дітей можна використовувати функціональні проби, спрямовані на аналіз гностичних процесів, результати педагогічних спостережень. Оцінку ефективності корекції може провести і незалежна експертна комісія, яка включає в себе не тільки психологів, а також лікарів, педагогів, соціальних працівників. Прогностичний блок психокорекції спрямований на проєктування психофізіологічних функцій дитини чи підлітка.

© Канадсько-український проєкт «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні»

РОЗДІЛ 7. ОСОБЛИВОСТІ ТА ПРОБЛЕМИ ІНДИВІДУАЛЬНОГО НАВЧАННЯ У КОНТЕКСТІ МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ

Однією з форм здобуття освіти дітьми з порушеннями психофізичного розвитку є індивідуальне(надомне) навчання. В організації індивідуального (надомного) навчання існує ряд проблем:

- відсутність чіткої нормативно-правової бази;
- відсутність типових різнорівневих програм та підручників;
- індивідуальною формою навчання охоплені, як правило, діти-інваліди або діти з різноманітними органічними патологіями в стадії загострення;
- нині визначається гостра потреба в розробленні індивідуальної програми не лише для конкретного учня, а й для кожного учня окремо за навчальними предметами.

- у корекційних школах VIII виду для дітей з розумовою відсталістю $\frac{1}{3}$ навчального часу відведено на професійно-трудова підготовку. Умовами надомного навчання не завжди є можливість організації професійно-трудова навчання. Таким чином виникають проблеми з корекції недоліків загальнотрудова, соціально-психологічної реабілітації, підсумкової атестації, і, як наслідок, інтеграції в суспільство.

Найскладнішою є проблема ізоляції дитини від соціального оточення, формування комунікації та мотивації до будь якої активної діяльності.

Тому основним завданням педагогів є розробити оптимальну модель системи надомного навчання, яка б включала в себе розділи психокорекції та реабілітації й певним чином забезпечувала інтегрування дитини в загальноосвітній простір.

За типовим положенням про спеціальний освітній заклад для дітей з відхиленнями в розвитку особливе значення надається не стільки засвоєнню учнем знань із загальноосвітніх предметів, скільки корекції недоліків психічного розвитку в цілому. Вчителю необхідно знати індивідуальні особливості психічного здоров'я учня, вміти активно управляти ходом інтелектуального розвитку. Корекційна робота може проводитись і на навчальному матеріалі, зокрема, який подано у підручнику, й за окремими корекційно-розвивальними завданнями. Вчитель надомного навчання має обізнаним з питань спеціальної педагогіки та психології.

Алгоритм організації надомного навчання:

1. Запит класного керівника (психолога, соціального педагога) в шкільному ПМПК про переведення учня на індивідуальну форму навчання.
2. Довідка лікаря та обстеження районного/обласного ПМПК.
3. Добір вчителя адміністрацією з урахуванням індивідуальних особливостей учня та психологічної сумісності всіх учасників освітнього процесу.

4. Наказ про переведення учня на надомну форму навчання, та затвердження максимального навантаження (1-4 кл. – 10 год., 5-9 кл.-14 год., 10-12 кл. – 16 год. на тиждень) наказ МОНУ №797 від 15.10.2004 р. Про внесення змін до Положення про індивідуальну форму навчання.

5. Психодіагностика учня дефектологом та психологом, заповнення карти психофізичного здоров'я (визначаються відхилення пізнавальної та емоційно-вольової сфери для подальших рекомендацій вчителю з питань розробки програми корекції та розвитку учня для врахування його темпових характеристик та особливостей психоохороного режиму).

6. Складання індивідуального плану навчання .

7. Складання індивідуальної програми навчання з кожного предмету.

За погодженням з ПМПК дозволяється навчання учня разом з класом на уроках трудового навчання.

Для учнів 1-4 кл. проводяться навчальні екскурсії у природу, на виробництво, заняття на навчально-дослідних ділянках, суспільно-корисна праця.

Вчитель вивчає соціальний склад сім'ї, психологічний клімат, визначає шляхи співпраці, складає розклад занять. Зазвичай, загальна кількість годин на тиждень розподіляється на 3 навчальних дні, тривалість одного індивідуального заняття і визначається працездатністю дитини (не більше 35 хв. у 1-4 кл. і 40 хв. в 5-9 кл.).

Вчитель розробляє для учня індивідуально-освітню програму з врахуванням психолого-педагогічних і медико-соціальних особливостей учня та за участю батьків дитини, погоджує з директором школи та педагогічною радою.

Оцінювання навчальних досягнень відбувається за критеріями, розробленими для дітей з особливими освітніми потребами. Для розумово відсталих дітей – нецензовий рівень .

На основі аналізу динаміки розвитку учня, рівня сформованості базових знань та вмінь і визначається оптимальна форма і рівень навчання дитини на наступний рік.

Вчитель індивідуального надомного навчання залучає свого учня до участі в загальноосвітніх закладах, святах творчих об'єднаннях, виставках творчих робіт учнів.

Навчання дев'ятикласників завершується підсумковою атестацією. Спеціально для кожного учня розробляються завдання і запитання у відповідності до нормативів проведення атестації у корекційній школі VIII вида, а також видом трудового навчання.

Навчання дитини вдома – процес, до якого долучаються багато фахівців: учитель, дефектолог, класний керівник. Головний зміст і сенс діяльності вчителя полягає у створенні ситуації успіху і її закріпленні, формування позитивної самооцінки для майбутнього життєствердження.

КОРИСНІ РЕСУРСИ

Д. Лупарт

Планування та організація навчального процесу в інклюзивному класі

Планування навчального процесу в інклюзивному класі повинно базуватись на концептуальних засадах та формуванні навчальних цілей та завдань на день, тиждень та місяць. Щоб їх виробити, вчителю необхідно враховувати рівень сформованості знань, умінь і навичок усього класу, а також індивідуальні потреби учнів з різноманітними навчальними й поведінковими проблемами. Доцільно також обирати методи навчання, які відповідають індивідуальним особливостям учнів та допомагають відстежити їхні досягнення.

У цьому розділі ми познайомимо з методами й підходами до самостійного планування та реалізації навчального процесу дітей з особливими потребами в інклюзивному класі. Зазначимо, що співпраця з іншими фахівцями в школі та за її межами допомагає полегшити та збагатити навчально-виховний процес.

ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ

На даний час ще недостатньо досліджень, які б формували уявлення вчителів стосовно планування та здійснення навчального процесу в умовах інклюзії.

Розглянемо декілька концепцій, які формують у педагогів розуміння процесу викладання та підходів до його реалізації.

У цьому зв'язку, Ендрюс і Малкахі (Andrews and Mulcahy, 1996, 1999) представили загальну модель навчального процесу (адаптовану з напрацювань Біггса (Biggs), 1987). Вона охоплює три складові: *екологія, процес і продукт* (рис. 1.1). Екологічні чинники, як вважають автори моделі, це певний обсяг знань, навичок і досвіду. Усі особистісні чинники зумовлюють їхні підходи до викладання.

На думку Біггса (1990) та Гоу і Кембера (Gow and Kember, 1993), концепції навчання, якими в своїй роботі керуються вчителі, можна представити у вигляді діапазону від нижчого до вищого рівня. Так, у концепціях нижчого рівня, процес викладання прирівнюється до передачі знань із результатом у формі кількісного збільшення їх обсягу. В концепціях вищого порядку викладання – це діяльність, яка спрямована на досягнення змін на рівні концептуального розуміння, в якій результатом навчальної діяльності є якісні зміни в інтерпретації учнями явищ навколишнього світу.

Кожна така установка, з одного боку, визначає характер сформованої діяльності. © Канадсько-український проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні»

вчителем палітри методів та критеріїв вибору навчальних задач, а з іншого – впливає на підхід учнів до навчання.

Рисунок 1.1. Загальна модель організації навчального процесу



Чинники, пов'язані з особистістю вчителя, відіграють важливу роль у плануванні й реалізації навчання учнів з особливими потребами в інклюзивному класі. Разом з тим у контексті інклюзивної освіти найважливішими чинниками є ціннісні установки вчителя в плані навчання й викладання. На нашу думку, для ефективної роботи цінності педагога мають, по-перше, узгоджуватися з теоретичними й емпіричними принципами навчальної діяльності учнів; по-друге, ці цінності повинні гармоніювати з методичними підходами, які вчитель використовує для того, аби послідовно навчати всіх учнів та відстежувати їхні результати для звітності.

Розглянемо, які завдання має вирішувати вчитель в інклюзивному класі:

1) на кожному уроці діти мають залучатися до змістовних видів діяльності; 2) навчання й викладання за своїм характером має бути позитивним; 3) у процесі навчальної діяльності учні мають постійно переживати ситуацію успіху; 4) учні мають дедалі більше регулювати власну навчальну діяльність та бути спроможними набувати нових знань, умінь і навичок, заповнюючи прогалини між наявними знаннями та поставленими навчальними цілями; 5) учням необхідно надавати наочні й зрозумілі приклади та рекомендації; 6) слід створювати умови для набуття учнями різноманітного досвіду, який підсилює навчальну діяльність, забезпечувати можливості для практики, спонукати до активного пізнання та надавати більше часу для відповіді; 7) навчальна діяльність має неперервний та динамічний характер, відбувається на різних рівнях та в різному темпі, а тому для неї необхідно створювати гнучкі умови; 8) процеси навчання й мислення піддаються модифікації; 9), крім академічної складової у навчанні також слід забезпечувати соціальний контекст; 10) навчання – це процес інтерпретації та конструювання нових знань; 11) учитель має встановлювати цілі й задачі, визначати очікувані результати та створювати умови для самостійного регулювання учнями власної навчальної діяльності (див. рис. 1.2).

Рисунок 1.2. Засади організації навчального процесу

Теоретична / Емпірична основа	Принципи	Практика викладання
Поступальний розвиток	Учні мають дедалі більше регулювати власну навчальну діяльність та бути спроможними набувати нових знань, умінь і навичок, заповнюючи прогалини між наявними знаннями та поставленими навчальними цілями.	Семинар з читання / розвитку письмового мовлення
Біхевіоризм	Учням необхідно надавати наочні й зрозумілі приклади та рекомендації.	Моделювання
Навчальна транзакція	Слід створювати умови для набуття учнями різноманітного досвіду, який підсилює навчальну діяльність, забезпечувати можливості для практики, спонукати до активного пізнання та надавати більше часу для відповіді.	Навчання «рівний-рівному»
Розвиток когнітивних процесів	Навчальна діяльність має неперервний та динамічний характер, відбувається на різних рівнях та в різному темпі, а тому вимагає гнучких умов.	Скаффолдинг (або метод підтримуючої дії)
Когнітивізм	Процеси навчання й мислення піддаються модифікації та вдосконаленню шляхом формування спеціальних стратегій/прийомів.	Навчання вчитися
Соціо-культурний підхід	Навчання – це процес інтерпретації та потребує соціального контексту для здійснення комунікативного обміну	Кооперативне навчання
Конструктивізм	Учні конструюють власне знання.	Метакогнітивне навчання
Когнітивно- біхевіористський	Учитель має встановлювати цілі й задачі, визначати очікувані результати та створювати умови для саморегуляції	Традиційне інтенсивне навчання

підхід

навчальної діяльності.

На планування та реалізацію навчального процесу впливатимуть **соціокультурні обставини** (наприклад, велика частка учнів, для яких мова навчання не є рідною); **місце розташування навчального закладу** (наприклад, місто або село); **положення й стандарти в площині інклюзивної освіти** й забезпечення спеціальних освітніх послуг; **нормативні положення й методичні рекомендації** щодо планування й здійснення навчального процесу, **підручники й інші навчально-методичні матеріали**; **можливість залучати фахівців зі спеціальною освітою та доступність відповідних послуг**; а також **фізичне середовище в класі та школі**. **Вчитель планує модулі й окремі уроки, добирає методи, встановлює обсяг навантаження, підбирає методики оцінювання, здійснює управління учнівським колективом та сприяє академічному й соціальному розвитку учнів.**

Комплексна структура процесу викладання

Спираючись на теорію Біггса (Biggs, 1987) про підходи учнів до навчання, Ендрюс і Малкахі (Andrews and Mulcahy, 1996) висловлюють думку, що вчителі в своїй практиці можуть застосовувати паралельні підходи до викладання із властивими кожному з них мотивами й стратегіями. Звідси було висунуто припущення про існування **трьох базових підходів (поверхового, орієнтованого на досягнення та глибинного)**, згідно яких педагоги планують і реалізують навчальний процес (див. рис. 1.3).

Рисунок 1.3. Підходи до викладання

Підхід	Мотивація	Акцент у виборі стратегій
Поверховий (Surface)	Зовнішня <ul style="list-style-type: none">• Освіта є засобом для досягнення мети (наприклад, працевлаштування).• Мета викладання – озброїти учнів знаннями для здачі тесту або екзамену та уникнення провалу.	<ul style="list-style-type: none">• Вивчення окремих складових матеріалу.• Засвоєння учнями «азів».• Механічне заучування / запам'ятовування.• Структурований навчальний досвід, пов'язаний зі змістом навчальної програми.
Орієнтований на досягнення (Achieving)	Академічні показники <ul style="list-style-type: none">• Допомога учням отримати високу оцінку.• Забезпечення високої якості викладання.	<ul style="list-style-type: none">• Допомога учням в організації власної навчальної діяльності.• Уміння вчитися (планування, контроль проміжних результатів, перегляд, набуття нових знань, умінь і навичок).• Добре побудовані уроки.
Глибинний (Deep)	Внутрішня <ul style="list-style-type: none">• Викладання – це цікава й захоплююча справа, яка вимагає великої віддачі від учителя.• Учитель створює умови для формування значущих знань, умінь і навичок та для розвитку критичного	<ul style="list-style-type: none">• Допомогти учням якомога повніше зрозуміти матеріал.• Інтеграція та розширення інформації.• Виділення часу для обговорення й вирішення проблем.

мислення учнів.

Підходи до викладання: мотиви й стратегії

У *поверховому підході* мета викладання полягає в передачі знань, причому наголос робиться на кількісному збільшенні знань з певного предмета. Відповідно, в межах цього підходу вчитель застосовує такі стратегії як вибір навчального змісту, який мають засвоїти діти; роз'яснення базових понять і навичок та представлення інформації таким чином, щоб у процесі інтенсивної практики й механічного заучування учні навчилися її відтворювати.

В основі *підходу, орієнтованого на досягнення*, лежить мотивація високих показників навчання. Він передбачає організацію роботи учнів з матеріалом до повного засвоєння та втілення попередньо визначених академічних і соціальних стандартів. Для цього підходу характерні стратегії: представлення добре організованого матеріалу, допомога учням в плануванні власної навчальної діяльності, навчання спеціальним прийомам діяльності, які можна коригувати шляхом інтенсивної практики.

Глибинний підхід відрізняється внутрішньою мотивацією, спрямований на організацію конструювання знань, розвитку критичного мислення. Педагогічні стратегії покликані сприяти формуванню в учнів максимального розуміння явищ і понять, розвиток навичок самостійного й спільного прийняття рішень та розв'язання проблем.

Резюме

На нашу думку, планування й реалізація навчального процесу залежать від загального та професійного досвіду вчителя; від ситуації, в якій він провадить свою діяльність; від того, в чому він вбачає сенс своєї роботи; а також від академічних і соціальних потреб учнів.

Результати наукової й практичної роботи переконливо доводять, що вчителю необхідно застосовувати різні підходи до організації навчання в інклюзивному класі. Тому ми рекомендуємо одночасно й по чергово застосовувати підходи й стратегії різного типу: передавати знання; формувати знання й базові навички з предметів; спонукати дітей до повного їх засвоєння; створювати умови для набуття значимих знань, умінь і навичок; розвивати навички критичного мислення; використовувати пояснення й підказки та згодом зменшувати їх, допомагаючи учням самим вийти на вищий рівень розуміння понять; забезпечувати підтримку дітям з різноманітними навчальними потребами; та намагатися охопити навчальною програмою всіх учнів, тобто давати кожному з них можливість опанувати один і той самий зміст предметів на своєму рівні

ПРОЦЕС ПЛАНУВАННЯ: ВІДПРАВНА ТОЧКА

На початку планування важливо якомога більше дізнатися про склад учнівського колективу. Серед ваших учнів можуть бути діти, які недостатньо володіють мовою навчання і потребують відповідної допомоги, мають затримку розвитку, проблеми з регулюванням уваги й активності, труднощі в обробленні інформації, або діти з поведінковими проблемами. Зазвичай, у такому класі також навчаються діти із середнім рівнем академічної успішності й соціального розвитку та учні, які значно випереджають решту у вивченні мови й математики та виявляють особливі таланти в різноманітних галузях. Тому, приступаючи до планування й реалізації навчального процесу, вчитель має відповісти на декілька запитань. Наприклад: **з чого почати; який матеріал запропонувати учням на уроці; як викладати його; що мають робити учні; як побудувати урок для розмаїтого учнівського колективу; а також як оцінити правильність та ефективність своєї практики.** Давайте розглянемо кожне з цих запитань та з'ясуємо, як відповісти на них у практичній діяльності.

З чого почати?

Перед початком планування вчитель має :

детально проаналізувати свій підхід до викладання та скласти зріз учнівських потреб. Продумати, як залучати дітей до навчальної діяльності на кожному уроці; створювати умови для набуття успішного навчального досвіду; спонукати дітей усвідомлювати власну роль у навчанні; структурувати й спрямовувати їхню діяльність; пробуджувати інтерес до змісту предмета й надавати достатньо часу для відповіді, а також приділяти увагу не лише академічному, а й соціальному розвитку вихованців.

Для вивчення загальних учнівських потреб, на підготовчому етапі рекомендується ознайомитися з даними про учнів , побесідувати з їхніми батьками й педагогами, які навчали цих дітей раніше.. Вчителю необхідно дібрати методи й форми роботи з урахуванням індивідуальних потреб учнів. Таким чином:

- дітям з обмеженими можливостями навчання необхідно допомогти усвідомлювати, виділяти й інтерпретувати (сприймати) інформацію; організувати й запам'ятовувати її; розвивати усне мовлення, навички розпізнавання слів, розуміння прочитаного та навички письмового мовлення;
- для дітей із затримкою в розвитку, слід створювати низку послідовних навчальних досвідів із поступовим зростанням їхньої складності в міру формування в дітей потрібних навичок. При цьому їхньою навчальною діяльністю потрібно управляти, зокрема за допомогою фізичного впливу, вербальних і наочних підказок. Крім того, для таких учнів потрібно забезпечувати систематичні, функціональні навчальні досвіди, які також сприяють розширенню їхнього кругозору ;

- дітям з проблемами уваги й поведінки необхідно допомагати розвивати навички самоконтролю; контролювати рівень своєї концентрації й уваги; навчати їх прийомів організації своєї діяльності та управління часом; формувати прийоми контролю власної поведінки, щоб зменшити кількість випадків відреагування (англ. «acting out» – психоаналітичний термін, який позначає зовнішнє вираження підсвідомих психологічних процесів), тривожності, соціальної самоізоляції або депресії;

- допомога дітям з труднощами спілкування полягає в навчанні виражати свої думки, застосуванні форм роботи, які спонукають дітей до розмови одне з одним;

- для учнів, які володіють навичками читання й письма на середньому рівні або випереджають своїх однолітків, корисно застосовувати методи проблемно-орієнтованого навчання, заохочувати до більшої самостійності, створювати умови для розвитку критичного й творчого мислення .

Крім того, вчителю необхідно систематично працювати над формуванням соціальних навичок усіх дітей та поєднувати з академічним навчанням.

Що і як викладати?

Складові змісту навчання визначаються на основі освітніх стандартів із подальшою адаптацією його вимог відповідно до учнівських потреб. Встановлені на рівні курикулуму цілі й задачі для кожного року навчання та індивідуальних предметних напрямів дають змогу визначити зміст уроків та методику їх проведення. Розглянемо процес планування. Зазвичай він охоплює чотири рівні:

- 1) *концептуальна система* понять і вимог для того чи іншого предмета, які при перенесенні на практику навчання трансформуються в *широкі навчальні цілі*, придатні для всіх учнів інклюзивного класу;
- 2) визначення *стартових рівнів успішності*;
- 3) встановлення *очікуваних результатів навчання*;
- 4) та *планування уроків за методом диференційованого навчання*, що дає змогу враховувати різноманітні учнівські потреби й здібності індивідуальних членів учнівського колективу (див. рис. 1.6).

Рисунок 1.4. Концептуальна система понять і вимог для організації навчання



На етапі планування вчитель, по суті, визначає, «як» і «коли» вивчати ті чи інші складові змісту. Очікувані результати навчання встановлюються на весь рік відповідно до освітнього стандарту, який мають опанувати діти.

Диференціація навчання – це, передусім, можливість для учнів отримувати значимий навчальний досвід, на практиці відпрацювати прийоми навчальної діяльності та демонструвати набуті знання, вміння й навички за допомогою різних засобів. Цей підхід має під собою солідну теоретичну основу і передбачає організацію навчання навколо ключових понять. Воно також передбачає гнучке об'єднання учнів у групи, в тому числі використання фронтальної, групової та індивідуальної роботи.

Як навчати? На наш погляд, в навчанні дітей з особливими потребами та без них, ефективними є **три підходи**:

- 1) традиційне інтенсивне навчання;**
- 2) вироблення когнітивних стратегій або «навчання вчитися»;**
- 3) кооперативне навчання.**

ПРОЦЕС ПЛАНУВАННЯ: МОДЕЛЬ ДЛЯ ВЧИТЕЛЯ ІНКЛЮЗИВНОГО КЛАСУ

Базова ідея цієї моделі полягає в тому, що кожна дитина в класі здатна навчатися; в класі завжди є індивідуальні відмінності; а також, що учні мають працювати в гнучкому навчальному середовищі, за гнучкою програмою та гнучкою методикою. При цьому важливо, щоб *усі* вони були зорієнтовані на однакові навчальні результати, проте *рівень* досягнення цих результатів та їх значущість для кожного учня варіюється відповідно до його потреб. Наша модель достатньо гнучка та враховує реалії педагогічної діяльності вчителя. Представлені в цьому розділі педагогічні підходи дають змогу створювати справедливі умови для дітей та згуртовувати їх у процесі навчальної діяльності (наприклад, **традиційне інтенсивне навчання, формування когнітивних стратегій або «навчання вчитися» та кооперативне навчання**).

Концептуальна система понять і вимог: починаємо з освітнього стандарту

Для планування навчального процесу в інклюзивному класі вчителю рекомендується спиратися на концептуальну систему, закладену в освітньому стандарті передбачену відповідними вимогами до рівня знань, умінь і навичок школярів. На початковому етапі вона є основою для попереднього оцінювання та навчання в класі, де є діти з особливими навчальними потребами.

Такі системи понять задають єдину структуру для навчання в класі для *всіх* учнів та з *усіх* дисциплін. І, незважаючи на індивідуалізацію в повсякденному навчальному процесі, орієнтація на загальні очікувані результати створює умови для того, щоб усі діти «рухалися в одному й тому

© Канадсько-український проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні»

самому напрямі». Попри наявні в учнівському колективі відмінності в плані підготовленості й розвитку, *всі* діти під час уроку опановують ті самі навички. Такі очікувані результати підходять для всіх учнів, усіх рівнів та всіх навчальних дисциплін.

Передбачається, що діти є активними учасниками навчального процесу, самі конструюють смисл понять, регулюють власну навчальну діяльність за допомогою різноманітних стратегій. Що ж до самого **навчання, то воно має комплексний, повторюваний, активний і соціальний характер.**

Концептуальна система понять і вимог як основа для вироблення широких навчальних цілей

Розуміння прочитаного тексту та його критичний аналіз – це одна із цілей навчання, яка підходить для всіх учнів від підготовчого до 12 класу. Вона присутня у вивченні всіх шкільних дисциплін. Водночас, глибина розуміння й аналізу тексту залежить від рівня розвитку та підготовленості дітей, від особливостей їхньої навчальної діяльності. Тому широкі навчальні цілі задають загальні параметри для організації навчального процесу в різнорівневому класі та слугують орієнтиром для викладання й оцінювання в перші шість-вісім тижнів навчального року. Кожна широка навчальна ціль містить у собі низку специфічних очікуваних результатів для учнів із різним рівнем розвитку та здібностей. Учитель намагається інтегрувати ці очікувані результати у вивчення різних предметних галузей та на їх основі складає короткотермінові плани роботи. Крім того, ці широкі навчальні цілі відіграють провідну роль у плануванні тільки на перших етапах, поки вчитель збирає дані про учнів, вирішує організаційні моменти та добирає методики. Далі всі окреслені ними очікувані результати досягаються в процесі **традиційного інтенсивного навчання** за допомогою таких **методик як моделювання цільових навичок, «думання вголос», відгук на роботу товариша, групова дискусія.**

Починаємо планувати: визначення цілей

- Покращувати якість особистого відгуку на текст.
- Вдосконалювати навички генерування, конкретизації та вираження ідей, а також навички структурування тексту.
- Розвивати навички організації, фіксування та оцінки інформації.
- Покращувати навички постановки запитань і вирішення проблем у процесі наукового пошуку.
- Розширювати набір стратегій та підказок, які учні використовують у процесі роботи з текстом:
 - стратегії розуміння прочитаного;
 - пошук та розуміння підказок у тексті;
 - фонетичний і структурний аналіз.

- Вдосконалювати навички наукового пошуку, зокрема вміння ставити запитання, пропонувати ідеї, складати план проведення експерименту, а також збирати, оброблювати та інтерпретувати дані.
- Розвивати навички набуття знань, оброблення та передачі інформації, вирішення проблем і прийняття рішень.
- Покращувати навички генерування ідей у процесі підготовки до написання письмових робіт за допомогою різноманітних методик, у тому числі «мозкового штурму», групового й загального обговорення, написання письмових робіт з метою дослідження певної теми та оповідання історій з власного досвіду.
- Формувати спеціальні методики для опису навколишнього світу та для вирішення проблем.

Кожна з цих загальних цілей поєднує в собі цілий набір певних навичок, які можна безпосередньо інтегрувати до вивчення предметів і моделювати їх застосування для учнів.

На початку року педагог зосереджує увагу на загальних результатах, і на їх основі організовує навчання для всіх дітей. На цьому етапі рекомендується застосовувати фронтальні форми роботи, коли весь клас потребує докладних пояснень, практики та моделювання навичок. Крім того, в цей період діти досить часто мають змогу спостерігати за тим, як ці навички застосовують (моделюють) їхні товариші в процесі обміну інформацією, думками та ідеями. В наступному параграфі ми докладно розглянемо широкі навчальні результати, які підходять для учнів з різним рівнем здібностей у початковій та молодшій школі. Їх можна інтегрувати в навчальний процес упродовж перших місяців, поки вчителі з'ясовують сильні й слабкі сторони своїх вихованців та вирішують, яким чином побудувати його до кінця року.

Концептуальна система понять і вимог як відправний пункт для викладання: широкі навчальні результати

У перші шість-вісім тижнів навчання будується головним чином на основі широких навчальних результатів. У цей час воно спрямоване на формування навичок постановки запитань, категоризації інформації, орфографії, вирішення проблем, спільної роботи в групі та надання власного відгуку на текст. Зрозуміло, розпочинається воно з докладних пояснень і практики, коли педагог моделює ці навички для дітей, допомагає зрозуміти способи їх застосування в процесі усного обговорення та створює умови для їх відпрацювання. Нижче запропоновано низку прикладів з повсякденної практики. Описані види діяльності покликані сприяти досягненню певних широких навчальних результатів, які пронизують усю шкільну програму (курукулум) і придатні для усіх дисциплін. Ці широкі результати

перетворюються на довготермінову мету, що реалізується упродовж цілого навчального року, та є важливою складовою програм від підготовчого до 12 класу. У наведених прикладах ми розглянемо кілька широких результатів, які можуть стати слушним початком для роботи з усіма дітьми.

Запитання й відповіді

Вміння ставити ефективні запитання допомагає учням глибше розуміти питання та краще вирішувати проблеми в повсякденному житті. Для його вироблення дітям передусім необхідно знати рівні й типи запитань, з якими вони можуть стикнутися в тексті. Усі учні вміють ставити ефективні запитання до тексту, хто краще, а хто гірше. Тому можна стверджувати, що кожен з них перебуває в певному місці загального континууму сформованості цієї навички. Кожна дитина здатна формулювати такі запитання, коли працює з літературою під керівництвом учителя або з різним ступенем самостійності. Відповідно, що складніший текст, то складніші рівні запитань будуть опановувати учні.

Зв'язок між запитанням та відповіддю

Зазвичай, відповідь на «миттеві» запитання міститься в одному-єдиному реченні. Запитання типу «поміркувати й знайти», навпаки, спонукають до роздумів і пошуку інформації. Для відповіді на них слід уважно проаналізувати кілька частин тексту. При роботі із запитаннями для самостійного обдумування читач спирається на свої загальні знання й досвід, а на запитання на співвіднесення власної інформації та інформації автора – відповідати, посилаючись текст і на свої знання.

Щоб допомогти учням розрізнити конкретні фактичні запитання та запитання, які вимагають комплексного мислення, корисно розмежувати їх на «звужені» й «поширені». «Звужене» запитання орієнтоване на пошук фактичної інформації («миттєве» запитання) або ж вимагає простої відповіді, наприклад «так» чи «ні». І навпаки, «поширені» запитання є відкритими та потребують більш рефлексивної й продуманої відповіді. Учням ставлять «поширені» й «звужені» запитання під час читання художнього твору, інформаційного матеріалу, газети тощо.

Матриця запитань

Матриця запитань (Відерхольд, 1988) розроблялася як методика наукового дослідження. З пари слів у кожній її клітинці можна сформулювати запитання загального характеру до будь-якої галузі знань. Клітинки матриці організовані в ієрархічному порядку, який відображає різні рівні інтелектуального процесу. Вчитель на власний розсуд добирає рівні словарних пар та складає свою власну матрицю відповідно до ступеня складності матеріалу та підготовленості учнів (див. рис. 1.6).

© Канадсько-український проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні»

Рисунок 1.6. Матриця запитань

1) Що [є]?	2) Де / Коли [є]?	3) Який [є]?	4) Хто [є]?	5) Чому [є]?	6) Як [є]?
7) Що [зробив]?	8) Де / Коли [зробив]?	9) Який [зробив]?	10) Хто [зробив]?	11) Чому [зробив]?	12) Як [зробив]?
13) Що [може зробити]?	14) Де / Коли [може зробити]?	15) Який [може зробити]?	16) Хто [може зробити]?	17) Чому [може зробити]?	18) Як [може зробити]?
19) Що [зробив би]?	20) Де / Коли [зробив би]?	21) Який [зробив би]?	22) Хто [зробив би]?	23) Чому [зробив би]?	24) Як [зробив би]?
25) Що [зробить]?	26) Де / Коли [зробить]?	27) Який [зробить]?	28) Хто [зробить]?	29) Чому [зробить]?	30) Як [зробить]?
31) Що [ймовірно зробить]?	32) Де / Коли [ймовірно зробить]?	33) Який [імовірно зробить]?	34) Хто [ймовірно зробить]?	35) Чому [ймовірно зробить]?	36) Як [імовірно зробить]?

- Щоб навчати учнів на практиці ставити запитання й відповідати на них, рекомендується організувати роботу в групах за допомогою

© Канадсько-український проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні»

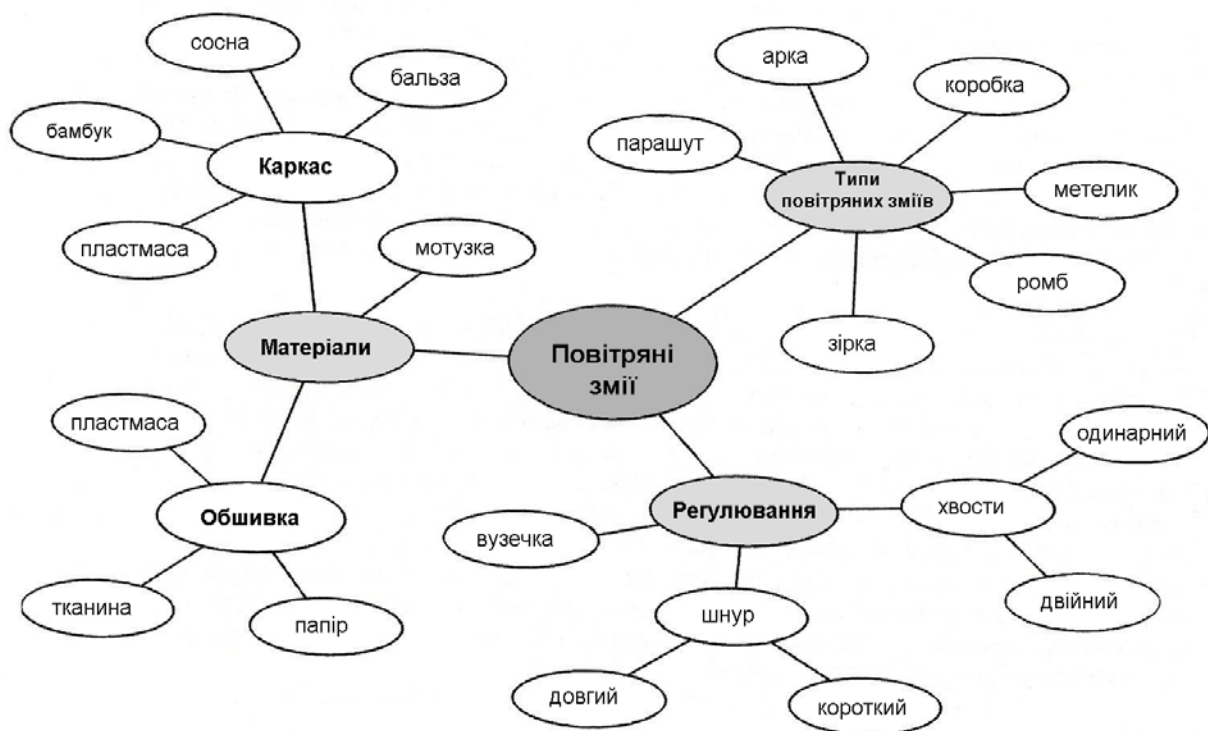
різноманітних методик кооперативного навчання. Наприклад, після ознайомлення з текстом діти складають список запитань і потім обирають з них три або чотири найкращі. Далі кожна група обмінюється своїми запитаннями з іншою, яка на них відповідає.

- Також, чудова можливість для відпрацювання будь-яких прийомів постановки запитань існує в процесі парної роботи. Щоб організувати таке навчальне спілкування, коли учні ставлять запитання до тексту одне одному й відповідають на них, ефективною є методика «поговори з партнером». Вона дає змогу розпочати цю роботу на уроці спонтанно, без попереднього планування. Наприклад, під час читання тексту педагог пропонує дітям повернутися до свого партнера й поставити йому/їй одне запитання. Той має на нього відповісти. Потім учні міняються ролями. Зрозуміло, рівень таких запитань відповідатиме рівню підготовленості самих дітей. Спостерігаючи за роботою в парах, учитель може скласти певне уявлення про те, наскільки діти в класі різняться за ступенем засвоєння знань, умінь і навичок, за своїми індивідуальними здібностями, і надалі добирати для них тексти належного рівня складності.

Схеми - «павутинки»

У середині такої схеми зазначається головна ідея або тема. Це центральний елемент, від якого в різні боки розгалужуються окремі пов'язані з ним категорії та супровідні дані. Цю методику корисно застосовувати в процесі «мозкового штурму» або з метою узагальнення інформації. Вона допомагає учням аналізувати характерні риси того чи іншого явища та організувати інформацію, аби краще її запам'ятати. Своєю чергою, організація інформації – це теж навчальна ціль, яка підходить для всіх учнів (див. рис. 1.7 та 1.8).

Рисунок 1.7. Організація інформації: схема-«павутинка»



Орфографія

Люди, які правильно пишуть, для покращення орфографії використовують спеціальні прийоми, або стратегії. Незалежно від рівня їхніх здібностей, учитель має допомагати всім учням набутти навичок правопису, активно застосовувати їх на практиці та моделювати способи використання таких стратегій. Звичайно, наприкінці періоду навчання ми не очікуємо, що кожна дитина зможе сама застосовувати всі ці прийоми. Адже для деяких дітей реалістичною навчальною ціллю є вже те, що вони знатимуть про існування таких стратегій і розумітимуть їхню роль у покращенні вміння правильно писати.

Далі в списку наведено приклади різноманітних видів діяльності для вивчення й вдосконалення стратегій правильного письма в роботі з учнями початкової школи.

- Учні працюють в малих однорівневих групах по 3-4 учасники. Для кожної групи вчитель добирає кілька слів з нової теми. Діти виконують попередній тест з написання цих слів. Успіх роботи групи визначається за ступенем покращення навичок її членів, а не за кінцевим результатом. Важливо, що в процесі такої діяльності учні можуть обговорювати ефективні стратегії правильного письма та їх способи їх застосування. Кожна група має уважно розглянути типи помилок, яких припускаються її індивідуальні учасники, та визначити найбільш доцільну стратегію для їх усунення в подальших письмових роботах. Потім, працюючи в загальному колі, групи розповідають про обрані

стратегії, а інші діти переймають їх або допомагають вдосконалити. В такому навчанні успішність визначається на основі покращення колективного результату, і це мотивує дітей з кращими навичками правопису допомагати слабшим учасникам групи зрозуміти та застосовувати прийоми для запам'ятовування слів.

- Як один з варіантів для організації роботи з удосконалення правопису: запропонуйте учням скласти свої списки слів, які вони хочуть навчитися писати. Це можуть бути слова з їхніх письмових робіт, різноманітних галузей знань або з поточної навчальної теми. Незважаючи на індивідуалізований характер таких списків, навчання відбувається у фронтальному режимі. Діти обговорюють стратегії правопису та досліджують структуру слів. Цей метод також легко пристосувати для перевірки навичок орфографії. Діти працюють в парах з ровесниками або зі старшими товаришами, які проводять відповідні тести й виправляють помилки. Учні зберігають свої списки слів в індивідуальних навчальних журналах, де також записують вивчені стратегії правопису й свої роздуми про їх застосування.

Під час цієї вправи діти обговорюють корисні прийоми правопису та мають змогу ознайомитися з іншими стратегіями. На рис. 1.8 подано методику організації навчання для вироблення стратегій орфографічного письма.

Рисунок 1.8. Приклад стратегії орфографічного письма

Опис стратегії	
Для кращого запам'ятовування складних слів рекомендується використовувати таку стратегію.	
_____	П – планування
_____	В – візуалізація
_____	Д – дія
_____	П – перевірка
_____	Р – речення
_____	З – завершення роботи → усе правильно?
	помилка

Пропонована методика застосування

Цю стратегію необхідно впроваджувати систематично і пояснювати її дітям під час групової роботи.

Організація роботи

1. П – планування

Учні дивляться на слово, вимовляють його, пишуть і потім перевіряють написане. Але спочатку вони ставлять собі запитання: «У чому полягає мій план?» і відповідають на нього: «Я хочу вивчити написання цього слова, щоб за потреби писати його правильно і щоб інші люди могли його впізнати». Правильно переписавши слово, діти хвалять себе за успішне виконання першого завдання: «Добре. Тепер я можу зосередитися на його вивченні». Таким чином, перший крок допомагає сконцентрувати увагу на завданні й налаштуватися на подальшу роботу.

2. В – візуалізація

На наступному етапі діти створюють *візуальний образ* слова, щоб легко пригадати його написання. Вони «пишуть» його подумки на великій поверхні, наприклад на класній дошці. Заплющивши очі, діти вдають ніби пишуть його та промовляють вголос кожен наступну літеру. Якщо вони не впевнені в правильності написання, то знову дивляться на слово. Учні продовжують цю вправу, поки не зможуть відтворити образ слова, не звіряючись з тим, як воно надруковане в переліку. Після успішного завершення цієї діяльності вони знову вітають себе, наприклад такими словами: «Я зміг (змогла) написати це слово. Тепер я зберігатиму його в пам'яті і зможу швидко його пригадати, коли знадобиться написати його знову». Ця вправа допомагає зосередити увагу дитини на вивченні певного слова із заданого списку та вимагає високої концентрації для його успішного виконання. Наприкінці цього етапу діти хвалять себе: «Я молодець! Тепер це слово зберігається в мене в пам'яті, й наступного разу я зможу його пригадати».

3. Д – дія

Потім діти пишуть слово, вимовляючи літеру за літерою. Так вони роблять двічі, аби впевнитися, що кожного разу написали слово правильно. Ця вправа спрямована на організацію правильних рухових образів. Крім того, завдяки їй діти починають розуміти, що кожен склад може бути представлений більше ніж поєднанням одного приголосного та одного голосного звуку. Коли учні пишуть та промовляють букви, то поступово розуміють співвідношення між звуковими й письмовими символами. В цій методиці задіяні кілька органів чуттів, і тому діти краще вчаться називати, розрізняти,

пригадувати й організувати написання слів. Вона також допомагає закріпити візуальний образ слова, сформований на етапі 2. Така діяльність дає змогу певною мірою подолати різноманітні труднощі письма та їх комбінації. Вербалізація слова полегшує його звуковий аналіз, тоді як його написання й зорове сприйняття сприяють візуальному аналізу. На етапах 1, 2 і 3 ми застосовуємо окремі послідовні методички, що є невід'ємними складовими навчання орфографії. Адже правильне написання слів передбачає формування відповідних моторних навичок, здатності автоматично пригадувати слова, розрізняти, утримувати їх у пам'яті, засвоювати, а також вимагає певної практики. Діти набувають знань орфографії не механічно, самі по собі, а шляхом структурованого опрацювання того чи іншого слова. Описаний метод – це крок уперед порівняно з іншим підходом, коли діти рано починають писати «на слух», що призводить до численних помилок. Діти мають починати зі знайомства з орфографічною природою слів, яку так добре знають ті, хто пише правильно.

4. П – перевірка

На початку заняття з орфографії кожному учневі показують слова, які він має опанувати. Діти створюють свої власні словникові картки. На картці написано одне із заданих слів із двома пропущеними літерами. Під час оформлення карток пропуски на місці окремих літер ставляться в різних місцях для різних слів. (До початку вправи картки зберігаються в іншому місці.) На четвертому етапі цієї програми дитина отримує картку з певним словом із числа тих, які наразі вивчає. Вона має назвати всі літери в слові від початку до кінця й заповнити пропуски. Ця вправа побудована за тією самою методикою (кюз-процедура), що й завдання на розуміння прочитаного. Вона допомагає учням запам'ятати типові поєднання літер та їх послідовність у словах, що дуже важливо для вміння правильно писати. Розвиток орфографічних навичок залежить від того, наскільки дитина може зберігати в пам'яті окремі літери (їх образи) та послідовність. Цей метод дає змогу відійти від безпосередніх буквенно-звукових зв'язків, які спричиняють чимало труднощів в освоєнні правопису, зважаючи на непослідовну орфографічну структуру англійської мови. Після виконання вправи зі словарною карткою учень самостійно пише зазначене на ній слово, щоб перевірити свої знання. Якщо слово написано правильно, він знову хвалить себе за нове досягнення. Вивчивши одне слово впродовж 4 етапу, учень знову повертається до 1-го: він бере наступне слово й далі працює за описаною методикою до повного засвоєння правопису всіх заданих слів.

5. Р – речення

Вивчивши написання всіх слів зі списку, учень має скласти з ними одне або кілька речень. Причому кожне таке речення містить окрему ідею

або ж усі речення можуть виражати одну ідею чи утворюють невеличке зв'язне оповідання. При цьому кожна дитина сама обирає для себе перший чи другий варіант. Усі учні мають записати свої речення та прочитати їх уголос. Ця вправа робить вивчення орфографії значимим для дитини. Слід відмітити, що в ній учителя передусім цікавить правильне написання заданих слів, а помилки в інших словах з окремих розрізнених речень чи в невеличкому оповіданні наразі не мають великого значення.

6. 3 – завершення роботи

Під час останньої вправи учні мають по пам'яті записати всі слова свого списку й відмітити ті, в правильності написання яких вони впевнені. Після виконання цього завдання вони перевіряють власну роботу й хвалять себе. Якщо діти припустилися помилки в тому чи іншому слові або невпевнені в правильності його написання, то згодом опрацьовують його повторно та заново проходять усі кроки від 1 до 4-го.

На думку багатьох дослідників, прості методики, що застосовуються на кожному із зазначених етапів, є дуже корисними для вироблення навичок орфографії. Описаний підхід до формування й використання цих стратегій запозичений з моделі Майхенбаума (Meichenbaum) стосовно модифікації когнітивної поведінки (cognitive behaviour modification model). За цією моделлю, на початку навчання головна увага приділяється усній вербалізації та ефективним стратегіям вирішення проблем, які згодом трансформуються у вербалізацію подумки, методики самонавчання, самооцінювання та самовинагороди.

Щоб краще запам'ятати цю стратегію та послідовність її кроків, учні можуть самостійно придумати мнемонічний прийом, наприклад скласти влучну фразу чи заримувати кілька рядків, використавши перші літери з назв окремих етапів.

У своїх письмових роботах діти в основному використовують однаковий набір слів, для яких характерна висока частота вживання. Тому в перші шкільні роки в навчанні орфографії увагу слід зосереджувати на цих словах, що присутні всюди в різноманітних ситуаціях.

Розв'язання проблем і прийняття рішень

Коли вчитель у процесі навчання застосовує методи на основі розв'язання проблем і прийняття рішень, це спонукає дітей розуміти суть питання, планувати свої дії та перевіряти досягнутий результат. Такий підхід можна впроваджувати не лише при вивченні математики, адже йому також відводиться важливе місце в інших дисциплінах, наприклад, у суспільствознавстві. Більшість методик вирішення проблем, з якими діти

знайомляться в межах різних предметів, ґрунтуються на моделі Поля (Polya) з чотирьох етапів.

Модель вирішення проблем

<i>Математика</i>	<i>Суспільствознавство</i>
<ul style="list-style-type: none">• Зрозуміти проблему.• Скласти план.• Виконати план.• Рефлексія.	<ul style="list-style-type: none">• Зрозуміти питання/проблему.• Сформулювати питання дослідження та розробити методи.• Зібрати, організувати й інтерпретувати інформацію.• Зробити висновок / запропонувати певний варіант вирішення проблеми.

Модель прийняття рішень

- Зрозуміти питання.
- Сформулювати питання дослідження та розробити методи.
- Зібрати, організувати й інтерпретувати інформацію.
- Обрати курс дій.
- Вжити заходів (якщо це можливо або доцільно).

Дітям важливо регулярно вправлятися в застосуванні таких навичок, і в цьому допоможе «проблема дня» (з будь-якої навчальної дисципліни). Вона також дає змогу вчителю кожного разу проводити учнів по етапах вирішення проблеми. Не варто давати складні завдання. Навпаки, проблеми за рівнем складності мають бути доступними для всіх дітей. У такому навчанні важливу роль відіграє вчитель, який пояснює загальну схему вирішення проблеми, обґрунтовує свій варіант рішення та моделює відповідні дії.

Крім того, необхідно дати дітям можливість шукати способи вирішення математичних задач у спілкуванні з товаришами під час парної та групової роботи. При цьому, для оцінки індивідуальних зусиль можна попросити учнів спочатку спробувати розв'язати математичну задачу самостійно і лише потім розглядати її в групі. Під час колективного обговорення кожен учасник надає свою відповідь і пояснює, яким чином її було отримано.

Очікувані результати в плані соціального розвитку

Далі наведено низку цілей стосовно соціального розвитку учнів з підготовчого по 12 клас. Вони окреслені в документах, що визначають змістове наповнення навчального плану (курукулум) в рамках різних предметних напрямів. Наприклад, 20% програми з мови присвячено

формуванню відповідних соціальних навичок, і вчитель має приділяти їм увагу нарівні з іншими аспектами вивчення мови.

Загальні результати навчання

Учні навчаються слухати, говорити, читати, писати, формулювати й висловлювати судження. Вони застосовуватимуть ці навички для формування й посилення відчуття спільноти шляхом взаємодії з іншими, роботи в групах, застосування мови для вияву поваги та оцінки процесів групової діяльності (Мова). Учні опанують навички комунікації за допомогою математичних символів, логічного розмірковування, та обґрунтування власних думок (Математика). Учні вдосконалять навички участі, необхідні для взаємодії з іншими людьми (Суспільствознавство). Щоб стати відповідальними громадянами, учням необхідно розвивати вміння працювати в групах та налагоджувати стосунки на основі взаємодопомоги. Ефективна групова співпраця також сприяє виробленню когнітивних навичок, коли діти досліджують та оцінюють процеси навчання – як свої власні, так і своїх товаришів. Далі відбито серію навичок, які уможливають розвиток мислення вищого порядку під час групової діяльності. Оволодіння ними веде до кращого засвоєння академічних знань та розвитку когнітивної сфери дитини.

Організаційні навички

Базові навички для початку групової діяльності:

- швидко й тихо переходити до своїх груп;
- залишатися в групі;
- дотримуватися належного тону в процесі спілкування в групі;
- заохочувати членів групи до участі;
- зберігати належну позу, не «розвалюватися» на стільці, не чіпати інших та їхні речі;
- дивитися на того, хто говорить;
- дивитися на аркуш, де занотовують результати роботи групи;
- звертатися до учасників на ім'я;
- не принижувати інших.

Навички формулювання / засвоєння та розширення інформації

Ці навички дають змогу глибше розуміти сутність питань і спонукають до мислення вищого порядку:

- усно узагальнювати матеріал;
- прагнути до точності: виправляти помилки й уточнювати;
- намагатися далі розвивати думки й напрацювання групи;
- критикувати ідеї, а не людей;
- врегульовувати конфлікти;
- досліджувати предмет обговорення, ставлячи запитання до нього;
- досліджувати;
- інтегрувати кілька ідей;

© Канадсько-український проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні»

- просити навести аргументи.

Функціональні навички

Ці навички допомагають керувати діяльністю групи та підтримувати гарну робочу атмосферу:

- задавати спрямування в роботі групи;
- формулювати мету;
- нагадувати про час;
- пропонувати ідеї щодо підготовки завдання;
- висловлювати підтримку;
- просити про допомогу;
- просити про уточнення;
- пропонувати власне пояснення або уточнення;
- парафразувати й уточнювати думки інших учасників;
- активізувати роботу групи.

Далі наведено зразки таблиць із характеристикою певних навичок, які заповнюють самі діти. Ці таблиці можна використовувати в роботі з учнями будь-якого класу. В таблиці вони мають описати зовнішні прояви належного застосування тієї чи іншої навички. На перших етапах важливе значення має регулярне моделювання, практика й зворотний зв'язок, поки потрібні соціальні навички стануть частиною власної поведінки дитини.

Активне слухання

Бачимо...	Чуємо...
<ul style="list-style-type: none">• тісне коло;• кивання;• зоровий контакт з тим, хто говорить;• учасники сидять, трішки нахилившись уперед;• міміка, що свідчить про небайдуже ставлення слухача.	<ul style="list-style-type: none">• належні запитання;• говорить тільки одна особа;• «Це цікаво!»• «Класно!»• запрошення інших висловити коментарі;• тільки голоси учасників, жодних відволікаючих звуків.

Перевірка розуміння

Бачимо...	Чуємо...
<ul style="list-style-type: none">• голови докупи;• увага звернена на одну особу;• запитальний вираз обличчя в учасників;	<ul style="list-style-type: none">• «Тобі зрозуміло?»• «В тебе виникли якісь труднощі?»• «Чому тобі не зрозуміло?»• «Скажи, що ти почув».• «Повтори будь-ласка?»

- зосередженість на групі.

- «Тобі поки що все зрозуміло?»

Спеціальна, або спонтанно організована групова / парна робота дає учням змогу навчатися соціальних навичок, пояснюючи одне одному, як вони розуміють ті чи інші поняття. В будь-який момент на уроці вчитель пропонує дітям попрацювати в парах, де один переказує, а інший слухає. Перший учасник групи переказує новий матеріал, висловлює свої спостереження або переказує історію чи послідовність подій. Другий учасник слухає, а потім переповідає цю інформацію своєму партнеру для уточнення.

Розуміння тексту. Особистий і критичний відгук на нього

Незалежно від своїх здібностей, всі учні здатні надавати свій відгук на текст на тому чи іншому рівні. Згодом, учні поступово навчаються розрізняти літературні жанри й усвідомлювати розвиток персонажів, і їхній відгук на текст ускладнюється. Після переходу до старшої школи деякі з них уже можуть тонко й глибоко його розуміти. На рис. 1.9 представлено кілька загальних рекомендацій учням щодо ускладнення й розширення їхнього відгуку на текст.

Рисунок 1.9. Особистий відгук на текст



У будь-якому класі навчання працювати з текстом розпочинається з того, що вчитель моделює варіанти відгуку на текст та організує його обговорення. До цієї діяльності також можуть долучатися діти, які відстають від однокласників у читанні.

- Читання тексту вголос допомагає включити в роботу учнів з труднощами читання.
- Завдяки груповій роботі слабші учні отримують гарні зразки для наслідування для розвитку власного мовлення та проникливого відгуку на текст.
- Маючи змогу обирати матеріали, діти можуть опрацьовувати тексти відповідно до свого рівня підготовленості.

Наведені приклади організації роботи на уроці не охоплюють всієї навчальної програми. Проте вони точно ілюструють різноманітні навчальні цілі, актуальні для всіх років навчання, що є корисними й доступними для всіх учнів. Учитель орієнтується на загальні результати навчання та працює на матеріалі навчальних програм і тим самим може зосередитися на поясненні й відпрацюванні окремих навичок з цілим класом на початку року. В цей час учні створюють свої напрацювання та демонструють розуміння понять та навичок під час виконання завдань. Далі, після фіксування й оцінки їхньої діяльності, вчитель розробляє плани й визначає різні аспекти навчального процесу. Таким чином, у перші тижні навчального року педагог застосовує традиційні методи з поясненням матеріалу й інтенсивною практикою, й одночасно збирає вихідні дані, які згодом стають основою для подальшого навчання. В наступній частині розділу ми докладніше поговоримо про методики збирання, оцінки й фіксування інформації про поточний рівень успішності дітей.

Визначення стартових рівнів успішності як основи для звітування про прогрес учнів

Визначення стартових рівнів успішності є складовою оцінювання. Але в цьому параграфі воно виступає інструментом для планування й здійснення навчального процесу, також критерієм для визначення досягнутих успіхів. Зразки робіт і показники, які учні демонструють на початку періоду навчання, слугують відправним пунктом для формування навчального портфоліо; вони також задають напрям для планування навчального процесу на весь рік. Беручи до уваги широкі навчальні цілі для різних предметів, педагог визначає стартові рівні успішності під час роботи учнів над різними завданнями та в різних контекстах. Тому таке оцінювання завжди прив'язане до контексту й здійснюється на матеріалі навчальної програми. Визначення цих вихідних показників:

- дає уявлення про поточний рівень успішності дитини, зокрема якщо вона погано володіє знаннями, вміннями й навичками, передбаченими для її вікової групи;

- надає аргументи для обговорення навчальних успіхів з різними зацікавленими сторонами, наприклад із батьками, провінційними органами влади, фаховими командами з підтримки учнів;
- допомагає адаптувати навчання відповідно до різноманітних індивідуальних потреб – розставити правильні акценти в роботі з дітьми.

Оцінювання на основі виконання

Існують різні варіанти формулювання критеріїв для оцінювання виконання.

- Наприклад, спочатку вчитель наводить приклади учнівських робіт і цим спонукає дітей обговорити, що собою являє зразкове виконання того чи іншого завдання. Коли вчитель спільно з учнями аналізує зразки робіт або виконання, які заслуговують на оцінку «відмінно», можна разом з ними сформулювати такі критерії виконання. Наприклад, для завдання з написання листів у групах, спочатку визначають критерії їх оцінки, а по завершенні роботи діти з їх допомогою оцінюють власний доробок або напрацювання товариша.
- Корисним інструментом для звітування про успіхи дітей та якість навчання перед батьками та іншими зацікавленими сторонами є загальні набори критеріїв.
- Критерії виконання встановлює сам учитель. При цьому він враховує неоднорідність учнівського колективу та визначає різні рівні виконання тієї чи іншої діяльності, щоб охопити всіх дітей. Нижче описана приблизна методика для вироблення критеріїв виконання.

Вирішення проблем

Здатність розв'язувати нові проблеми: аналізувати, оцінювати їх та шукати ефективні варіанти рішень – розвивається в межах кількох дисциплін, зокрема математики, суспільствознавства, точних наук. Як правило, завдання, виконання якого оцінюють, вимагає застосування передусім математичних знань. Проте, воно також дає змогу скласти загальне уявлення про учнів у класі: про їхній рівень здібностей, готовність до ризику, ставлення, наполегливість та застосування стратегій (див. рис. 1.10).

Рисунок 1.10. Вирішення проблем (на основі розв'язання задач)

5 клас Оцінювання виконання

Є 87 марок по 6 центів та 105 марок по 5 центів. В якому випадку загальна вартість марок більша? Наскільки більша?

	\times	87		\times	105		$-$	550
		6			5			522

522	550	032
<p><i>105 марок по 5 центів коштують більше. Вони коштують більше на 32 центи.</i></p> <p><i>я спочатку помножив 87×6 та 105×5, тому що я знаю, що було 87 марок по шість центів та 105 марок по п'ять центів. Тому, якби я помножив, то отримав би свою відповідь. Отже, моя відповідь така, що 107 марок по 5-центових марок коштують 550 центів, а 87 6-центових – 522 центи. Щоб знайти відповідь на друге запитання «Наскільки більше?», потрібно відняти. Так буде зрозуміло, скільки чисел посередині. І після віднімання я отримав відповідь 32 центи.</i></p>		

Отже, після того, як учитель докладно пояснив дітям деякі дії та стратегії з розв'язання задач, провів численні вправи для оволодіння ними, він дає певне контрольне завдання, аби оцінити їхнє розуміння цих дій, наприклад, з акцентом на вирішенні певної проблеми.

Таким чином, учням дають певну проблему, яка за своєю складністю відповідає рівню даної вікової групи. Вони мають розв'язати її та пояснити усі операції (або дії), завдяки яким отримали те чи інше рішення. Як правило, у завданні, що передбачає оцінку його виконання, є кілька шляхів до правильної відповіді, і це робить його доступним для всіх учнів. Так, в якості проблеми на рис. 1.12 використано типову задачу з навчальної програми, проте існує кілька рівнів її вирішення.

1. Спочатку просто перегляньте роботи всіх учнів. Це допоможе скласти уявлення про можливий діапазон їхніх відповідей.
2. Посортуйте роботи, склавши їх у чотири стопки – від найнижчого до найвищого результату. Далі спробуйте виокремити загальні характеристики, що відрізняють роботи однієї групи від інших, і занотуйте оціночні критерії.
3. Складіть набір критеріїв виконання. При цьому використовуйте описові слова й фрази для відображення різних рівнів виконання для кожного показника (див. рис. 1.11).
4. Далі оцініть роботи за кожним показником відповідно до описаних критеріїв.

Рисунок 1.11. Набір критеріїв для оцінювання

	Вирішення проблеми	Комунікація
3	<ul style="list-style-type: none"> • Розуміє всі складові задачі: які марки в сумі коштують більше та 	<ul style="list-style-type: none"> • Наводить переконливі аргументи та підкріплює їх додатковою

	<ul style="list-style-type: none"> наскільки. Використовує ефективний підхід (множення). Виконує всі дії та дає повну відповідь. Помилки несуттєві (якщо є). 	<ul style="list-style-type: none"> інформацією. Уважний. Багата, точна й чітка манера викладу. Нетривіальний спосіб вирішення задачі (інсайт).
2	<ul style="list-style-type: none"> В основному, розуміє сутність задачі, і що потрібно для її вирішення. Використовує прийнятну стратегію (додавання замість множення). Інформація не завжди чітко викладена. Поєднує дії в одну послідовність та застосовує їх для отримання відповіді. 	<ul style="list-style-type: none"> Наведені аргументи відповідають характеру задачі. Добре представляє свій спосіб вирішення задачі. Пояснення переважною мірою чіткі та логічні.
1	<ul style="list-style-type: none"> Розуміє задачу частково. Використовує придатну але дещо обмежену стратегію (6+6+6+6...). Помітно деяке планування дій, проте воно нечітке. Застосовані дії частково пов'язані з отриманою відповіддю. Починає вирішувати задачу, але не може отримати остаточної відповіді. 	<ul style="list-style-type: none"> Аргументація не завжди чітка. Манера викладу неточна. Пояснення неповне.
0	<ul style="list-style-type: none"> Не наводить способу вирішення задачі та не дає відповіді. Застосовані стратегії є 	<ul style="list-style-type: none"> Не наводить аргументів та не описує способу вирішення задачі. Немає чіткості.

недоцільними.

- Неправильно розуміє задачу.
- Робота учня вказує на відсутність планування дій.

Подальше накопичення інформації

У звичайному класі нереально оцінити кожного учня. Тому попередні дані про стартовий рівень успішності дають змогу виявити дітей, яким складно засвоювати поняття з навчальної програми, і тих, хто відстає від

Якщо в класі є учні з групи ризику, то для кожного з них учителю варто мати і регулярно поповнювати набір індивідуальної інформації про рівень виконання певних завдань. Це допоможе відстежувати засвоєння ними потрібних знань, умінь і навичок та звітувати про результати навчання таких дітей впродовж року та є неоціненним джерелом інформації для багатодисциплінарної команди підтримки, яка координує використання ресурсів і забезпечення послуг, для психологів, логопедів тощо.

Базові рекомендації

- Не намагайтеся винайти велосипед! Якщо впродовж певного часу ви помічаєте, що учневі складно дається матеріал, то перегляньте дані про його навчання з попередніх років, зверніться до вчителів, щоб отримати максимум інформації. В певних випадках завдяки цьому зникає потреба в проведенні поглибленої оцінки.
- Заведіть окрему папку для учнів, яких ви виокремили. До неї ви будете збирати анкети, дані окремих спостережень за діяльністю дитини, та зразки робіт і звертатися до них, за потреби.
- У методичній літературі спробуйте віднайти різноманітні списки контрольних запитань, що відображають види діяльності на уроці. Критерії в таких списках можуть стати основою для оцінювання учнів і допоможуть охарактеризувати поведінку дитини, яку було зафіксовано в тій чи іншій ситуації.
- Якщо існує потреба в здійсненні поглибленої оцінки, постарайтеся раціонально використовувати ресурси, щоб вивільнити час для індивідуальної роботи з дитиною. Наприклад, проводячи урок разом з колегою, ви маєте змогу приділити більше уваги окремим дітям.
- Поповнюйте свою методичну скарбничку цікавими груповими вправами, які клас зможе виконувати самостійно (наприклад, вправи з акцентом на

згуртуванні команди). Це також дасть вам більше часу для індивідуальної роботи.

Дані про учня також будуть корисними для вибору навчального матеріалу. Більшість учнів класу можуть виконати стандартні вимоги навчальної програми для даного року навчання. Разом з тим, для деяких дітей ці вимоги є складними. Тому навчальний матеріал потребує більш інтенсивних модифікацій, що ведуть до заміни навчального матеріалу порівняно зі встановленими стандартами. Ці діти працюють за індивідуалізованим навчальними планами, але в контексті звичайної теми, яку вивчає весь клас.

Процес планування: встановлення очікуваних результатів навчання

Вчителю необхідно дати відповідь на запитання:

- З якими поняттями та знаннями слід познайомити учнів?
- До яких навчальних процесів мають залучатися учні?
- Які навчальні методики будуть найбільш ефективними для набуття знань, умінь і навичок?

Учні поступово засвоюють матеріал програми шляхом його організації та розуміння, через комунікацію та взаємодію одне з одним. Усі діти можуть залучатися до цих процесів; разом з тим, деяким з них потрібні певні акомодатії або модифікації.

Акомодатії та модифікації

Учні, яких учитель виокремлює в процесі стартового зрізу успішності, іноді потребують додаткових акомодатій та модифікацій. При цьому важливо з'ясувати, чи спроможний учень засвоювати поняття навчальної програми та його труднощі пов'язані з іншими аспектами навчальної діяльності, наприклад, він погано читає або пише. Часто такі акомодатії є необхідною передумовою успішного навчання дітей з особливими потребами.

До модифікацій відносимо зміну тривалості періоду навчання, зміну навчального середовища, ресурсів, матеріалів, форми викладу завдань чи оцінювання з урахуванням відмінних потреб учнів. В інформаційному матеріалі 1.12 подано таблицю на основі документа «Організація навчання дітей з особливими потребами» (Programming for Students with Exceptional Needs), що був виданий Міністерством освіти провінції Альберта в 1995 році. В ньому описуються методики варіювання ресурсів, матеріалів, формату й способу викладу, великих завдань та оцінювання.

Інформаційний матеріал 1.12. Акомодатії та модифікації

Матеріали та ресурси	Презентація	Завдання та оцінювання
<ul style="list-style-type: none"> • Використання паралельних ресурсів іншого рівня складності. • Використання друкованих та інших матеріалів, наприклад: фільмів, відео- та аудіозаписів, сценок-замальовок. • Використання ресурсів, створених учителем та учнями. • Використання ресурсів громади. • Використання альтернативних навчальних матеріалів, наприклад диктовка тексту для запису іншою особою, запис на диктофон, малювання картинок, збільшені чи зменшені матеріали, комп'ютер, калькулятор, матеріали для маніпулювання, прозорі накладки для роботи з підручником. • Використання адаптаційних пристроїв, наприклад: тримач для крейди, адаптовані ножиці, олівці збільшеного розміру, маркери, ручки з можливістю стирання написаного, кутовий дірокол, функція перевірки орфографії в текстовому редакторі. 	<ul style="list-style-type: none"> • Залучення ровесників для надання допомоги, волонтерів; проведення уроку двома вчителями або більше. • Надання інформації та завдань на роздавальних матеріалах, щоб менше часу витратити на переписування. • Надання матеріалу в меншому обсязі, який дитина може опрацювати, (за потреби); зменшення кількості математичних прикладів/задач на одній сторінці; скорочення завдань; попереднє використання графічних організаторів, які допоможуть скеровувати увагу учня в процесі читання. • Використання сигнальних жестів. • Повторення завдань, пояснень та представлення їх у різній формі: усній, письмовій або в 	<ul style="list-style-type: none"> • Можливість виконати завдання в довільному форматі за власним вибором учня. Наприклад, учні можуть представити звіт по-різному: підготувати радіопередачу, скласти лист-характеристику, написати листа автору, запропонувати свій варіант розв'язки оповідання, представити критичний відгук, створити модель, кросворд, діафільм, коротку сценку, візуальну часову шкалу. • Дати учням додатковий час для підготовки письмових завдань. • Дати змогу відповідати на запитання екзамену усно. • Дозволити відповідати на меншу кількість запитань.

<ul style="list-style-type: none"> • Використання вказівників рядків на аркуші паперу, окремих клітинок на папері, міліметрівки або паперу з рельєфними рядками. • Підготовка карток з «віконечками», щоб демонструвати тільки одне слово або один рядок за раз. • Відведення більшого простору на аркуші для написання відповіді; позначення пояснень та ключових слів маркером або іншим кольором; зменшення обсягу інформації на одній сторінці. • Адаптація матеріалу підручника шляхом позначення певного тексту різними кольорами, наприклад: зелений – нова лексика, рожевий – визначення, жовтий – факти, власні назви, дати й тематичні речення, що певним чином узагальнюють весь матеріал. • Забезпечення кабінки для занять, аби зменшити вплив відволікаючих чинників. • Запровадження системи допомоги за принципом «рівний – рівному», коли інший учень допомагає товаришу організувати своє робоче місце й підготувати потрібні 	<p>аудіо-записі.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Прохання до учнів повторити пояснення / завдання. • Стояти недалеко від учня. • Виділення маркером ключових думок у тексті підручника. • Використання картинок і конкретних матеріалів. • Використання схем-«павутинок» та діаграм. • Перед початком завдання дати учневі можливість виконати подібну діяльність під керівництвом учителя. 	<ul style="list-style-type: none"> • Дозволити залучати іншу особу-писця. • Давати контрольні для виконання вдома. • Доручити іншому учневі або помічникові робити потрібні записи замість дитини.
---	--	---

матеріали до уроку. • Ведення конспекту під копірку, щоб уникнути переписування.		
---	--	--

Планування акомодаций та модифікації допомагає вчителю заздалегідь визначити, якими матеріалами учням потрібно користуватися, як краще побудувати урок (наприклад, на основі індивідуальної, групової чи фронтальної роботи), в якому вигляді учні мають відповідати на завдання (наприклад, дати коротку письмову відповідь), підібрати типи вправ і видів діяльності, продумати очікувані результати їх виконання (Вільямс і Фокс (Williams & Fox, 1996). Важливо пам'ятати, що впроваджуючи акомодации та модифікації, вчитель створює умови для залучення дітей до роботи над темою уроку і допомагає їм працювати над завданнями (Розенберг, О'Ши та О'Ши (Rosenberg, O'Shea & O'Shea, 1998).

Коли виникає потреба в акомодациях та модифікаціях для учнів з особливими потребами, вчителю належить не просто визначити доцільні типи акомодаций для окремих дітей, а й розумно розподілити свій час та сили. Спробуйте виконати таке просте завдання. Складіть список акомодаций, що необхідні вашим учням з особливими потребами або з групи ризику. В процесі їх підготовки необхідно спиратися на дані про стартовий рівень успішності, зразки учнівських робіт, попереднє оцінювання та характеристику певного виду обмежених можливостей (наприклад, порушення слуху). Тепер оцініть кожен пункт списку за такою шкалою:

- 1 – Легко адаптувати для впровадження в навчальний процес; не потребує ґрунтового планування та/або часу вчителя.
- 2 – Потребує певної підготовки й часу вчителя.
- 3 – Здійснення такої акомодации вимагає тривалого часу й підготовки; або потребує сторонньої допомоги.

Наприклад:

- Накопичення паралельних матеріалів для читання різного рівня складності. __3__
- Призначення учня, який читатиме матеріал вголос для дитини. __1__
- Запис тексту на диктофон для учня __3__
- Позначення маркером ключових моментів у тексті для учня. __2__
- Дозвіл здавати екзамени усно. __3__

Наступний важливий крок для вчителя – визначити акомодации, які попередньо було оцінено як складні для впровадження, та поміркувати над

© Канадсько-український проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні»

різноманітними варіантами, що, з одного боку, допоможуть зробити навчальний матеріал (курукулум) доступним для дітей, а з іншого – не відбиратимуть надто багато дорогоцінного часу в процесі підготовки до уроку та його проведення. Нижче подано кілька корисних пропозицій.

- У відповідь на ваш попередній запит бібліотекар готує добірку ресурсів з тем шкільної програми (курукулуму).
- Старшим учням завжди приємно, коли до них звертаються з проханням допомогти з підготовкою аудіозапису того чи іншого тексту. Рекомендується зберігати по одному примірнику записів в шкільному ресурсному центрі, де ними можуть користуватися всі педагогічні працівники.
- До організації й проведення усних екзаменів варто залучати допоміжний персонал (асистентів). Якщо вчителя турбує проблема підказок, її можна усунути, записуючи хід екзамену на диктофон. Потім учитель оцінює дитину на основі цього запису.

Отримання ресурсів

Отже, перед учителем постає складне завдання – розробляти й впроваджувати акомодатії, модифікувати вимоги навчальної програми та застосовувати на уроці допоміжні методики для компенсації відставання деяких учнів. Ця робота частково полегшується, якщо вдалося отримати всі наявні ресурси (в широкому значенні цього поняття). Нижче наведено деякі приклади.

Ресурсний учитель у школі

- інформація про поточний рівень успішності;
- адаптації / модифікації навчальної програми;
- допомога в проведенні уроків.

Учні

- навчання за методом «рівний – рівному»;
- переведення тексту в аудіо-формат;
- групи співпраці.

Бібліотекар

- замовлення науково-популярної літератури та навчальних книжок з різних тем програми;
- керівництво самостійною навчальною діяльністю відмінників.

Медичний персонал

- учитель також має корисний ресурс в особі шкільних медсестер, які надають підтримку деяким дітям з особливими потребами.

Парапедагоги

- реалізація додаткових програм з розвитку навичок читання (індивідуально або в групі під керівництвом дорослого);
- допомога в організації групової роботи на уроці;
- програми додаткових занять;

© Канадсько-український проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні»

- попереднє ознайомлення з новою темою.

Батьки

- підготовлені тьютори;
- асистенти під час проведення семінару з читання / письма;

Технічні засоби

- допомога в опануванні базових навичок, що потребують практики;
- акомодатії при письмі;
- комп'ютерні програми для перевірки орфографії;
- завдання підвищеної складності.

Планування серії занять з теми (навчального модуля)

На цьому етапі більшу частину роботи вже виконано. Адаже перед тим, як приступати до планування навчальних тем, учитель уже провів оцінку поточного рівня успішності та розподілив визначені стандартом очікувані результати на весь рік. Навчальний процес розпочався, й учні активно працюють на уроках та виконують оцінювальні завдання. Саме в цей час учитель розпочинає роботу, спрямовану на досягнення довготермінових навчальних цілей. Важливо пам'ятати, що неможливо вирішити всі задачі навчання простим опрацюванням підручника від першої до останньої сторінки. Навпаки, навчальні ресурси слід використовувати лише тоді, коли вони узгоджуються із вимогами навчальної програми. План викладання навчального модуля являє собою приблизну схему, де прописано: чого слід навчати, яких знань, умінь і навичок (або конкретні задачі навчання, сформульовані на основі навчальної програми та виходячи з рівня підготовленості учнів); як навчати або методологія (наприклад: традиційне інтенсивне навчання, кооперативне навчання, вироблення когнітивних стратегій). Крім того, в цьому документі педагоги часто зазначають наявні ресурси для навчання й оцінювання (див. інформаційний матеріал 1.13).

Інформаційний матеріал 1.13. План навчального модуля

Навчальні задачі	Методологія	Ресурси	Оцінювання та допоміжні ресурси
1. Учень: <ul style="list-style-type: none"> • виявляє бажання знайти відповідь; • докладає зусиль для отримання відповіді; • виявляє 	1. Вирішення задачі в групі; завдання для самостійної роботи; фронтальне обговорення; оцінка роботи в	1. Форми для самооцінювання. Форми для оцінки роботи в групах. Список контрольних запитань.	1. Записи окремих спостережень за діяльністю учнів, дані спостережень за виконанням завдань

© Канадсько-український проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні»

© Колупаєва, А. А., Савчук Л.О. Діти з особливими потребами та організація їх навчання

<p>гнучкість у процесі пошуку відповіді;</p> <ul style="list-style-type: none"> • працює самостійно та в групі. 	<p>групах.</p>		<p>самостійно й в групах, відповіді на контрольні запитання зі списку, дані самооцінювання; записи в індивідуальних навчальних журналах.</p>
<p>2. Розуміння задачі. Учень:</p> <ul style="list-style-type: none"> • розуміє слова й фрази; • розуміє поставлене запитання; • знаходить задану інформацію; • інтерпретує малюнки та діаграми; • повторює задачу своїми словами. 	<p>2. Пояснення та навчання під керівництвом учителя – діти вчаться розуміти текст за допомогою контекстуальних підказок; перефразувати текст, навчання ставити запитання до тексту й знаходити пропущену інформацію.</p>	<p>2. Серія тестів для комплексного оцінювання навичок математики Diagnostic Mathematics Program, розділ II (Міністерство освіти провінції Альберта, 1990). Гра «Таємне слово» «Сховай запитання» «Секретне запитання» «Наведи всі факти» «Кого немає»</p>	<p>2. Серія тестів для комплексного оцінювання навичок математики Diagnostic Mathematics Program, розділ II (Міністерство освіти провінції Альберта, 1990). Форми для структурованого інтерв'ю Завдання для письмового оцінювання</p>

<p>3. Розроблення й впровадження плану для вирішення проблеми (розв'язання задачі). Учень:</p> <ul style="list-style-type: none"> • застосовує прийом виключення непотрібних варіантів; • використовує матеріали для маніпулювання та методику спроб і помилок; • малює малюнки/ діаграми; • висловлює здогади й перевіряє їх; • відстежує процес втілення плану. 	<p>3. Пояснення, практика під керівництвом учителя; учитель моделює послідовність дій з вирішення задачі та представляє ситуацію за допомогою матеріалів для маніпулювання; представлення задачі в короткій сценці, малювання малюнків тощо.</p>	<p>3. Серія тестів для комплексного оцінювання навичок математики Diagnostic Mathematics Program, розділ II (Міністерство освіти провінції Альберта, 1990).</p>	<p>3. Серія тестів для комплексного оцінювання навичок математики Diagnostic Mathematics Program, розділ II (Міністерство освіти провінції Альберта, 1990). Форми для структурованого інтерв'ю Завдання для письмового оцінювання</p>
<p>4. Рефлексія Учень:</p> <ul style="list-style-type: none"> • дає відповідь на задачу; • визначає, наскільки обґрунтована його відповідь. 	<p>4. Пояснення, практика під керівництвом учителя. Учитель моделює процес аналізу рішення та перевірки обґрунтованості тих чи інших відповідей.</p>	<p>4. Серія тестів для комплексного оцінювання навичок математики Diagnostic Mathematics Program, розділ II (Міністерство освіти провінції Альберта, 1990). «Правильно / Неправильно». «Так / Ні» «Гра в детектива» «Зупинися та йди»</p>	<p>4. Серія тестів для комплексного оцінювання навичок математики Diagnostic Mathematics Program, розділ II (Міністерство освіти провінції Альберта, 1990). Форми для структурованого інтерв'ю Завдання для письмового оцінювання</p>

Вимоги навчальної програми	Кооперативне навчання	Формування стратегій навчальної діяльності
<p>Оцінка поточного рівня навичок участі:</p> <ul style="list-style-type: none"> • участь у груповому обговоренні або в спільному виконанні певної діяльності із дотриманням встановлених правил; • прийняття й дотримання рішення, погодженого в групі; • сприймати пропозиції та критичні зауваження, вчитися на них; • співпрацювати й шукати компромісу для вирішення групових завдань. 	<p>Об'єднання дітей у різнорівневі групи на уроці.</p> <p>Вправа з акцентом на створенні команди.</p> <p>Спостереження для оцінки навичок роботи в групі / соціальних навичок.</p>	<p>Опитування учасників групи наприкінці уроку: як ваша група вирішила готувати своє завдання? що вам допомагало? що ви робили, аби спонукати всіх учасників групи до активної роботи?</p>
<p>Формування й оцінка загальних знань.</p> <p>Знаходження / організація / інтерпретація інформації</p>	<p>Заповнення таблиці всім класом: перехід з однієї групи до іншої (див. текст).</p> <p>Попереднє повторення функціональних навичок для ефективної роботи в групі.</p> <p>Заповнення таблички «знали – дізналися – хочемо дізнатися» в режимі «мозкового штурму». Діти заповнюють таблицю по колу. Призначення секретарів, які відповідають за олівець</p>	<p>Схематичне зображення інформації.</p> <p>Знайомство з методикою «знали – дізналися – хочемо дізнатися» (див. текст).</p> <p>Розподіл інформації по категоріям; складання семантичних карт.</p> <p>Складання семантичної карти всім класом; розподіл на категорії різних аспектів життя стародавніх греків (фізичне, соціальне, психологічне).</p>

	<p>і передають його учасникам групи, які по черзі вписують свої пункти.</p> <p>Хід роботи в групах: повторення функціональних навичок (тобто потрібних для виконання поточного завдання); кожна група оцінює себе за шкалою від 1 до 10; кожен учасник групи має похвалити іншого за те, що той добре застосував певну навичку та назвати її.</p>	<p>Пояснення (обговорення) мети використання семантичних карт для категоризації (чим корисна для нас ця методика?).</p>
<p>Представлення матеріалу навчальної теми. Знаходження й вибір пов'язаної з нею інформації.</p>	<p>Знайомство з новим матеріалом за методом «ажурної пилки» (див. текст). Учні працюють в групах, читають та організують матеріал, намагаються запам'ятати його для подальшого опитування.</p> <p>Відповісти на індивідуальні контрольні запитання та запитання для груп. Позначити свої відповіді на загальному графіку на дошці.</p> <p>Групи отримують списки складних фактів, які мають запам'ятати. Кожен член групи повинен придумати відповідну стратегію та розповісти про неї товаришам.</p>	<p>Обговорення:</p> <ul style="list-style-type: none"> • які стратегії ви використовували, щоб організувати й запам'ятати цю інформацію? • чи були вони ефективними? <p>Учитель та клас разом визначають мету стратегій запам'ятовування; знайомство з мнемонічним прийомом на основі перших літер слів.</p> <p>Впродовж вивчення цього навчального модуля та загалом предметів навчального плану вчитель ніби мимохідь моделює застосування тієї чи іншої стратегії.</p>

		<p>Кожна група розповідає про вигаданий нею мнемонічний прийом з перших літер слів.</p> <p>Застосування нової стратегії для опрацювання нового матеріалу. Повторення й коротке опитування. Чи була ця стратегія для вас ефективною? Чи вдалося вам покращити свій бал?</p>
<p>Вивчення нової лексики з теми.</p> <p>Позначити періоди існування цивілізації, які ви вивчали, на часовій шкалі.</p> <p>Знайомство зі стратегіями запам'ятовування (або закріплення вже сформованих стратегій).</p>	<p>Учні працюють в групах та намагаються застосовувати вивчені стратегії до нового матеріалу. При цьому учасники груп виконують задані ролі.</p> <p>Поясніть обов'язки відповідального за час; секретаря, який записує рішення, погоджені всією групою, тощо.</p> <p>Розподіліть ролі між учасниками груп.</p> <p>Складання таблиці на тему соціальних навичок: активне слухання.</p>	<p>Упродовж кількох наступних уроків учитель моделює стратегії запам'ятовування (див. текст), у тому числі методику слів-»вішалок», у процесі пошуку ключових слів і внесення їх до списку нової лексики. На цьому етапі учням потрібно багато практики.</p> <p>Продовжуйте нагадувати учням про користь стратегій, обговорювати раціональність того чи іншого прийому, який діти індивідуально обирають для себе. Допомагайте їм визначити доцільні стратегії відповідно до поставленого завдання.</p>
<p>Знаходження / організація /</p>	<p>Робота з новим матеріалом (вправа</p>	<p>Індивідуальні бали й бали для груп</p>

<p>інтерпретація інформації.</p> <p>Представлення матеріалу навчальної теми. Знаходження й вибір пов'язаної з нею інформації</p>	<p>«ажурна пилка»).</p> <p>Учитель доручає експертним групам обговорити стратегії для запам'ятовування матеріалу.</p> <p>Коротке індивідуальне та групове опитування.</p> <p>Групове опитування:</p> <ul style="list-style-type: none"> • чи були учасники групи активними слухачами під час роботи? • чому ви так вважаєте? • повторення таблиці з прийомами активного слухання. <p>Швидка оцінка рівня сформованості певної стратегії. Учні відповідають поворотом руки:</p> <ul style="list-style-type: none"> • великий палець догори – знаю добре; • великий палець убік – посередньо; • великий палець униз – знаю погано. <p>Метод спільного навчання в малих групах-командах.</p> <p>У своїх домашніх групах діти вивчають матеріал та основні терміни (лексику). Далі учасники розходяться й</p>	<p>позначають окремо та на загальному графіку для всього класу.</p> <p>Запитайте в учнів, які стратегії вони використовували, щоб краще запам'ятати матеріал. Вони мали змогу застосувати ці прийоми на практиці. Поцікавтеся, чи не бажають діти їх вдосконалити і як саме.</p> <p>Спільна розмова про те, де й коли доцільно використовувати ту чи іншу стратегію запам'ятовування. Відповіді записують на загальній таблиці, яка залишається в класі й діти можуть звертатися до неї, за потреби. Упродовж усього періоду навчання спонукайте учнів застосовувати стратегії та закріплювати їх. Запропонуйте учням написати оповідання на тему «Один день з життя ___».</p> <p>Оцінка: чи володіють діти достатнім обсягом загальних знань, щоб перейти до аналізу й оцінки?</p>
--	---	---

	<p>беруть участь у конкурсах, намагаючись здобути очки для своєї домашньої команди.</p> <p>Відзначення результатів конкурсу та вищих балів для груп. Це цікава й корисна форма роботи, покликана виховувати командний дух і згуртувати команди</p>	<p>Оберіть приклад застосування певної стратегії / відповіді на список контрольних запитань, які варто долучити до портфоліо групи. Поясніть свій вибір.</p>
<p>Виховання ставлень: розуміння того, як базові потреби людей задовольнялися в минулому і як вони задовольняються нині.</p>	<p>Учні в групах заповнюють табличку «знали – дізналися – хочемо дізнатися» (колонка «дізналися»). Члени груп заповнюють список по колу. Потім група презентує свій перелік перед рештою класу.</p>	<p>Продовження роботи з табличкою «знали – дізналися – хочемо дізнатися».</p> <p>Дайте відповіді на запитання; запишіть, що ви дізналися, перегляньте інші колонки таблички.</p>

Планування уроків

У повсякденному плануванні уроків важливо добре продумати загальну мету, специфічні цілі та задачі. Учитель також має обрати певний метод чи методи (наприклад: традиційне інтенсивне навчання, вироблення стратегій, кооперативне навчання); форми роботи (індивідуальну, групову, фронтальну); типи завдань і видів діяльності для учнів; а також необхідні деяким дітям акомодатії та модифікації. Крім того, слід заздалегідь визначити методики оцінювання досягнутого учнями прогресу (див. зразок плану уроку на рис. 1.14).

Рисунок 1.14 План уроку

Дата:	Понеділок, 4 грудня
Час:	9:10 – 10:10
Предмет:	Розвиток мовлення (Написання колективного оповідання)
Тема:	Організація ідей в процесі підготовки до написання оповідання

Мета уроку:	Допомогти учням усвідомити важливість організації власних ідей та думок в процесі підготовки до написання твору.
Короткотермінова навчальна мета:	Учні познайомляться з алгоритмом написання літературного твору й навчатимуться застосовувати цю стратегію для покращення власного писемного мовлення
Загальна мета	Учні навчатимуться організовувати свої ідеї в процесі роботи над оповіданням.
Задачі уроку:	<ul style="list-style-type: none">Групове обговорення ідей і пропозицій щодо сюжету й побудови оповідання (персонажі, місце й час дії, проблемна ситуація, розвиток проблемної ситуації та вирішення проблеми). За результатами обговорення на великому аркуші паперу діти малюють план-схему оповідання в картинках (прийом «розкадровка»).Учні мають продемонструвати навички правильної композиції літературного твору, намалювавши «розкадровку» майбутнього оповідання з початком, серединою та кінцем на аркуші паперу.Учні мають продемонструвати своє знання складових цього прийому, включивши до своєї «розкадровки» картинку й текст.

Виходячи з результатів попередніх спостережень та виявлених слабких сторін, для дітей було визначено такі індивідуальні навчальні задачі:

- **Майкл** акуратно писатиме;
- **Рікі** приділятиме належну увагу всім частинам завдання;
- **Гаррі** приступить до роботи над завданням без нагадування;
- **Лорен** приступить до роботи над завданням без нагадування;
- **Ешлі** виконає завдання у відведений час;
- **Ада-Марі** акуратно писатиме.

Матеріали:

- список питань для обговорення в групі: персонажі, час та місце дії, проблемна ситуація (готує вчитель);
- листок-пам'ятка з опорною інформацією про типи речень, структуру та складові оповідання (готує вчитель);
- учнівські саморобні книжечки з цікавими ідеями для написання оповідань;
- клей;
- прості й кольорові олівці;
- лінійки.

Хід уроку

Вступ, 9:10 – 9:15

Вчитель пояснює порядок роботи на уроці. Він/вона записує на дошці основні моменти процесу підготовки до написання оповідання. Це допоможе учням зосередитися та нічого не пропустити. Коли діти заходять до класу, вчитель звертає їхню увагу на список і пропонує прочитати його про себе.

Над чим сьогодні працюватимемо:

- актуалізація важливих понять щодо оповідання історій (історична художня література, складові оповідання).
- робота з листком-пам'яткою (вклеїти до книжечки цікавих ідей).
- демонстрація створення «розкадровки» (графічного плану-схеми з малюнками й текстом);
- підготовка власних «розкадровок» після колективного обговорення різних пропозицій щодо героїв оповідання, сюжету, місця дії тощо;
- учні мають підготувати перший чорновий варіант оповідання до кінця уроку, або закінчують його на перерві.
- якщо дозволяє час, діти почнуть працювати зі своїми чернетками.

Основна частина, 9:15 – 10:00

1. Учитель роздає пам'ятки. Учні читають їх, повторюють основні правила написання оповідання та вклеюють листок-пам'ятку в свої книжечки з ідеями для написання оповідань.

(9:20)

2. Учитель демонструє свою «розкадровку» та пояснює її ключові складові (персонажі, час і місце дії, проблемна ситуація, початок, середина, кінець)

(9:30)

3. Учитель пояснює завдання: кожен має написати свій варіант оповідання, спираючись на попередньо викладену інформацію. Тепер учні готові намалювати власну «розкадровку» майбутнього оповідання в своїх книжечках ідей.

(9:35)

4. Вчитель пояснює вимоги до підготовки завдання та критерії оцінювання. Він нагадує, що діти мають завершити роботу до перерви. Спочатку учні малюють схему простим олівцем, а далі розмальовують кольоровими. Якщо діти справляються зі своїм завданням раніше, то починають працювати з першим чорновим варіантом оповідання.

Завершення уроку (10:00)

Учитель пропонує дітям перелічити складові алгоритму написання літературного твору, які вони вже опрацювали, й назвати наступний крок. Діти, які не закінчили свої «розкадровки», мають залишитися та домалювати їх. Наступного дня під час звичайного уроку вони всі працюватимуть зі своїми чорновими варіантами. Їм не потрібно поспішати закінчити чернетки

© Канадсько-український проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні»

до середи, оскільки в цей день вони отримують наступне завдання для роботи зі своїми початковими напрацюваннями.

Оцінювання:

1. Чи відображає «розкадровка» головних героїв, час і місце дії, проблемну ситуацію?
3 – на «розкадровці» зазначено всі три елементи оповідання;
2 – на «розкадровці» відображено тільки два елементи з трьох необхідних;
1 – на «розкадровці» вказано тільки один елемент.
2. Чи дотримано правил композиції оповідання на «розкадровці», тобто чи є в ній початок (знайомство з персонажами, опис часу й місця дії, характеристика проблемної ситуації); середина (можливі перешкоди на шляху до вирішення проблеми); та кінець (розв'язка проблемної ситуації)?
3 – зазначено всі три складові, «розкадровка» відображає розвиток сюжету;
2 – присутні тільки дві складові; «розкадровка» переважно відображає розвиток сюжету, проте одна складова розкрита неповністю;
1 – зазначено тільки одну складову; сюжет розвинуто неповністю.
3. Чи розташовані на «розкадровці» картинки й текст належним чином?
3 – в кожному квадратику міститься малюнок і підпис до нього;
2 – в кожному квадратику міститься малюнок; підписи є до більшості малюнків (до 80% чи більше);
1 – в кожному квадратику міститься малюнок, менше 80% малюнків мають підписи.

	Складові оповідання	Композиція	Малюнки / текст	Індивідуальні цілі
Рікі	2,5	3	2	2
Майкл	-----	-----	-----	-----
Гаррі	1,5	2	2	3
Лорен	1,5	2	2	1
Ешлі	-----	-----	-----	-----
Ада	2	2,5	3	3

Аналіз роботи дітей (спостереження за діяльністю дітей, які працюють за індивідуальним планом

Рікі сподобався цей урок, бо він любить малювати. Хлопчик також із задоволенням читав окремі частини листа-пам'ятки для всієї групи. На мою думку, він розуміє, що читає набагато краще за інших дітей, і йому такий статус подобається. На його «розкадровці» не було вказано час і місце дії в оповіданні. Також, в одному квадратику речення було незавершене. Гадаю,
© Канадсько-український проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні»

він просто не встиг. На початку він довго розмірковував над тим, як краще заповнити перший квадратик і який текст до нього додати. Я непокоїлася, що він так само довго зупинятиметься на всіх квадратиках, тому нагадала, що необхідно приділити увагу кожному, аби встигнути до перерви. Хлопчик погодився, і знову взявся домальовувати малюнок у першому квадратіку. Закінчивши його, він пришвидшив роботу. На моє враження, в той момент він намагався подумки сформувати образи своїх героїв та вирішував, як їх намалювати. Коли ж у нього склалася загальна ідея, він просто переніс її далі на наступні квадратики. Це важливе спостереження, яке допоможе мені краще зрозуміти його стиль роботи. Якби я не бачила цього, то вирішила б, що хлопчик тільки марнує свій час.

Гаррі з ентузіазмом працював на уроці, бо йому подобається читати вголос для інших дітей й він прагнув чим швидше почати працювати над своїм твором. Хлопчик має високу мотивацію до навчання. Перед тим, як прочитати запитання №3 з листка-пам'ятки, я запитала в дітей, чому, на їхню думку, письменники використовують «розкадровку». Гаррі швидко знайшов відповідь у тексті й сказав: «Щоб краще скомпонувати свої ідеї». Коли я дала завдання, він відразу почав працювати, оскільки вже заздалегідь знав, про що хоче написати. Гадаю, що ускладнені графічні організатори, які використовувалися в процесі групової роботи, допомогли хлопчику чітко сформувати свою концепцію й він знав, про що хоче розповісти в оповіданні. На його «розкадровці» були зазначені не всі персонажі, він лише побіжно згадав про час і місце дії, а проблемна ситуація була нереалістичною. Гаррі добре структурував свій майбутній твір за допомогою «розкадровки», проте в його оповіданні проблема насправді не вирішується, і тому кінцівка є достатньо слабкою. Два речення з восьми були незавершені, проте всі завершені речення доволі складні й розширені. Загалом, хлопчик ефективно попрацював на уроці.

Під час уроку **Лорен** активно працювала в групі. Вона охоче долучається до роботи, коли має нагоду щось сказати й при цьому від неї не вимагається читати вголос. Спочатку їй було важко відповісти на моє запитання, тому я розділила його на менші частини й спонукала її відповідати на кожну. Дівчинка з цим справилася. Я надавала їй більше часу, ніж роблю зазвичай з іншими учнями, й зрештою вона відповідала. Лорен не подобається читати самій, тож щоб примусити її, я додала практичний аспект до роботи з листком-пам'яткою й попросила дітей обводити ключові слова у відповідях. Вона виконала це завдання без видимих труднощів. Це свідчить про те, що дівчинка уважно слідкує за ходом роботи, навіть якщо вона не бажає читати вголос чи відповідати усно.

Ада добре розпочала працювати. Під час уроку я намагалася зосереджувати увагу дітей на тому, чим ми наразі займалися, й вона жодного разу не відволіклася! Як завжди, вона була не проти поговорити, але я ставила чіткі та конкретні запитання на пошук інформації в пам'ятці, чим концентрувала її увагу на темі уроку. Сюжет оповідання на її «розкадровці» був розвинутий дуже добре, хоча вона втратила кілька балів, бо забула зазначити час і місце дії. Її розв'язка (вирішення проблеми) також була дещо слабкою. Дівчинка іноді плутає літери «b» та «d» та міняє їх місцями. В реченнях також було допущено декілька подібних помилок: «paly» замість «play» (грати), «hlep» замість «help» (допомагати) та «sda» замість «sad» (сумний).

Акомодації для врахування інтересів /здібностей / потреб учнів

Для **Рікі** цей урок буде цікавим, оскільки він любить малювати. Я модифікувала початкове завдання таким чином, щоб кожен учень міг написати свій варіант оповідання. Таке методичне рішення, зокрема, було продиктоване особливостями навчальної діяльності Рікі. Під час обговорення він висунув декілька гарних ідей, які не знайшли підтримки в групі. Хлопчик дуже засмучується, коли решта дітей не пристають на його пропозиції, тому я хвилювалася, що він може втратити мотивацію.

Майклові корисно вчитися застосовувати такий ускладнений графічний організатор як «розкадровка» (графічна план-схема майбутнього твору). На мою думку, змінене завдання уроку, яке передбачає написання індивідуальних оповідань замість одного колективного, також є більш слухним для підтримання його мотивації.

Для **Гаррі** одним із мотиваційних чинників є можливість самому писати своє оповідання так, як він вважає за потрібне, без необхідності враховувати пропозиції інших дітей.

Ешлі зможе краще розподілити свій час, якщо дати їй кілька підказок та пояснити, що роботу слід виконати до перерви. Також, вибрана методика проведення уроку дає змогу їй активно працювати, не будучи змушеною брати участь у колективному обговоренні.

Лорен вибрана методика проведення уроку дає змогу активно працювати, не будучи змушеною брати участь у колективному обговоренні.

Аді буде легше працювати завдяки чітким вимогам до підготовки «розкадровки» (графічного плану-схеми) для майбутнього оповідання. Крім

того, я також зможу посилатися на ці вимоги, коли вказуватиму їй на певні пробіли в її сюжеті та композиції твору.

Самооцінка плану уроку

Позитивні аспекти

Цей урок дуже мені сподобався. На мою думку, мені й дітям цікаво було працювати разом і ми багато встигли зробити. Записаний на дошці план роботи виявився корисним, оскільки учні бачили, на якому етапі ми перебуваємо і чому слід приділити увагу. Завдання обвести ключові слова в тексті пам'ятки наочно продемонструвало, що всі діти уважно стежать за тим, про що наразі йде мова. Демонстрація створення «розкадровки» також була корисною та вдалою. Лорен звернула увагу на деякі помилки і тим самим довела, що обмірковує завдання, як я і сподівалася. Пам'ятка, яку діти на уроці вклеїли в свої книжечки з ідеями для написання оповідань, надалі слугуватиме довідковим матеріалом. Учні зможуть звертатися до неї кожного разу, коли потребуватимуть підказок, з чого починати роботу над твором і про що писати. Сьогоднішнє опитування також було проведено ефективно: Лорен та Ада отримали можливість дати більше правильних відповідей на запитання, ніж зазвичай, і відчувати ситуацію успіху. Суттєвий позитивний ефект цього заняття пояснюється тим, що воно було орієнтоване на закріплення матеріалу, який діти вивчають на звичайних уроках. Активна й зосереджена робота над створенням сюжетів майбутніх оповідань у формі графічного організатора – «розкадровки» – з 9:35 до 10:00 свідчить про високу мотивацію учнів.

Негативні аспекти

Загалом, урок пройшов добре, проте існують можливості для подальшого його вдосконалення. Учням було б корисно мати більше часу для оформлення своїх «розкадровок». Головний недолік цього уроку полягає в тому, що на ньому ми мали вивчати важливий матеріал (нова тема), а двоє учнів були відсутні. Я попросила Рікі і Гаррі (які найкраще читають) допомогти цим дітям прочитати листок-пам'ятку та підготувати «розкадровку» у вівторок під час звичайного уроку. З погляду методики, таку практику не можна назвати ідеальною, але принаймні, обоє наразі відсутніх дітей зможуть ознайомитися з матеріалом. В тексті листка-пам'ятки я припустилася однієї друкарської помилки й трансформувала цю ситуацію в навчальний момент, попросивши дітей знайти помилку.

Подальші зміни

Наступного разу я постараюся попередньо оцінити результати Ешлі та Майкла з тим, щоб краще враховувати їхні потреби під час уроку. Я постараюся менше часу витратити на пояснення і лише коротко представлю вправи для повторення пройденого матеріалу. Я хочу дати дітям якомога

© Канадсько-український проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні»

більше часу, щоб спокійно попрацювати зі своїми чорновими варіантами оповідання. Тому, якщо в когось з учнів виникнуть труднощі із виконанням вправ на повторення, я потім допоможу розібратися з ними індивідуально.

II частина

Навчальний процес в інклюзивному класі

Під час навчального процесу в інклюзивному класі використовуються педагогічні підходи, які довели свою ефективність: **традиційне інтенсивне навчання (англ. direct instruction); кооперативне навчання та формування когнітивних стратегій.** Для вчителя важливо послідовно й гнучко використовувати всі три зазначені підходи в повсякденному плануванні аби досягати бажаних результатів навчання учнів.

Традиційне інтенсивне навчання

Відповідно до цього підходу, навчання відбувається під керівництвом учителя й орієнтоване на повне засвоєння базових умінь і понять (наприклад, навичок читання, математичних формул, правил граматики, наукових фактів та вирішальних дат в історії людства). Ці базові навички й поняття вивчаються послідовно, крок за кроком. Традиційне інтенсивне навчання можна застосовувати в комбінації з будь-якими формами роботи (фронтальними, груповими, індивідуальними). Як правило, центральною особою в ньому виступає вчитель. Ця методологія бере свій початок із 1970-их років, коли Розеншайн (Rosenshine, 1971, 1976) і його колеги (Андерсон, Евертсон і Брофі (Anderson, Evertson, & Brophy), 1979; Фішер, Берлінер, Філбі, Марлайв, Кахен і Дішо (Fisher, Berliner, Filby, Marliave, Cahen, & Dishaw, 1980) почали вживати цей термін у зв'язку з ефективною педагогічною практикою й учнівськими досягненнями.

Спираючись на значну наукову базу, можна стверджувати, що традиційне інтенсивне навчання сприяє активізації навчальної діяльності учнів, допомагає їм більш повно й чітко зрозуміти поняття та виробити базові навички (Абер, Бахман, Кемпбелл і О'Меллі (Aber, Bachman, Campbell, & O'Malley), 1994; Розеншайн і Стівенс (Rosenshine & Stevens), 1986). Згідно з цим методом, педагог організовує навчання за чітко структурованою схемою, розбиває цей процес на маленькі кроки, контролює розуміння пройденого матеріалу, моделює застосування цільових умінь і навичок та забезпечує учням достатньо можливостей для самостійного їх відпрацювання під його керівництвом. Весь цей процес має систематичний та послідовний характер.

Базові елементи традиційного інтенсивного навчання

За Розеншайном і його колегами (Розеншайн (Rosenshine), 1987; Розеншайн і Стівенс (Rosenshine & Stevens), 1986) цей метод передбачає

виконання вчителем шести методичних функцій, що лежать в основі ефективного навчання базових понять і навичок.

- 1 **Актуалізація та перевірка раніше засвоєного матеріалу.** Це перший етап традиційного інтенсивного навчання. Він охоплює такі важливі дії, як перевірка розуміння учнями вихідних понять та вмінь .
- 2 **Презентація і демонстрація.** Знайомлячи дітей із поняттями та базовими навичками, вчитель на початку коротко пояснює його цілі й задачі уроку. Новий матеріал вивчається невеликими порціями. Цей процес включає в себе демонстрацію з використанням відповідних ілюстрацій і прикладів, що покликані допомогти дітям зрозуміти основні моменти. На цьому етапі уроку педагог моделює ту чи іншу дію (цільову реакцію), яку мають засвоїти учні.
- 3 **Керована практика.** На наступному етапі уроку вчитель у процесі діалогу спонукає учнів надати цільову відповідь. Як правило, намагаючись підвести весь клас до розуміння певного поняття / навички , вчитель проводить опитування з матеріалу, який стосується теми уроку. Щоб залучити до опитування всіх дітей використовується техніка **відповіді хором** (англ. unison responding). Наприклад, педагог поставив запитання та просить учнів відповісти на нього усно, підняти картку з потрібною відповіддю або позначити її певним жестом. При цьому, він має контролювати відповіді індивідуальних учнів у класі, аби визначити, чи всі відповідають правильно. Це також свого роду оцінювання, і його дані необхідно використовувати для подальшого планування уроку (наприклад, для швидкого коригування попереднього плану, здійснення акомодаций чи модифікацій). У міру того, як учні дедалі частіше відповідають правильно, вчитель змінює критерії для визначення рівня засвоєння ними потрібного матеріалу. Тепер він оцінює швидкість і правильність. Вчитель ставить численні запитання, щоб отримати якомога більше відповідей і щоб діти мали більше можливостей надати цільову відповідь (продемонструвати володіннями бажаною навичкою /поняттям) та закріпити її (Розенберг та ін. (Rosenberg et al.), 1998).
- 4 **Зворотний зв'язок і виправлення.** На основі відповідей, які дають учні, вчитель надає зворотний зв'язок, тим самим повідомляючи їм, що вони точно зрозуміли сутність потрібних понять та/або навичок. На цьому етапі уроку педагог також має оцінити, наскільки успішно діти засвоїли цільові поняття/навички, коли вони демонструють їх у своїй діяльності. Таким чином він визначає, чи потрібно заново їх пояснювати.
- 5 **Самостійна практика (заповнення прогалін або розширення знань).** Учням необхідно мати можливість застосовувати нові знання, вміння й навички, переносити їх на різні ситуації та контексти, а також підвищувати власний рівень компетентності. Завдання для відпрацювання засвоєного матеріалу вони можуть виконувати індивідуально, чи спільно в парах або малих групах. Але перед тим, як дати їм самостійне завдання

© Канадсько-український проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні»

для закріплення / поглиблення розуміння нових понять та навичок, важливо, щоб діти були готові їх виконувати. При цьому завдання для самостійної роботи мають відповідати рівню здібностей дитини, іншими словами вони мають бути такими, щоб учні могли виконати їх на 95 – 100% правильно. Відтак, педагог повинен ретельно контролювати й оцінювати самостійні завдання учнів. Також, діти теж мають усвідомлювати, що вони відповідають за якість своєї роботи.

- 6 **Часте повторення.** Учням необхідно мати змогу закріплювати й розширювати нові знання, вміння й навички. Тому послідовне й систематичне повторення пройденого матеріалу є невід'ємною рисою традиційного інтенсивного навчання. Його рекомендується проводити, принаймні, щотижня або щомісяця, включати відповідні вправи й запитання до домашнього завдання або до чергового тесту. Якщо в домашньому завданні або в контрольній роботі діти не справляються з ними або виконують неправильно, то вчитель повертається до минулої теми та вивчає її з дітьми повторно.

Чим традиційне інтенсивне навчання корисне для дітей з особливими потребами

Традиційне інтенсивне навчання має низку переваг в роботі з дітьми з особливими потребами. По-перше, докладні пояснення дають змогу дитині точно кодувати інформацію. Адже багато таких дітей стикаються з проблемами в навчанні тому, що не можуть запам'ятати інформацію. Тож, властиві для цього методу регулярне повторення й перевірка абстрактного розуміння, зворотний зв'язок і виправлення помилок та прогалин у діяльності допомагають зрозуміти матеріал більш повно й точно. По - друге, впроваджуючи метод традиційного інтенсивного навчання, вчитель залучає дітей до активної роботи з академічних матеріалом. Проведені дослідження показали, що під час уроків учні з проблемами навчання та поведінки менше зосереджуються на вирішенні академічних задач. Тому коли дитині спеціально відводиться час для виконання різноманітних завдань стосовно понять і навичок, з якими вчитель знайомить її на уроці, зростає ефективність її навчальної діяльності та рівень досягнень. По-третє, метод традиційного інтенсивного навчання забезпечує учням ширші можливості для активного залучення та відповіді на уроці. Відомо, що діти з навчальними проблемами схильні до пасивності й залежності в навчанні. Традиційне інтенсивне навчання допомагає подолати цю тенденцію, спонукаючи дітей навчатися більш активно й плавно через практику – під керівництвом учителя та самостійно – та через зворотний зв'язок (Андерсон, Редер і Саймон (Anderson, Reder, & Simon, 1995).

Педагогічні моделі на основі традиційного інтенсивного навчання

Традиційне інтенсивне навчання посідає важливе місце в методології двох широко відомих педагогічних технологій. Ці технології орієнтовані на © Канадсько-український проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні»

здійснення втручань з акцентом на формуванні когнітивних стратегій. По-перше, це програма «Втручання для вироблення стратегій», створена науковцями Канзаського Університету (Strategies Intervention Model, автори Дешлер, Шумейкер, Ленц та Елліс (Deshler, Schumaker, Lenz, & Ellis), 1984). І, по-друге, програма «Стратегії ефективного навчання й мислення» (СЕНМ), запропонована працівниками Університету Альберти (Strategies Program for Effective Learning-Thinking, SPELT, автори Малкахі, Марфо, Піт та Ендрюс (Mulcahy, Marfo, Peat, & Andrews), 1986). Програма СЕНМ охоплює численні стратегії, які дають змогу дітям краще розуміти прочитане, писати твори, здавати тести, конспектувати й вирішувати проблеми. Крім змістового компоненту (стратегії), в ній містяться рекомендації з методики їх формування. Малкахі зі співавторами радять провадити навчання за програмою СЕНМ в три етапи. Перший етап – докладне пояснення і відпрацювання стратегій. Тут застосовуються всі методики традиційного інтенсивного навчання, про які йшлося вище, але відносно формування стратегій. На початку такого навчання завдання вчителя полягає в тому, щоб поінформувати дітей про їх існування (сформувані поняття стратегій) і показати, що організоване, цілеспрямоване й ефективно застосування когнітивних стратегій підвищує їхню здатність отримувати, запам'ятовувати, обдумувати, відтворювати й застосовувати знання (сформувані навички). Таким чином, у програмі СЕНМ, а також в американській програмі «Втручання для вироблення стратегій» метод традиційного інтенсивного навчання допомагає учням зрозуміти поняття когнітивних стратегій та набуті навичок для їх засвоєння і використання.

Цей метод також є важливою складовою кооперативного навчання. Воно включає в себе різноманітні організаційні форми й елементи, де діти у малих групах разом відпрацьовують і засвоюють нові поняття й визначені програмою навички. Тому традиційне інтенсивне навчання гармонійно пов'язане із кооперативним. Адже перед тим, як діти зможуть ефективно взаємодіяти одне з одним у групах, їм необхідно детально пояснити форми й правила кооперативного навчання. Таким чином, у кооперативному навчанні, принаймні на його перших етапах, важливу роль відведено традиційному методу, коли діти починають знайомитися з поняттями й навичками, необхідними для навчальної взаємодії.

Таблиця 1	Метод традиційного інтенсивного навчання на уроці розвитку мовлення. Написання біографії
ЕТАПИ	ЗАСТОСУВАННЯ
1. Актуалізація та перевірка	Коротке опитування для з'ясування попереднього досвіду роботи з біографічними творами: їх читання й написання
2. Презентація і	Визначення поняття біографії. Це розповідь про життя й особистісне становлення людини

	<p>демонстрація із докладним описом важливих подій в її житті. Пояснення п'яти складових біографічного твору:</p> <ul style="list-style-type: none"> часова шкала; загальний контекст події (подій); особисті досягнення; характер; та важливі люди в житті головного персонажа. <p>Учитель пояснює послідовність дій у написанні біографії:</p> <ul style="list-style-type: none"> заповнення опитувальників для виявлення особистих уподобань, проведення мозкового «штурму» для вибору персонажа; пошук матеріалів у бібліотеці; збирання біографічної інформації стосовно п'яти складових (див. вище) із джерел; складання плану; написання чорнового варіанту твору; обговорення з учителем чи ровесником; редагування та внесення змін; підготовка остаточного варіанту твору; оприлюднення.
<p>3. Керована практика</p>	<p>Учні навчаються відтворювати й застосовувати на практиці алгоритм діяльності, продемонстрований учителем. Вони відповідають на запитання опитувальника для з'ясування уподобань, проводять дослідження в бібліотеці, створюють постери, складають план, пишуть та редагують свої біографічні твори.</p>
<p>4. Зворотний зв'язок і заповнення прогалін</p>	<p>Для контролю за діяльністю учнів педагог регулярно переглядає їхні портфоліо, проводить перевірку, бесідує з ними, оцінює їхні звіти й постери, надає допомогу в процесі само- та взаємооцінювання.</p>
<p>5. Самостійна практика</p>	<p>Деякі учні завершують свої біографічні твори самостійно. Інші працюють в малих групах над певними складовими біографії, що потребують вдосконалення. Треті працюють в парах і виконують додаткове завдання з написання автобіографії.</p>
<p>6. Часте повторення</p>	<p>Упродовж тижня та місяця вчитель просить учнів пригадати п'ять складових біографії та підготувати біографічні твори про визначних людей, які зробили внесок у розвиток інших галузей знань, які діти наразі вивчають (наприклад, фізкультура, математика, точні науки).</p>

Джерело: Фріз (Freeze, 1996); адаптовано.

Кооперативне навчання

Нині в дослідженнях з проблем освіти дедалі частіше стверджується, що кооперативне навчання дає змогу досягати значних успіхів у навчанні та вихованні дітей (Стівенс і Славін (Stevens & Slavin), 1991). На сьогоднішній день учні мають уміти формулювати, аналізувати й обстоювати власні ідеї. Досягненню цієї мети сприяє колективна діяльність у групах. Навчальне спілкування на рівні «учень – учень» допомагає формувати навички вирішення проблем та вищі функції мислення. Також, працюючи в групі, кожна дитина отримує можливість діяти, виконуючи поставлене навчальне завдання. Адже кожного разу, коли ми спонукаємо учня до певної дії (наприклад, узагальнити, проаналізувати, оцінити або зіставити інформацію), ми тим самим створюємо умови для активного навчання. В процесі такої роботи дитина опановує та навчається застосовувати цінні навички, які зберігає на все життя. Кооперативне навчання також наочно демонструє важливість різноманітних талантів та вмінь для успішного навчання. За останні дев'яносто років широким колом науковців було проведено більше 500 експериментальних і 100 кореляційних досліджень для різних ланок освіти, предметних напрямів та типів освітніх закладів (огляд відповідної літератури див. у Джонсона і Джонсона (Johnson & Johnson), 1989). У багатьох із них йдеться про позитивний ефект для всіх учнів. Він виявляється в підвищенні рівня академічних досягнень, покращенні навичок вищого мислення, посиленні самооцінки, покращенні навичок міжособистісної взаємодії та соціальних навичок. Проте, саме по собі об'єднання учнів у групи та створення умов для взаємодії не веде до ефективного навчання та розвитку соціальних компетенцій. *Характер учнівської взаємодії в групах залежить від того, як учитель структурує взаємозалежність у навчальній ситуації.*

Існує декілька методів кооперативного навчання, зокрема:

- варіант методу навчання в співпраці «Навчаємося разом» (англ. Learning Together, автори Джонсон і Джонсон (Johnson & Johnson), 1989, 1992, 1994);
- метод групової роботи з привласненням номерів (англ. Numbered Heads Together, автор Каган (Kagan), 1990). Відповідно до цього методу кожному члену групи надають певний номер. За допомогою цих номерів педагог керує діяльністю дітей в процесі виконання різноманітних завдань;
- спільне навчання в малих групах-командах (англ. Student Teams Achievement Division (STAD), автор Славін (Slavin), 1990, 1994);
- дослідницька діяльність учнів у групах (англ. Group Investigation, автори Шаран, Кассель, Гертц-Лазарович, Бехарано, Равів та Шаран (Sharan, Kussel, Hertz-Lazarowitz, Bejarano, Raviv, & Sharan), 1984);

© Канадсько-український проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні»

- метод «ажурна пилка» (англ. Jigsaw, автори Аронсон, Блейні, Стефен, Сайкс і Снепп (Aronson, Blaney, Stephen, Sikes, & Snapp), 1978).

Більшість учителів у своїй професійній діяльності застосовують певну комбінацію цих методів залежно від індивідуального стилю викладання та учнівського колективу. Для успішного впровадження кооперативного навчання, діти мають знати, як ефективно взаємодіяти в групах. Тому необхідно регулярно приділяти увагу виробленню соціальних навичок, щоб вивести учнів на той рівень, де починають формуватися вищі навички мислення та спільні цілі групи стають особистими цілями кожного її учасника. Час від часу акцент на соціальних навичках змушує нас дещо відходити від матеріалу навчальної програми. Але виховання навичок міжособистісної взаємодії цілком вартує витраченого часу. Коли діти починають розуміти прийоми групової роботи та опановувати когнітивні навички, їхня навчальна діяльність стає дедалі ефективнішою та раціональнішою.

Участь у різних формах спільної діяльності, що описані нижче, дає дітям змогу всебічно досліджувати, обговорювати питання й проблеми, висловлювати конструктивну критику, робити помилки, вчитися слухати думку іншої людини, інтегрувати нові знання з попередніми та узагальнювати свої ідеї. Вироблення цих навичок є невід'ємною складовою будь-якої навчальної задачі в межах всіх предметів для кожної ланки шкільної освіти. Воно також стосується всіх учнів, незалежно від їхнього рівня підготовленості/здібностей.

Кооперативне навчання як спосіб інтегрування учнів

Кооперативне навчання створює природні умови для інтегрування учнів з особливими потребами. Цей підхід сприяє налагодженню позитивних стосунків в учнівському колективі та допомагає виховувати в дітей почуття відповідальності за своїх однокласників. Водночас, як методика інтеграції, воно є корисним для всіх учнів, а не лише для дітей з особливими потребами.

Створення сприятливої атмосфери для прийняття відмінностей

- Методики кооперативного навчання допомагають покращувати комунікацію й стосунки між учнями з обмеженими можливостями й їхніми ровесниками з типовим розвитком (Джонсон і Джонсон (Johnson & Johnson), 1986; Славін (Slavin), 1991).
- Як свідчать результати досліджень, різноманітні форми кооперативного навчання позитивно впливають на успішність учнів у звичайному класі. Водночас, результати дітей з проблемами навчання залежать від добре структурованих програм, що орієнтовані на розвиток когнітивної сфери, де учні в процесі обговорення мають надавати й отримувати відповіді, а також пояснювати їх (Шайд (Scheid), 1993).
- Дійсно, в умовах кооперативного навчання діти, які відстають від своїх ровесників, часто демонструють кращі академічні показники, ніж у

© Канадсько-український проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні»

навчанні за традиційними методиками. Разом з тим, у групі вони не настільки активні та менше впливають на процес колективної діяльності, ніж їхні більш успішні в навчанні товариші. Тому для створення позитивної атмосфери необхідно організувати роботу в групах таким чином, щоб усунути проблеми статусного характеру (Кохен (Cohen), 1986).

- Учні з труднощами навчання зможуть досягати кращих академічних показників у груповій навчальній діяльності, якщо кожен член групи несе відповідальність за свій результат і коли оцінка роботи всієї групи залежатиме від досягнень її учасників (Стівенс і Слейн (Stevens & Slain), 1991).

Кооперативне навчання добре підходить для роботи в умовах великої наповнюваності класів, розмаїтого учнівського контингенту. Маючи довгу історію, кооперативне навчання знову викликає значний інтерес у представників педагогічної громади. Цей метод не дає відповіді на всі виклики, з якими нині стикаються освітяни, але він пропонує гнучкий підхід до задоволення індивідуальних потреб в контексті чинних освітніх стандартів. Гнучкість кооперативного навчання пояснюється великою кількістю його форм і методів, що докладно описані на наступних сторінках цієї книги.

Форми кооперативного навчання

Кооперативне навчання охоплює різні форми, впровадження яких вимагає від кількох хвилин до кількох тижнів, у парах, трійках та малих групах. Така варіативність уможливорює інтеграцію кооперативного навчання в усі види викладання – пояснення, лекцію, дискусію. Також, воно не потребує формального об'єднання дітей у групи. Проте слід відзначити, що більш формальна методика створення груп закладає основу для розвитку навичок міжособистісної взаємодії та відкриває шлях до більш комплексних інтеракцій, коли діти повніше усвідомлюють когнітивні й групові процеси. Саме в процесі становлення групи – на стадіях формування, шторму й врегулювання – спостерігається значний прогрес. Він виявляється у вдосконаленні міжособистісних навичок, прийняття ровесниками одне одного під час навчальній діяльності та в покращенні загального клімату в дитячому колективі.

Базові групи

Ці групи статичні. Вони створюються на тривалий час від одного до кількох років як механізм учнівської взаємодопомоги та взаємопідтримки. Їхня діяльність є одним з методів налагодження між учнями довготермінових стосунків турботи одне про одного. Кожна така група може виконувати різні функції. Наприклад, її учасники збираються раз або двічі на день, щоб:

- відмітити відсутніх;
- перевірити домашнє завдання;
- нагадати учасникам про певні справи;

© Канадсько-український проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні»

- разом готуватися до тестів в групах з вивчення окремих предметів;
- скласти план заходів для класу / школи;
- записати домашнє завдання й підготувати матеріали;
- повідомити завдання відсутнім членам групи;
- обговорити свої результати навчання, зафіксовані в індивідуальних навчальних журналах або спеціальних зошитах із зауваженнями педагогів.

Кожній базовій групі необхідно мати свою папку. Учні по черзі приносять її на засідання групи. В ній зберігаються дані про відвідуваність, домашнє завдання, списки контрольних запитань, інформаційні повідомлення та завдання для спільного виконання в групі. Ведення власної папки – ефективна техніка, що допомагає дітям зосередитися на навчанні відразу після прибуття до школи та підтримувати рівень їхньої уваги перед дзвоником з останнього уроку.

Базова група – корисна форма співпраці для учнів, які в іншому випадку були б позбавлені підтримки однокласників. Наприклад, якщо впродовж звичайно уроку дитину забирають для індивідуального заняття, то товариші з її базової групи допоможуть розібратися з матеріалом, який на той час вивчався в класі. Ця форма кооперативного навчання також дає змогу мінімізувати негативні наслідки тимчасової відсутності деяких учнів у зв'язку з наданням спеціальних послуг, оскільки учасники групи зобов'язані інформувати одне одного та допомагати встигати за всім, що вивчається в класі. Наприклад, якщо учневі складно організувати свої матеріали й завдання, він отримує допомогу від своєї базової групи. Тому дитині не потрібно чекати, поки прийде вчитель, аби знайти потрібну задачу в підручнику.

Формальні групи

У кооперативному навчанні формальні групи створюються на період від кількох тижнів до року. Наприклад, для вивчення теми із суспільствознавства вчитель об'єднує дітей в статичні групи на три тижні й дає кожній добре сплановане й змістовне завдання. У процесі розвитку відносин ці малі групи проходять традиційні стадії – формування, шторм та врегулювання – поки учні навчаються знаходити спільну мову та ефективно взаємодіяти. Це чудова нагода для набуття соціальних навичок у значимих контекстах. Крім того, з огляду на тривале існування, починають відбуватися процеси, характерні для розвитку групи. Завдяки такій груповій динаміці учні можуть оцінити свою роль у досягненні певної колективної мети.

Щоб підвищувати рівень академічних досягнень в груповій діяльності, вчителю необхідно брати до уваги декілька важливих чинників, обов'язкових для успішної роботи. Адже для отримання високого результату недостатньо просто об'єднати учнів у групи та доручити їм працювати разом. Продуктивність колективних зусиль буде вищою за індивідуальну лише за певних умов. До них відносимо такі:

1. позитивна взаємозалежність;
2. індивідуальна відповідальність за результат;

© Канадсько-український проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні»

3. соціальні навички;
4. процеси в групі;
5. рефлексія;
6. особиста взаємодія.

Це ключові принципи, якими педагог має керуватися для організації кооперативного навчання на уроці. У своїй праці Джонсон і Джонсон наголошують, що ефективність кооперативного навчання завжди залежить від цих шести складових. Якщо не дотримано принаймні одного принципу, то групова робота може відбуватися, але кооперативне навчання – ні. На будь-якому «кооперативному» уроці усі ці складові накладаються одна на одну.

1. Позитивна взаємозалежність

Позитивна взаємозалежність – це необхідна установка, яка допомагає організувати спільну роботу таким чином, щоб сприяти максимально ефективному навчанню кожного учасника групи. Хтось один *не в змозі* досягти мети групи самотужки, це під силу *тільки всій групі*. Одним із численних способів створення взаємозалежності в групі є розподіл ролей між її членами (секретар, репортер тощо). Нижче ми розглянемо ще кілька прийомів, які спонукатимуть учнів покладатися одне на одного в процесі роботи над колективним завданням.

Так, *ресурсна взаємозалежність* виникає тоді, коли в кожного учасника групи є тільки певна частина інформації, ресурсів чи матеріалів для підготовки завдання. Пропонуємо кілька порад.

Надавайте групам обмежену кількість ресурсів (один олівець, підручник тощо).

- Давайте матеріал у фрагментованому вигляді таким чином, щоб у кожного учасника була лише частина потрібного набору матеріалів.
- Спонукайте кожного члена групи зробити свій внесок у створення колективного продукту.
- Змінійте ролі (секретар, учасник, який фіксує консенсусне рішення, учасник, який висуває пропозиції).
- Доручіть кожній групі підготувати єдиний проект.
- Доручіть учасникам створити індивідуальні проекти і допомагати одне одному в їх підготовці; виберіть проект для оцінювання.
- Поставте групову оцінку за проект, створений спільними зусиллями.

Позитивна рольова взаємозалежність характерна для командних видів спорту, де гравці займають певні позиції, кожна з яких має вирішальне значення для успіху команди. Джонсон і Джонсон рекомендують спершу визначити, чи потрібні ролі для виконання того чи іншого завдання, чи допоможуть вони учням: «Якщо, на вашу думку, ролі будуть корисними, розподіляйте їх між учнями, якщо ж ні, від них краще відмовитися».

Ролі для роботи над завданням:

- учень, який читає;
- учень, який записує хід обговорення, секретар;

- учень, який контролює розуміння матеріалу, що вивчається;
- учень, який дає вказівки;
- учень, який слідкує за часом;
- учень, який слідкує за рівнем шуму в процесі групової діяльності;
- учень, який забезпечує потрібні матеріали, підтримує контакти з іншими групами та з учителем (ставить запитання тощо);
- учень, який фіксує досягнення консенсусу (зберігає ручку і передає її секретареві, коли група погодила спільне рішення).

Ролі для підтримання діяльності групи:

- учень, який активно слухає;
- учень, який заохочує інших до участі в колективній діяльності;
- спостерігач;
- учень, який уточнює інформацію;
- учень, який узагальнює матеріал, хід обговорення;
- учень, який перевіряє розуміння матеріалу, що вивчається;
- учень, який перефразовує.

На етапі знайомства з методикою групової роботи рольова взаємозалежність стимулює учнів практикуватися в застосуванні певних соціальних і когнітивних умінь. Так, коли вчитель доручає окремим учням перефразовувати, узагальнювати, фіксувати досягнення консенсусу, він тим самим створює значимий контекст для практики. Спершу такі дії здаються учням дещо штучними, «нав'язаними» ззовні. Проте згодом завдяки послідовному відпрацюванню цих навичок в контексті групової діяльності діти починають сприймати їх, як щось само собою зрозуміле, як складову власного стилю роботи.

Крім того, розподіл ролей дає змогу легко враховувати відмінності в характері навчальної діяльності учнів. Функції, які виконують в групі діти з особливими потребами, не мають обмежуватися навчальним завданням. Вони також здатні узагальнювати й парафразувати на певному рівні. А в процесі спільної роботи ці учні мають змогу вдосконалювати власну мову, наслідуючи приклад однокласників. Також, якщо в учня добре розвинена вербальна сфера і спостерігаються труднощі читання, то опрацьовувати друковані матеріали йому допомагають однокласники. Але він теж робить свій значимий внесок у підготовку спільного завдання. Крім того, дитина з особливими потребами може поділяти певну роль з іншим учасником групи, наприклад виступити зі спільною презентацією перед усім класом.

Взаємозалежність на основі зовнішнього противника виникає в ситуації, коли групи діють в атмосфері конкуренції. Нижче наведено деякі рекомендації щодо структурування взаємозалежності за цим принципом.

- Під час командно-ігрової діяльності учні намагаються завоювати очки для своєї домашньої групи, з якою вони вивчали / відпрацьовували певний матеріал.
- Група, яка здобуде найбільшу кількість балів, звільняється від домашнього завдання.

- Група має зібрати більше балів, ніж минулого разу.

Взаємозалежність на основі спільної винагороди означає, що вчитель відзначає та винагороджує досягнення всієї групи, і учні добре це усвідомлюють. Заохочення отримують або всі або ніхто.

- Кожен член групи отримує більше вільного часу, якщо в групі всі учасники набрали більше 80%.
- Група отримує додаткові бали, якщо досягла найбільшого покращення своїх результатів порівняно з минулим (або стартовим) тестом.
- Члени групи досягають спільного успіху, якщо результат кожного учасника відповідає встановленому критерію.
- Кожен учасник групи отримує додаткові бали до своєї академічної оцінки, якщо вся група виконає встановлену вимогу.
- Якщо всі члени групи можуть пояснити, які стратегії вони застосовували для вирішення своєї проблеми / задачі, вчитель може зменшити їхнє домашнє завдання на будь-які п'ять прикладів.

2. Індивідуальна відповідальність

Зрозуміло, відповідальність за засвоєння матеріалу та співробітництво в групі покладається на кожного її учасника.

- У випадковому порядку виберіть одного учня, який має презентувати чи відповісти від імені всієї групи.
- Розбийте завдання на частини й розподіліть їх між усіма членами команди.
- Оцінюйте результат групи та її індивідуальних учасників.
- Попросіть учнів спочатку виконати індивідуальну підготовчу роботу, і лише потім об'єднатися в групи.
- Попросіть учнів представити виконане завдання на великому аркуші паперу або на слайді для презентації перед усім класом.
- Запропонуйте дітям записувати інформацію ручками різного кольору або різнокольоровими маркерами на великому аркуші паперу.
- Іноді деякі учні «виїжджають» за рахунок інших: просто сидять і чекають, поки решта групи виконає всю роботу. Щоб уникнути такої ситуації, індивідуальну відповідальність *необхідно* закладати в процес колективної діяльності. Одним з можливих варіантів є розподіл завдань.
- Запропонуйте учасникам групи поставити свої підписи на аркуші із завданням, де визначено обов'язки кожного.
- Члени команди розраховуються по порядку. Кожен виконує завдання зі своїм номером.
- Кожен член команди тягне папірець із зазначеним на ньому завданням.

3. Соціальні навички

«За вміння знаходити спільну мову з людьми я готовий платити більше, ніж за будь-який інший талант». – Джон Д. Рокфеллер

Необхідно спеціально працювати над формуванням соціальних навичок і забезпечувати відповідну практику в контексті групової діяльності. Додатковий час, витрачений на пояснення тієї чи іншої навички, на її моделювання, дає чудові плоди. Розвиваючи соціальні навички та навички, взаємодії в групі педагог створює умови для активної пізнавальної діяльності учнів та взаємної підтримки.

Для ефективної роботи члени групи мають: (1) знати й довіряти одне одному; (2) висловлюватися точно й однозначно; (3) приймати й підтримувати одне одного; та (4) конструктивно вирішувати конфліктні ситуації (Джонсон і Джонсон, 1994). Усі ці навички представлено за рівнями розвитку соціальних навичок: організаційні навички, функціональні навички, навички формулювання та засвоєння і розширення інформації.

4. Процеси в групі

Учням необхідно дати певний час, щоб проаналізувати роботу в групі та поміркувати над процесами, які відбувалися під час навчальної діяльності.

- Назвіть три речі, які добре вдавалися групі, коли ви всі працювали разом. Назвіть одну річ, яку ваша група могла б зробити ще краще.
- Подумайте, що робив кожен учасник групи, що допомагало вам ефективно працювати разом. Скажіть своїм товаришам, що корисного вони робили.
- Запропонуйте учням самостійно оцінити, наскільки добре вони застосовували ту чи іншу соціальну навичку. Свої оцінки вони мають повідомити класу та обґрунтувати їх.
- Свою оцінку за відпрацювання тієї чи іншої навички молодші учні можуть показати кількістю пальців піднятої руки.
- Учитель може призупинити роботу групи, щоб похвалили чи винагородити команди, які застосовують потрібні навички.
- Просто попросіть учнів підняти руку, якщо їхня команда виконала завдання й добре працювала разом.

5. Рефлексія

Наприкінці уроку слід приділити час для рефлексії з тим, щоб учні мали змогу проаналізувати свої індивідуальні й командні зусилля. Нижче наведено приблизні запитання для цієї складової процесу кооперативного навчання.

- Чому це далось вам легко / складно?
- Як ви почувалися, коли ваша команда допомагала та заохочувала вас?
- Які члени групи допомагали вам?
- Що нам варто робити надалі? Що можна було б змінити?
- Чи допомагає/заважає тобі група навчатися?
- Що може зробити команда, аби наступного разу полегшити роботу над завданням?

Важливо спонукати учнів стежити за застосуванням навичок міжособистісної взаємодії та роботи в групі. Для цього можна порадити

ефективний прийом «ЗАВМРИ!». Існують різні варіанти його застосування на уроці.

- Попросіть одну з груп змодельовати процес співпраці для всього класу. Інші учні спостерігають за її діяльністю та відмічають про себе, як учасники застосовують одну-дві навички. Коли діти чують або бачать, як цільова навичка проявляється в діяльності групи, вони вигукують «ЗАВМРИ!»
- Кожен зі спостерігачів у спеціальній таблиці робить помітку навпроти відповідної навички, коли її застосовує один з членів групи в центрі (див. зразок аркуша для спостережень нижче). Після того, як всі діти завершили свої записи, розпочинається їх обговорення в класі.
- Під час роботи в кожній групі на столі лежить форма для поміток за методикою «ЗАВМРИ!». Учитель переходить від однієї групи до іншої. Коли він помічає, що члени групи застосовують певну навичку, то командує: «ЗАВМРИ!». Діти припиняють роботу, і вчитель описує помічену ситуацію.
- Аналогічно з попередньою методикою, але на місці вчителя – учні-спостерігачі.

б. Особиста взаємодія

Для забезпечення ефективної колективної взаємодії в процесі навчання однієї позитивної взаємозалежності недостатньо. Важливим чинником, що сприяє досягненню високих навчальних результатів, є якість інтерацій між учнями. Саме в процесі взаємодії діти можуть пізнати нові ідеї, почути критику на адресу власних міркувань та змушені обстоювати свою точку зору. Під час навчання діти в групі мають сидіти колом та бачити одне одного. В деяких випадках для ефективної роботи з матеріалами їм зручніше сісти в ряд. Джонсон і Джонсон (1994) пропонують низку рекомендацій щодо організації фізичного простору в навчальній аудиторії, розстановки меблів, методик об'єднання дітей у групи та застосування матеріалів.

Часто діти говорять не для того, щоб їх зрозуміли, а для того, щоб зрозуміти самим! Далі відбито низку порад для залучення всіх учнів до колективної роботи в групі. Ось перелік, складений учнями 5 класу:

- виконувати завдання по колу («по вертушці»);
- підтримувати зоровий контакт;
- стежити за тим, щоб поза була відкритою, а жести й міміка відображали доброзичливе ставлення учасників одне до одного;
- погоджуватися з ідеями товариша;
- заохочувати інших учасників;
- говорити компліменти;
- хотіти почути нові ідеї;
- ставити запитання;
- уточнювати самим / просити іншого члена групи уточнити свою думку;
- допомагати одне одному.

Сутність кооперативного навчання полягає у позитивній взаємозалежності. Всі члени групи в одному човні: вони або потонуть, або

впливуть разом, якщо виконуватимуть всі окреслені вимоги, зможуть налагодити ефективну взаємодію й покращити свої академічні досягнення. Потрібно спеціально навчати учнів тихо й швидко об'єднуватися в пари або трійки та розходитися на свої місця після завершення завдання. Щоб засвоїти правила роботи в таких групах, їм знадобиться певний час і практика.

Спеціальні групи

Застосування спеціальних груп робить навчальний процес більш гнучким. Це неформальні, довільно створені групи, які дають змогу залучити всіх учнів до обговорення. Цю форму легко використовувати в слушний момент під час лекцій, демонстрацій та навчальних дискусій. Зазвичай, учнів просять разом з партнером або в трійках узагальнити матеріал, поставити до нього запитання, уточнити певні ідеї. Найпоширенішим є прийом «поговорить з партнером...». Той самий принцип у дещо розширеному вигляді втілений в методиці «обміркуйте – об'єднайтеся в пари – поділіться думками», де дітям надається певний час після постановки запитання (перед об'єднанням у пари) та після відповіді учня в загальному обговоренні в класі. Спочатку вони обмірковують його індивідуально, далі обговорюють у парах і діляться своїми думками в загальному колі.

Спонтанно організовані спеціальні групи дають змогу залучити всіх учнів до роботи з матеріалом, відповідати на запитання та виконувати ті чи інші навчальні дії. Зокрема, ця методика корисна для дитини, яка рідко висловлюється на уроці, або для дитини, якій складно активно слухати. *Усі* учні мають активно слухати й брати участь у діяльності групи та/або всього колективу. Також, під час спілкування в парах і трійках «слабші» діти мають перед собою приклад гарного мовлення та соціальної поведінки в особі товаришів. Отже, в цій частині розділу ми поговоримо про такі методики: (1) «кутки»; (2) «вертушка»; (3) «вісім квадратів»; (4) «карусель»; (5) «обміркуйте – об'єднайтеся в пари – поділіться думками»; та (6) «три до одного».

1. Кутки

- Виберіть тему й наведіть кілька різних точок зору щодо неї (зазвичай чотири).
- Кожен з названих поглядів представлений у певній частині навчальної аудиторії (чотири кутки).
- Учні обирають один із запропонованих варіантів і записують його.
- Далі вони розходяться по кутках відповідно до обраної позиції. У парах вони обговорюють свій варіант погляду на проблему.
- Під час роботи в кутках учні діляться своїми думками й перефразовують ідеї одне одного.
- Після повернення до своїх команд діти аналізують причини, що спонукали їх пристати на ту чи іншу позицію.

2. «Вертушка»

«Вертушка» (або схема роботи по колу) – це доволі простий прийом, який може виявитися незамінним для забезпечення взаємозалежності в

процесі спільної діяльності та залучення до неї кожного учасника. Ось кілька варіантів його впровадження.

- Учні відповідають на запитання по колу усно чи письмово.
 - Учні по черзі виконують роль секретаря, який має записувати ідеї в процесі мозкового «штурму».
 - У групах учні читають текст по колу.
 - Учні по черзі відіграють різні ролі таким чином, щоб кожен учасник групи в певний момент тренувався виконувати ту чи іншу роль.
 - Учні по колу виконують різні кроки певного когнітивного прийому кілька разів, поки кожен учень не пройде всі кроки.

3. Вісім квадратів

- Методика «восьми квадратів» – це корисний інструмент для збирання інформації. Учням дають аркуш паперу, розділений на вісім частин.
- У кожній частині аркуша зазначено, яку інформацію необхідно отримати. Діти рухаються по класу та шукають однокласників, які можуть записати своє ім'я в тому чи іншому квадраті. Так вони заповнюють усі квадрати.
- Далі учні представляють цю інформацію в загальному колі. Учень, якого викликають, має назвати ім'я та повідомити відповідні дані зі своїх записів. Дитина, чиє ім'я стоїть в квадраті, повідомляє наступний фрагмент інформації. Кожного учня можна викликати тільки один раз.

4. Метод «карусель»

- Діти сідають двома колами, одне навколо іншого.
- У внутрішньому й зовнішньому колах діти сидять обличчям одне до одного. Вони в парах обговорюють певне питання, описують явище або виконують навчальні вправи.
- Учні переходять по колу вправо або вліво, поки кожен з учасників не поспілкується з кількома партнерами з іншого кола.

З практики початкової / молодшої школи

Як варіант «каруселі», можна попросити учнів сісти по обидва боки спеціально розставлених парт. Діти із зовнішнього боку читають свої твори партнерам, які сидять за партами. Ті надають свої коментарі й зауваження з приводу почутого. За сигналом учителя учні із зовнішнього боку переходять на кілька кроків убік (наприклад, всі встають і пересідають на третій стілець зліва). Вони зачитують твори вдруге, щоб отримати зворотний зв'язок від іншого товариша. Потім діти міняються ролями: тепер свої твори читають учні, які сидять з внутрішнього боку парт, а їхні товариші навпроти висловлюють свою думку.

Педагог проводить цю вправу на етапі редагування й коректури тексту. Завдяки обраній методиці, в ній можуть брати участь учні з різним рівнем підготовленості/здібностей. Незалежно від сформованості навичок письма, кожен з них може отримати зворотний зв'язок та покращити свою роботу.

З практики початкової школи

© Канадсько-український проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні»

© Колупаєва, А. А., Савчук Л.О. Діти з особливими потребами та організація їх навчання

Ця методика також є ефективним способом залучення всіх учнів до навчальної діяльності, спрямованої на засвоєння базової фактичної інформації. Учні сідають концентричними колами обличчям одне до одного. (Коли така вправа проводиться з маленькими дітьми, рекомендується попросити їх триматися за руки!) Учитель ставить запитання стосовно окремих елементарних фактів, а діти стараються першими в своїй парі дати на нього відповідь. За підказкою вчителя учні переходять по колу до нового партнера. Це активна й весела форма роботи, яка перетворює нудне вивчення елементарної інформації на цікаву й захопливу гру!

5. Методика « обміркуйте – об'єднайтеся в пари – поділіться думками »

- Учні отримують запитання або проблему й впродовж певного часу мають індивідуально обміркувати свою відповідь.
- Далі вони обговорюють свої думки в парах.
- Потім учні повідомляють свої відповіді всьому класу.

З практики початкової школи

Ця методика буде корисною на уроці математики, де учні мають придумати різні способи розв'язання певної задачі або прикладу. В перші роки діти навчаються доносити до інших свої думки, виражені математичними поняттями й ідеями. Саме в цей період рекомендується формувати такі навички. Не можна вимагати від дитини відобразити процеси вирішення задачі письмово, якщо в неї не було достатньо можливості навчитися артикулювати свої дії усно в групі. У поданому прикладі учням спочатку обдумують свою відповідь певний час, а потім обговорюють їх у парах. Таким чином, кожна дитина в класі залучена до навчального спілкування.

6. Методика « три до одного »

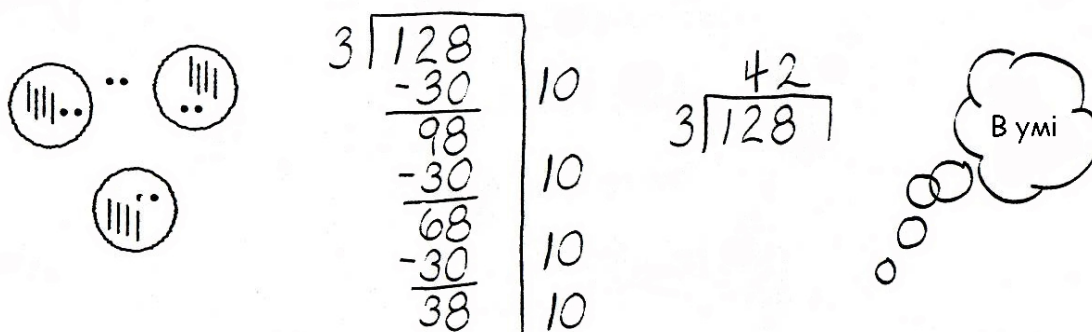
Поставте запитання, на які можна дати принаймні три різні відповіді. Учні працюють у трійках. Кожен учасник намагається придумати свою відповідь та просить секретаря записати її.

- Поставте додаткове запитання, щоб діти разом вибрали одну найкращу відповідь за допомогою оцінки та інтеграції ідей.
- Кожен учасник має погодитися з обраною відповіддю й бути готовим аргументовано доводити її в класі (Балланка і Фогарті (Bellanca & Fogarty), 1990).

З практики початкової / молодшої / старшої школи

Головною метою сучасного підходу до вивчення математики є виховання в учнів здатності мислити гнучко й аналітично та розв'язувати реальні життєві задачі. Описана методика передбачає опрацювання кількох способів вирішення проблеми. Тому її можна використовувати досить часто в роботі з учнями будь-якої вікової групи, незалежно від рівня складності їхньої програми з математики. Також, учням з обмеженим обсягом теоретичних знань вона дає змогу запропонувати свій, більш конкретний, варіант рішення поставленої задачі. Наприклад:
 Наведіть кілька варіантів ділення 128 на 3.
 Спираючись на свої попередні знання та знання прийомів ділення, діти отримують такі результати – див. рис. 1.21.

Рисунок 1. Методика «три до одного»



Досягнення консенсусу в групах

Попросіть одного учня в групі стати за вироблення консенсусного рішення. Поки діти обговорюють різні ідеї, цей учень тримає в себе єдиний олівець, що є в розпорядженні групи. Він віддає його секретарю лише після того, як кожен учасник погодився з тим чи іншим фактом. Діти можуть виконувати роль секретаря по черзі (по «вертушці», передаючи по колу аркуш з описом ходу роботи в групі. Група обирає одного з учасників на роль репортера, який звітує про результати її діяльності. Для створення атмосфери взаємозалежності окремим учасникам також доручають певні функції, наприклад: слідкувати за часом та забезпечувати необхідні матеріали.

Голосування за ту чи іншу пропозицію проводиться жестом руки (див. рис. 1.19), на зразок популярної дитячої гри «камінь-ножиці-папір». На рахунок три учні жестом демонструють рівень своєї згоди. Оскільки всі голосують одночасно, то мало ймовірно, щоб учні виявляли конформізм з думкою інших.

Рисунок 2. Правило руки



Неформальні групи

Неформальні групи залишаються стабільними впродовж одного чи кількох уроків, поки учні разом виконують певне завдання. Одним з прикладів групової роботи, яка триває одне-два заняття, є «ажурна пилка». На уроці, побудованому на цієї методикою, діти самі організують та вивчають новий матеріал. В цьому параграфі ми докладно зупинимося на таких методах групової діяльності як «ажурна пилка» і спільне навчання в малих групах-командах.

Спільним для всіх неформальних методів кооперативного навчання є те, що дитина робить свій індивідуальний внесок у досягнення загального результату. Це дає змогу структурувати матеріали з урахуванням індивідуальних потреб. Наприклад, варіювати рівень складності окремих частин матеріалу для опрацювання різними дітьми (за методом «ажурної пилки»). Зокрема, ніхто не зауважить, що одна з експертних груп отримує модифіковані матеріали для читання. Завдання цих дітей таке саме, як і для товаришів по класу, – прочитати й зрозуміти матеріал за допомогою належних стратегій і потім представити нову інформацію в «домашніх» групах.

Метод «ажурна пилка»

За методикою «ажурної пилки», діти переходять з «домашніх» груп у відповідні експертні групи для вивчення певного матеріалу. По завершенні цієї роботи, кожен з «експертів» має повернутися до своєї «домашньої» групи із частинкою знань та пояснити її товаришам.

Ці групи мають бути гетерогенними (різнорівневими). Методику «ажурної пилки» рекомендується застосовувати для формування загальних знань в процесі опрацювання певного тексту. Також, вона є гарним стимулом

© Канадсько-український проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні»

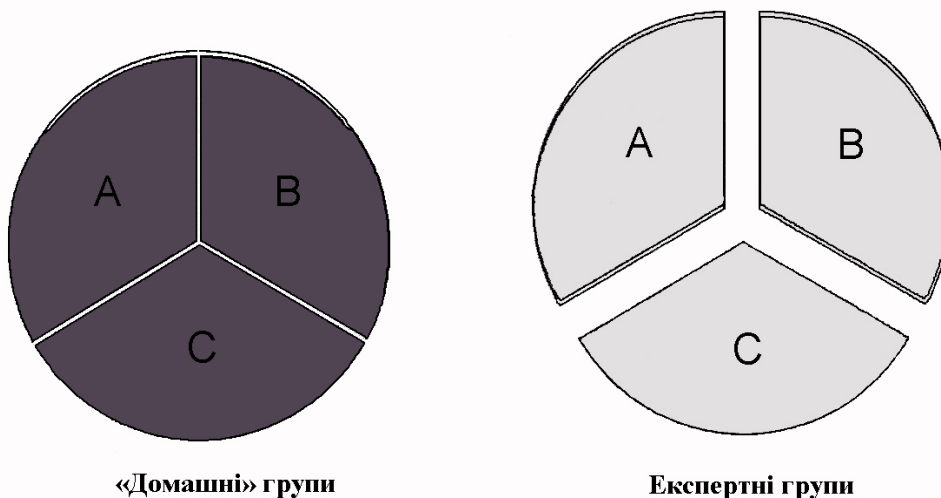
до дослідження окремих процесів навчальної діяльності. Це чудовий старт для відпрацювання різноманітних прийомів читання і запам'ятовування інформації:

- пошук головної ідеї в тексті;
- прийоми запам'ятовування;
- контроль розуміння матеріалу;
- активне слухання.

Педагогічний підхід, спрямований на формування стратегій пізнавальної діяльності, є ефективним, якщо учні самі переконані в його корисності. Іншими словами, певна цільова стратегія має бути значимою для дитини. Це мотивує її зосереджено працювати далі та спеціально застосовувати дану стратегію, зокрема на перших етапах. Цьому значною мірою сприяє робота в групах за методикою «ажурної пилки», де учні мають ознайомитися зі змістом теми та запам'ятати його. З іншого боку, описана методика дає поштовх до дослідження окремих процесів навчальної діяльності, коли учні обмірковують хід своїх думок та діляться ними з товаришами по групі. «Ажурна пилка» корисна для формування загальних знань, вона створює умови для практичного відпрацювання соціальних навичок та допомагає зменшити порушення дисципліни.

- Кожен член групи отримує одну частину з певного набору матеріалів.
- Учні зустрічаються зі своїми партнерами, яких цікавить той самий аспект навчальної теми. Вони разом вивчають матеріал та планують, як його краще пояснити в своїй «домашній» групі.
- Учні повертаються до «домашніх» груп і пояснюють свою частину матеріалу решті учасників.
- Педагог проводить оцінювання та з'ясовує ступінь засвоєння теми.
- Групи отримують винагороду за успішний результат.

Рисунок 3. Метод «ажурної пилки»



На перший погляд складається враження, що впровадження цієї методики на уроці потребує суттєвої підготовки. Однак із кожною подальшою спробою застосовувати «ажурну пилку» буде дедалі легше. Поступово учні також засвоюють правила й свої обов'язки під час роботи в групах. Плануючи заняття з нового модуля, педагог визначає методику опрацювання тексту. Він просить більш просунутих учнів записати його для «слабших» однокласників. Після кожної вправи за методикою «ажурної пилки» діти йдуть на свої місця та виконують невеличку контрольну. Вони відповідають на запитання з теми, яку щойно опрацьовували в групах. Потім учні повертаються до «домашніх» груп та виконують *одну* контрольну на всіх. Це підкреслює значення ефективної взаємодії в групі (тобто групових процесів) та допомагає усвідомити мету цілої низки стратегій. Після опрацювання нової теми в експертних і «домашніх» групах діти виконують інші види діяльності, які логічно продовжують описану методику. В цьому процесі вони мають самі переконатися, що застосування стратегій допомагає їм краще запам'ятовувати й відтворювати матеріал. Таким чином, учні вище оцінюють їхню користь. Будучи переконаними в перевагах тієї чи іншої стратегії, вони починають свідомо звертатися до неї під час роботи з текстом.

«Ажурна пилка» в розмаїтому класі

На основі «ажурної пилки» можна створювати варіанти цієї методики, які дають змогу враховувати потреби дітей з різними стилями навчання та рівнем підготовленості/здібностей.

1. Учні з обмеженим запасом загальних знань чи зниженою здатністю розуміти поняття.

По одному учневі з кожної «домашньої» групи об'єднуються в групу експертів. Щоб організувати і, за потреби, кілька разів повторити інформацію, їм знадобиться підтримка й підказки з боку дорослого. Ці діти добре справляться з текстом, що містить конкретні факти. Залежно від сформованості навичок читання, вчителю необхідно взяти для них в бібліотеці матеріали з більш доступною й зрозумілою формою викладу. В експертних групах діти черпають інформацію з різних джерел. Тому, якщо хтось з учнів використовує простіший текст, це залишається непоміченим.)

2. Учні із середнім рівнем інтелекту або вище середнього в поєднанні зі специфічними труднощами оброблення мови. Для таких дітей часто характерний доволі високий розвиток вербальної сфери (як правило, обсяг загальних знань з часом скорочується через проблеми мови, які ускладнюють сприйняття інформації) та добре сформована рецептивна мова.

Ці учні можуть працювати з матеріалами в аудіо-форматі (зазвичай старші учні з готовністю відгукуються на прохання вчителя записати кілька коротких текстів на диктофон до початку уроків!).

3. Учні з обсягом загальних знань різноманітної тематики.

Ці діти утворюють «експертну» групу, яка працює з текстами підвищеної складності. В своїх групах вони презентують інформацію більш абстрактного характеру. Навчаючи інших учасників групи понять з нової теми, вони самі починають краще їх розуміти.

Спільне навчання в малих групах-командах (STAD)

© Канадсько-український проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні»

© Колупаєва, А. А., Савчук Л.О. Діти з особливими потребами та організація їх навчання

- Учні об'єднують у невеликі гетерогенні (різномірні) групи.
- Діти разом вивчають матеріал. Кожен учасник має знати його сам та пояснити іншим членам команди.
- Учитель оцінює знання кожної дитини за допомогою короткої контрольної, яку учні виконують індивідуально.
- Загальна оцінка команди підраховується шляхом додавання балів, які індивідуальні учні заслужили за покращення своїх попередніх результатів. Учитель окремо відзначає команди, що домоглися найбільшого покращення в рівні успішності своїх учасників.

Командна робота за методом STAD нагадує деякі елементи «ажурної пилки». Але вона також передбачає стартове й підсумкове тестування, мета якого – виявити ступінь покращення знань і навичок. Навчання в малих групах-командах корисно застосовувати для вироблення стратегій слухання, запам'ятовування й розуміння прочитаного. Діти не лише мають використовувати їх, аби самим вивчити й запам'ятати матеріал. Вони також зобов'язані слідкувати за тим, щоб інші учасники використовували ефективні стратегії для оптимізації свого навчання. Учні краще засвоюють матеріал, успішніше його відтворюють, причому спостерігають таких самих ефект у своїх товаришів. Для них це ще раз підкреслює важливе значення стратегій.

З практики початкової школи

Працюючи в командах, діти навчаються застосовувати стратегії правопису, які їм попередньо пояснили та змодельювали.

Під час стартового тесту учні пишуть складні слова під диктовку вчителя. Як правило, тематика диктанту збігається з поточною темою, наприклад назви канадських провінцій. При цьому головна увага зосереджується не на словах, а на видах стратегій, які допомагають правильно їх писати. Вчитель перевіряє диктанти і повертає їх учням як довідкову інформацію для групової роботи.

Діти в групах вивчають написання цих слів і намагаються пояснити його іншим учасникам. Саме на цьому етапі вони навчаються визначати потрібні стратегії та застосовувати їх там, де це необхідно. Подеколи вчитель призупиняє роботу тієї чи іншої групи й просить її членів розповісти про деякі свої стратегії всьому класу.

Далі учні індивідуально виконують підсумковий тест. Винагороду для групи визначають на основі середнього показника покращення результатів її учасників. Якщо команді не вдалося досягти успіху, вона може попрацювати додатково й пройти тест знову, поки не продемонструє свій очікуваний результат.

Формування когнітивних стратегій

Чому деякі учні навчаються швидше за інших? Нещодавно когнітивні психологи висунули припущення, що помічені відмінності в успішності «сильних» і «слабких» дітей почасти зумовлені тим, як вони розуміють сам процес навчання. З цього погляду, навчання вважається окремою галуззю знань подібно до фізики чи історії. Що більше учень знає про галузь навчання, то ефективніше він набуватиме нових знань, умінь і навичок.

За тезою Гане (Gagne, 1985), розвиток успішної навчальної діяльності зумовлений: 1) застосуванням стратегій для вибіркового зосередження на найбільш інформативних аспектах навчального стимулу; 2) стратегіями для ефективного кодування нового матеріалу з метою легкого його відтворення; 3) знанням того, за яких умов певна стратегія є ефективною; 4) моніторингом ефективності власних стратегій. На користь цієї тези також свідчать результати інших досліджень. Тому, володіючи методикою формування навчальних стратегій, педагог може полегшити перехід до звичайного класу учням, які впродовж тривалого періоду стикаються з труднощами в навчанні.

Необхідно від початку уточнити, що ми розуміємо під поняттям «когнітивні стратегії». Герхарт (Gearheart, 1985) трактує їх як плани, дії, кроки та процеси, спрямовані на реалізацію будь-якого навчального завдання або вирішення проблеми. Стратегії можуть застосовувати як учителі, так і учні для досягнення своїх відповідних навчальних результатів. Учителям вони допомагають визначати матеріал і методику викладання. Для учнів їхній сенс полягає в тому, щоб «навчитися вчитися» (DeRuiter (DeRuitер), 1983) та регулювати власну навчальну діяльність. Поруч з тим, у когнітивному підході до освіти зміст навчальних планів і програм (курукулуму) не втрачає свого значення, навпаки – він слугує засобом для вироблення стратегій пізнання, які полегшують інтерпретацію, організацію, відтворення й пригадування інформації. Шайд (Scheid, 1993) окреслює низку базових принципів, на яких, згідно з цим підходом, ґрунтується процес навчання.

- Навчання – це процес, який передбачає інтерпретацію учнями нової інформації, співвіднесення її з існуючими знаннями та організацію для подальшого відтворення.
- Учні є активними учасниками, і на них покладається відповідальність за конструювання смислу та регулювання власного навчання за допомогою широкого кола стратегій.
- Навчання є складним процесом, воно має повторюваний та не абсолютно лінійний характер.

- Здатність учня до навчання залежить від чинників його/її розвитку, сукупності загальних знань та підходу до виконання завдань.

У межах цього підходу когнітивні стратегії не є самоціллю. Це лише тактичний бік, який допомагає учням сформуванню й інтерналізуванню прийомів виконання операцій вищого порядку. Наприклад, навчаючи дітей ставити запитання до прочитаного, педагог створює умови для керованої практики, щоб вони могли оволодіти відповідними стратегіями. Так відбувається до тих пір, поки цей процес не перетвориться на їхню внутрішню рису і поки постановка запитань до тексту не стане природною складовою читання. Ці стратегії дають учням змогу ефективніше активізувати й регулювати власну пізнавальну діяльність. Вони починають усвідомлювати власну роль у навчанні. При цьому педагог виконує функцію посередника, він забезпечує структуровані можливості для вироблення стратегій та вдосконалення практики їх застосування. Його завдання також включає:

- допомогу учням усвідомити свою роль у процесі навчання;
- заохочення використовувати когнітивні стратегії в різноманітних нових ситуаціях;
- структурування навчального процесу, щоб постійно спонукати учнів приймати рішення про генерування нових стратегій або розширення чи трансформацію існуючих.

У педагогічному підході, орієнтованому на вироблення стратегій, центральне місце відводиться особі вчителя. Він також висуває високі вимоги до методики викладання. Ефективність навчальної діяльності зростає, якщо педагог намагається звертати увагу дітей на стратегії та спонукає відстежувати їх застосування. Результатом такої роботи є розширення діапазону стратегій та вищий рівень самостійності учня. Зрештою, діти навчаються не чекати на вчителя, а покладатися на свої сили.

Когнітивні процеси

Усі навчальні задачі, які ми ставимо перед учнями, передбачають організацію, розуміння, повторювання інформації для запам'ятання або її розширення. Тому, плануючи роботу на уроці, вчитель передусім має відповісти на таке ключове запитання: «Які когнітивні процеси мають продемонструвати учні під час виконання цього завдання?» Наприклад, якщо мета уроку географії – навчити дітей називати міста й столиці, континенти, найбільші водойми тощо, то для засвоєння цих знань мабуть найкраще підійдуть стратегії повторення. Разом з тим, для розуміння публіцистичного або науково-популярного тексту слід застосовувати стратегії організації та розуміння інформації. Педагоги постійно обирають ті чи інші види стратегій, які допоможуть підвищити ефективність навчальної діяльності. Учні поступово усвідомлюють сутність когнітивних процесів, на яких ґрунтується

їхнє навчання, і теж починають замислюватися над вибором слухних стратегій. Саме на цьому етапі, коли діти пробують оцінювати вимоги завдань та обирати належні засоби їх реалізації, вони навчаються визначати слухні стратегії, застосовувати їх та аналізувати їхню ефективність.

У таблиці 1.2 наведено процеси, які супроводжують людину все її життя. З часом вони ускладнюються та стають більш спеціалізованими в міру посилення вимог до навчання.

Таблиця 2 Когнітивні процеси	
Організація	Контроль розуміння
<ul style="list-style-type: none"> • Графічні організатори • Семантичні карти • Конспектування • Вивчення структурних елементів тексту • Стратегії підготовки до написання твору <p>Повторення для запам'ятання</p> <ul style="list-style-type: none"> • Розумові образи • Мнемонічні образи (ключові слова) • Стратегії виконання тестів <p>Розширення</p> <ul style="list-style-type: none"> • Кероване взаємоопитування • Аркуші із запитаннями до теми уроку • Розумові образи • Внутрішній діалог 	<ul style="list-style-type: none"> • Карти знань • Системи викладу матеріалу • Стратегії конспектування • Вивчення структурних елементів тексту • Граматика оповідання • Карти понять • Стратегії узагальнення • Розумові образи • Самоопитування для контролю розуміння та/або застосування стратегій розуміння • Стратегії постановки запитань і відповіді на них • Стратегії повторного звернення до тексту для пошуку інформації.

Існують численні стратегії для підкріплення таких когнітивних процесів як організація, розуміння та запам'ятовування інформації. Для групової роботи зі складним академічним матеріалом Белланка і Фогарті (Bellanca & Fogarty, 1990) рекомендують таку послідовність базових кроків: **1) запитання вчителя для стимулювання мислення; 2) докладне пояснення навичок мислення та їх відпрацювання на практиці; 3) ознайомлення з графічними організаторами, які «унаочнюють» хід думок; 4) навчання учнів ставити запитання вищого рівня.** На думку цих

авторів, стратегії мислення – це прийоми, що «вчать думати», а головною метою є формування здатності учнів розширювати сферу застосування цих прийомів, щоб навчитися мислити.

Залучати учнів з групи ризику до спільного навчання в групах з акцентом на когнітивному розвитку корисно з кількох причин.

- Як правило, учні з обмеженими можливостями навчання мало знають про те, де, коли і як застосовувати ті чи інші стратегії. Тому рекомендується заохочувати їх досліджувати власну пізнавальну діяльність (Вонг (Wong), 1985).
- Учні починають розуміти прийоми діяльності (стратегії), краще усвідомлюють, що їхні думки є засобами для вирішення поставлених проблем і що в динамічній взаємодії зі своїми ровесниками вони навчаються мислити на більш досконалому рівні (Палінскар і Браун (Palinscar & Brown), 1988).
- Усі учні, яких спеціально навчають стратегій для регулювання своєї навчальної діяльності, мислення та вирішення проблем, зазвичай демонструють кращі результати порівняно з дітьми, які такої підготовки не проходили (Паріс та Ока (Paris & Oka), 1986).
- Використання графічних організаторів допомагає учням з особливими потребами глибше аналізувати матеріал, ніж коли вони його просто читають.

Мислення в групах

Теорія кооперативного навчання значною мірою ґрунтується на вченні російського психолога Лева Виготського, одного з засновників психології розвитку. Зокрема, це проілюстровано його положенням про те, що людське навчання має конкретну соціальну природу, і саме через цей процес діти інтегруються в інтелектуальне життя оточуючих.

У своїй книжці «Мислення і мова» Виготський описує мову як надзвичайно особистий та разом з тим великою мірою соціальний людський процес. Тези вченого про навчання в соціальних контекстах також знаходять своє підтвердження в формах кооперативного навчання. Характерною ознакою цього підходу є спільне оброблення інформації, яку мають засвоїти учні, та взаємний обмін думками в цьому процесі. Учасники груп повинні пояснити, як вони дійшли певного висновку або отримали ту чи іншу відповідь. Вони мають проаналізувати свої власні процеси мислення і потім розповісти про хід своїх думок (Прессейссен (Presseissen), 1992). Тому, застосовуючи різні форми кооперативного навчання на уроці, учитель створює умови для практичного відпрацювання та розуміння цих вищих навичок мислення.

На думку Шайда (Scheid, 1993), педагоги часто не приділяють належної уваги соціальним аспектам навчання та їхньому впливу на когнітивний розвиток. Про це свідчить хоча б така поширена думка: «Я не

розділяю учнів на групи, бо тоді вони надто багато говорять». *Кооперативне навчання сприяє виробленню в учнів відповідних стратегій виконання завдань, бо спирається на їхнє природне бажання взаємодіяти одне з одним.* Спілкуючись та обговорюючи навчальні завдання, вони мають *думати* про свої власні процеси мислення, щоб потім уміти пояснити свої думки іншим. Таким чином, вони допомагають товаришам розвивати їхні навички мислення та створюють альтернативні підходи до навчання. Всі представлені тут методології втілені в описаних далі когнітивних техніках і прийомах. Мова піде про графічні організатори для розуміння публіцистичного чи науково-популярного твору або для підготовки до написання власного твору в такому жанрі; а також про стратегії запам'ятовування та розуміння. Ці когнітивні прийоми призначені для роботи з учнями різних вікових груп під 1 по 12 клас. Наприклад, уже в першому класі діти повинні вміти зіставляти й порівнювати явища на уроках природознавства. Той факт, що ці прийоми різняться за ступенем складності, робить їх особливо корисними для учнів з особливими потребами. Така організація навчання є ефективною для всіх дітей, незалежно від їхнього віку чи рівня підготовленості/здібностей.

Графічні організатори

Здатність організовувати інформацію та ідеї – важлива складова мислення. Графічні організатори дають змогу дітям візуалізувати структуру явищ. Вони наочно відображають факти, поняття та зв'язки між ними в певний структурований спосіб. Вони також допомагають учням будь-якого віку чи рівня підготовленості/здібностей організувати інформацію в межах різних предметів. Ефективність таких когнітивних карт у навчанні зростає, якщо поєднувати їх з методикою «обміркуйте – об'єднайтеся в пари – поділіться думками», з кооперативними стратегіями та з метакогнітивними підказками (МакТай і Лаймен (McTighe & Lyman, 1988)). Когнітивний організатор – це свого роду алгоритм для особистої взаємодії учня з інформацією; він робить процес мислення «видимим» для дитини і для педагога (Белланка і Фогарті (Bellanca and Fogarty), 1990).

Головною педагогічною задачею в навчальному процесі є забезпечення поступового переходу відповідальності від учителя до учнів. Це відбувається з часом, у міру розвитку їхньої здатності самостійно організувати інформацію.

У цій частині розділу ми поговоримо про такі **графічні організатори**:

1. схеми-«павутинки»;
2. ланцюжки послідовності;
3. дерева сортування;
4. діаграми Венна;
5. матриці;
6. сюжетні карти;

© Канадсько-український проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні»

7. «знаємо – дізналися – хочемо дізнатися».

4. Діаграма Венна

Рисунок 4. Кругова діаграма



Інформаційний матеріал. Приклад застосування діаграми Венна в навчальному процесі

Мета уроку: познайомити учнів з графічним організатором «діаграма Венна», продемонструвати спосіб його застосування в процесі підготовки до написання твору з порівнянням двох явищ та скласти такий твір. (Ця робота може тривати кілька занять).

1. **Модельовання вчителем.** Учитель порівнює два явища за допомогою діаграми Венна та проговорює свої думки для учнів. На етапі ознайомлення рекомендується обирати тематику, яку діти добре знають. Таким чином, усі вони зможуть наводити спільні й відмінні характеристики під час заповнення діаграми. Наприклад, тема «Кішки й собаки».
2. Далі учні заповнюють діаграму Венна в «домашніх» групах і відмічають у ній подібні та відмінні риси двох знайомих об'єктів. Педагог дозволяє їм самим обрати тему для порівняння шляхом обговорення та досягнення консенсусу. Так він створює умови для згуртування групи й перетворення її на команду. Для забезпечення індивідуальної відповідальності всі члени групи мають запропонувати принаймні одну ідею до кожного кола діаграми. В переліку характеристик учасники також можуть записувати свої позиції ручками різного кольору.
3. **Після додаткового моделювання у виконанні вчителя,** діти працюють у командах і навчаються складати речення за допомогою своїх діаграм та «сигнальних» слів з окремої таблиці. Ця вправа має важливе значення для формування навичок організації інформації та представлення її в

© Канадсько-український проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні»

© Колупаєва, А. А., Савчук Л.О. Діти з особливими потребами та організація їх навчання

письмовій формі. Тому до її виконання необхідно залучити всіх учнів. Для цього радимо використовувати прийом «вертушка» (коли один аркуш паперу й одну ручку передають по колу), обговорювати в групі місце розташування того чи іншого елемента інформації та визначати його шляхом консенсусу.

4. **Учитель докладно пояснює способи застосування таблички «сигнальних» слів та моделює процес написання твору на основі графічного організатора інформації.** Далі він пропонує учням скласти один твір на групу. У виконання цієї справи педагог спеціально вводить елемент взаємозалежності й тим самим забезпечує необхідні стимули для пасивних дітей та дітей, які не люблять писати. Один з варіантів створення такої атмосфери – розподілити між членами групи три-чотири ролі, які вони мають виконувати по черзі, або «по вертушці». Наприклад, секретар отримує аркуш паперу для написання колективного твору. Після завершення дискусії учень, які фіксує досягнення консенсусу, передає ручку секретарю. Той записує одне чи кілька наступних речень, погоджених усіма учасниками групи. Інші діти пропонують ідеї для обговорення. Таким чином, усі вони повсякчас залучені до змістовної діяльності: пишуть, активно слухають, висувають пропозиції. Потім учні зачитують свої колективні твори в класі, обговорюють та занотують критерії для підготовки гарного порівняльного твору.
5. Тепер, коли учні освоївши діаграму Венна, вони можуть застосувати її для опрацювання матеріалу з поточної теми. До цього моменту вчитель уже встиг достатньо добре вивчити своїх учнів, дізнатися про їхні індивідуальні рівні підготовленості/здібностей та особливості навчальної діяльності. На основі цих даних він організовує роботу в більш гетерогенних (різнорівневих) групах. Діти, які потребують порад і підказок, працюють з ним щодня окремо та пишуть *один* твір на групу. Під час планування їхньої подальшої роботи педагог намагається дати їм можливість якомога більше спостерігати за діяльністю інших груп. З іншого боку, учні з добре сформованими навичками писемного мовлення відразу приступають до роботи, самостійно планують та пишуть свої власні твори за допомогою таблички «сигнальних» слів. Вони можуть аналізувати свій рівень письма, коли в класі відбувається загальне обговорення і діти разом визначають критерії якісного порівняльного твору, а також згодом під час взаємооцінювання й самооцінювання на основі цих критеріїв. Загалом, ця діяльність має привести учнів до розуміння того, що новий графічний організатор допомагає покращити навички писемного мовлення. Цьому також сприяє спільне визначення оціночних критеріїв. Діти освоїли структуру такого твору, вивчили послідовність дій з його підготовки й написання. Тому вони напевне зможуть самостійно сформулювати критерії за допомогою графічного організатора.

6. Для перегляду чорнових варіантів творів та внесення змін можна застосовувати різноманітні форми роботи. Наприклад, спробуйте розсадити учнів по обидві сторони парт. Один з партнерів читає свій твір, а співрозмовник пропонує зміни, щоб покращити його. Перший учень має занотувати одну важливу пропозицію. За сигналом учителя діти з внутрішньої сторони пересідають на три стільці вправо, і весь процес повторюється. Спілкування в парах із переходом до нових співрозмовників триває, поки в кожного учня не набереться три ідеї для покращення твору.
7. Редагування творів здійснюється в командах. Робота провадиться швидко й без суттєвих труднощів. Кожен член групи віддає свій твір іншому для виправлення граматичних і стилістичних помилок. При цьому, змінювати побудову фраз і речень редактор може лише за згоди автора. Наприклад, якщо в творі часто трапляються довгі й неправильно оформлені складносурядні речення, він спочатку має обговорити їх з автором і тільки потім змінювати текст.

Оформлення остаточного варіанту. Як правило, команди залюбки виконують цю частину завдання, адже найскладніше вже позаду! Під час цієї завершальної діяльності члени груп мають змогу поговорити одне з одним. Якщо всі учні були активними й допомагали одне одному, це сприятиме посиленню командних зв'язків.

***Таблиця «сигнальних» слів
для написання порівняльного твору***

Тема

<i>Подібне</i>	<i>Відмінне</i>
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Головна
думка: _____

***Таблиця «сигнальних» слів
для написання порівняльного твору***

Подібне	Відмінне
<u>подібний до...</u>	<u>на відміну від...</u>
<u>так само</u>	<u>разом з тим...</u>
<u>Аналогічно</u>	<u>Натомість</u>
<u>в такий самий спосіб</u>	<u>з іншого боку...</u>
<u>подібним чином</u>	<u>Навпаки</u>
<u>як і...</u>	<u>хоча...</u>
<u>Нагадує</u>	<u>відрізняється від...</u>
<u>Схожість</u>	<u>тоді як...</u>

Оцінка змісту твору та процесу його підготовки. Під час оцінювання педагог враховує цілу низку чинників, у тому числі: знання стратегій та ефективність їх застосування, організація думок та послідовність їх викладу, знання й використання прийомів написання творів, володіння навчальним матеріалом, а також рівень сформованості міжособистісних навичок і навичок роботи в групі. Попередньо можна запропонувати дітям порівняти два поняття з поточної навчальної теми в короткому самостійному творі. Це дає змогу оцінити їхній початковий рівень навичок. Діти поступово підвищуватимуть його із подальшим вивченням графічних організаторів. При цьому, кожна дитина буде рухатися вперед у своєму індивідуальному темпі.

5. Матриця для категоризації

Матриця – це чудовий засіб для організації матеріалу. Подібно до більшості графічних організаторів, це перспективна методика для роботи з дітьми різного віку та рівня підготовленості/здібностей. Вже в першому класі учні повинні вміти організовувати й систематизувати інформацію за допомогою матриці (див. зразок нижче). Діти молодшого віку здатні організовувати матеріал на загальній матриці з підказками вчителя. Далі наведено приклади матриць, що використовуються на заняттях у початковій школі.

	ЖОРСТКИЙ	ГЛАДЕНЬКИЙ	М'ЯКИЙ
Бавовна			
Пісок			
Камінь			

З практики початкової школи

Кожне оповідання читають уголос. У цей час діти працюють із загальною матрицею на дошці. Вони занотують факти у відповідні клітинки й намагаються не повторювати інформацію з різних джерел. Тому під час читання другого й третього оповідання до матриці додають тільки нові дані. Коли факти вичерпано, вчитель моделює процес написання твору за допомогою цього графічного організатора. Для цього він пропонує учням створити велику саморобну книжку. На кожній сторінці (в кожному абзаці) діти стараються поєднувати інформацію з усіх трьох джерел. Зрештою, вони самі можуть завершити її (на цьому етапі вони просто перефразовують нотатки з матриці та складають з них речення). Тому навіть на таких ранніх етапах формування навичок читання/письма, учнів можна вчити:

- збирати інформацію з різних джерел;
- визначати та розподіляти її на категорії;
- читати/писати твори науково-популярного жанру.

У цей період навчання моделювання та проговорювання вчителем своїх дій виконує важливу інформативну функцію: учні дізнаються про існування стратегій для організації інформації.

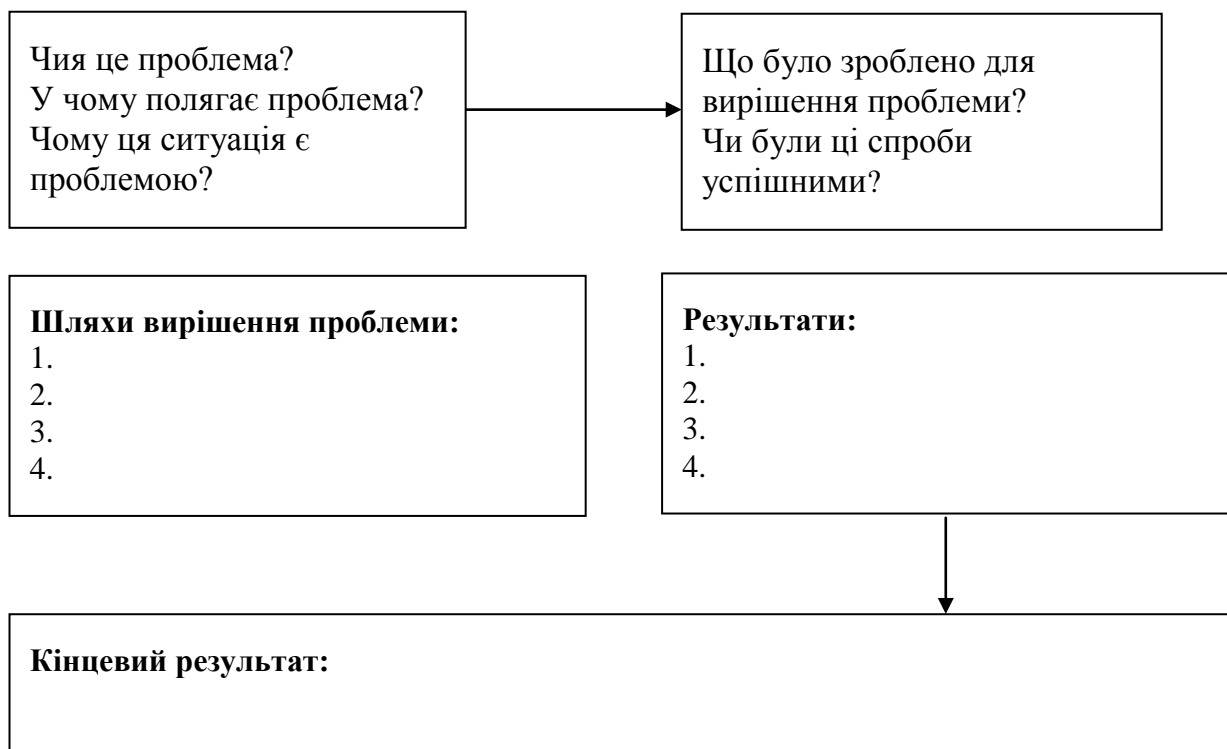
З практики початкової/молодшої школи

Під час роботи з такою матрицею учні мають відшукати в тексті потрібну інформацію та перефразувати її для запису. В цю діяльність природно вплітається елемент розвитку прийомів пізнання, зокрема стратегій розуміння науково-популярного тексту.

У парах учні працюють з підручником за методикою SQ3R: спочатку читають матеріал (огляд), формулюють запитання на основі заголовків, потім уважно читають параграфи й знаходять відповіді на них (переказ) та занотовують дані в загальній матриці (повторення). Діти по черзі ставлять запитання і відповідають на них реченнями з тексту, а також по «вертушці» виконують ролі читача й секретаря. Робота завершується тоді, коли в матрицю внесено всю інформацію.

«Сильніші» учні можуть виконувати це завдання більш самостійно. Вони ділять між собою регіони для вивчення. Один партнер переглядає текст, формулює запитання, уважно перечитує матеріал, щоб знайти відповіді, а потім перефразовує отриману інформацію для свого товариша, який фіксує її на матриці. В такий спосіб вони паралельно опрацьовують два розділи й можуть переходити до складнішого матеріалу чи завдань.

Схема «проблема – рішення»



Схему «проблема – рішення» часто застосовують у роботі з оповідним текстом. Разом з тим, до неї також часто звертаються в межах інших предметів, наприклад суспільствознавства. Теми для дослідження окреслені в провінційному освітньому стандарті для галузі «Суспільні науки» і відображають комплексні проблеми громадського життя. Щоб їх зрозуміти й визначити можливі способи їх подолання, учні мають діяти систематично й організовано. Колективне обговорення в групі, покликане знайти відповіді на ці складні питання, дає змогу паралельно вдосконалювати соціальні навички й навички ведення дискусії. Таким чином, ми допомагаємо дітям зростати відповідальними й небайдужими громадянами. Саме це, а не збагачення теоретичних знань, є головним результатом дослідження суспільно значимих проблем.

6. Сюжетні карти: графічні організатори для оповідного тексту

Сюжетна карта допомагає учням розпізнавати, обговорювати та використовувати певну схему в основі композиції оповідного твору. Водночас багато дітей про існування такої схеми навіть не здогадуються. Вони потребують докладних пояснень і керованої практики, після якої зможуть краще визначати елементи композиції, розуміти прочитані твори оповідного жанру й складати власні. Рівень складності графічного організатора, який планується використовувати на уроці, залежить від вікової групи й підготовленості/здібностей дітей. Він поступово зростає в міру того, як учні оволодівають словесністю. Застосування графічних організаторів допомагає зрозуміти форму та організувати свою діяльність під час читання та написання оповідних творів.

Час, місце дії та персонажі

Проблема / Зав'язка

Події

Вирішення проблеми

Схема розгортання сюжету в оповіданні / розділі

1)

Проблемна ситуація в цьому творі виникає
тоді, коли _____

Спочатку _____

Потім _____

Далі _____

Зрештою, _____

Оповідання завершується тим,
що _____

2)

Події _____ відбуваються
розділу _____ у _____

_____ є важливим героєм нашої
розповіді. Про

_____ нього можна сказати, що _____ та
він _____

Інший персонаж _____, і йому
_____ притаманні _____

та _____ . Події в цьому розділі розпочинаються
з того, що _____

Після _____ Та
цього _____

_____ . Наприкінці
розділу _____

(За матеріалами Н. Уіслера та Дж. Вільямса (Whisler, N., & Williams, J.), 1990)

7. «Знаємо – Хочемо дізнатися – Дізналися» – стратегія для організації читання й мислення

Навчальна стратегія «ЗХД» допомагає активізувати загальні знання та визначає мету читання, спонукаючи учнів ставити запитання до тексту. Вона підходить для дітей будь-якого віку та рівня підготовленості/здібностей.

Знаємо	Хочемо дізнатися	Дізналися

- Запропонуйте учням написати короткий твір на одну з тем зі своєї семантичної карти. При цьому рекомендується звертати увагу на таке:
 - чи використовували учні свої записи зі схеми; чи спробували розкрити їх;
 - чи структурований твір на абзаци для виділення нових категорій інформації;
 - чи достатньо загальних знань для початку вивчення теми;
 - чи є в творі вступні й заключні речення?
- Попросіть учнів письмово викласти свої думки щодо переваг застосування таблиці «ЗХД». У своєму есе вони мають описати послідовність дій у цій методиці.

Контроль розуміння

У цьому параграфі мова піде про стратегії контролю розуміння: (1) взаємонавчання, (2) RAP; та (3) SQ3R.

1. Взаємонавчання читання

Одним із завдань школи з 1 по 12 клас є формування вмінь розуміти інформацію, яку нам несуть семантичні, синтаксичні й граматичні підказки в тексті. В цьому зв'язку варто розглянути методику взаємонавчання. Вона забезпечує гнучкий підхід до організації занять із читання, який ґрунтується на природному бажанні дітей взаємодіяти одне з одним та перетворює їхнє спілкування на навчальний досвід. Методику взаємонавчання можна використовувати для роботи з усіма дітьми незалежно від їхнього рівня підготовленості/здібностей. До того ж, вона втілює принципи особистісно-орієнтованої педагогіки та потребує лише 15 хвилин на день. На початку вчитель має докладно роз'яснити правила роботи, підготувати учнів до ролі наставників, пояснити, що собою являють семантичні, синтаксичні й граматичні підказки в тексті, та змодельовати способи їх інтерпретації. *Щоб ефективно навчати своїх ровесників, учні мають добре розуміти процеси*

читання. Варто додати, що подібно до всіх особистісно-орієнтованих методів, учні швидше освоюють нові ролі, якщо забезпечити їм відповідну практику під керівництвом учителя, і поступово зможуть самі застосовувати відповідні прийоми.

ВАШ ПАРТНЕР...

- замінює незрозуміле слово іншим, пропускає його або додає від себе нові слова, чим спотворює зміст повідомлення.
- при читанні пропускає початок, середину або кінець слова.
- замінює складне слово іншим або пропускає його, причому зміст повідомлення зберігається.
- дочитує речення до кінця й повертається до проблемного слова, щоб виправити помилку.
- повертається на початок речення, щоб зрозуміти слово й правильно його прочитати.
- намагається зрозуміти слово за допомогою контекстуальних підказок у тексті та ілюстрацій.

ВИ ГОВОРИТЕ...

- Ти вважаєш, що так правильно? Давай спробуємо ще раз.
- Подивись на це слово уважніше. Можеш пригадати інше слово, яке пишеться так само?
- Дуже добре! Спробуймо прочитати слово ще раз!
- Чудово! Це правильний прийом!

МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ДЛЯ ВЧИТЕЛЯ

- Підготуйте на слайді короткий текст із пропущеними словами, які легко відгадати з контексту. Продемонструйте слайд учням і шляхом проговорювання своїх дій поясніть спосіб виконання цієї вправи.
- Учні продовжують виконувати вправу й самостійно вставляють слова за смислом. Потім у групах вони обговорюють свої варіанти. По завершенні кожна група представляє один текст, в якому діти разом підібрали найбільш вдалі слова. Таке завдання спонукає учнів обстоювати власні варіанти й аргументувати їх, спираючись на смислові підказки в тексті.

- Попросіть учня прочитати складний текст на слайді. Коли решта дітей помічають, що їхній товариш у процесі читання використовує ефективну стратегію, то вигукують «Завмри!»
- Поспостерігайте за дітьми під час парної роботи, переходьте від однієї пари до іншої та, за потреби, моделюйте відповідну реакцію наставника, наприклад похвалу, виправлення помилки тощо.
- Систематично використовуйте взаємонавчання на уроках читання, часто обговорюйте з класом прийоми взаємонавчання, заохочуйте само- та взаємооцінку.
- Учні молодшого віку подобається активна форма роботи, коли вони рухаються по класу й збирають підписи товаришів у своїй табличці із типовими репліками наставника.

Поради для батьків-наставників

ДІТИ, ЯКІ ДОБРЕ ЧИТАЮТЬ...

Вдумливе читання

- намагається передбачити події в літературному творі до та під час читання;
- спирається на контекстуальні підказки в заголовках та ілюстраціях;
- не зупиняється перед незнайомими словами в тексті, а, навпаки, пробує їх зрозуміти і прочитати;
- застосовує спеціальні стратегії для заповнення прогалин у розумінні тексту (зокрема, повертається на початок речення тощо);
- замінює незнайоме слово іншим, не втрачаючи суті написаного;
- читає повільніше, коли текст стає складним.

Фонетичний метод

- уважно прочитує всі частини слова (початок, середина, кінець);
- читає слова з першої приголосної букви;
- «розбиває» слово на частини;
- розпізнає короткі слова всередині

ТИПОВІ РЕПЛІКИ НАСТАВНИКА...

- «Тобі поки що зрозуміло?»
- «Яке слово сюди б підійшло?»
- «Давай почитаємо далі й спробуймо знайти підказку в тексті».
- «Згадай, що тобі вже відомо про тигрів».
- «Назви слово на «с», яке підходить по смислу».

- «Придивися до початку цього слова».
- «Ти знаєш інше слово, схоже на це?»
- «Спробуй знайти маленьке слово всередині цього

- довшого;
- у незнайомому слові знаходить відомі буквосполучення (наприклад «*ack*») та з їх допомогою читає слово.

довгого».
«Якщо ти знаєш, як читати слово «*back*», то напевне зможеш прочитати «*track*».

Знання граматики

- самостійно виправляє помилки, якщо неправильно прочитав написане в тексті:
 - пропустив слово або його частину;
 - неправильно прочитав граматичний час дієслова;
- розпізнає закінчення слова та складні слова.

«Це слово справді так вимовляється?»
«Те, що ти прочитав, звучить логічно?»
«Закрий закінчення цього слова й спробуй прочитати його так».

Метод взаємонавчання можна впроваджувати як на уроці, так і поза ним.

2. RAP – стратегія парафразу

Техніка RAP (Шумейкер, Дентон і Дешлер (Schumaker, Denton, & Deshler), 1984) полегшує пригадування головних ідей та окремих деталей з твору. Вона доволі проста, й тому придатна для учнів початкових класів.

R (read) – Прочитайте абзац.

A (ask) – Запитайте себе, в чому полягає його головна думка і які в ньому містяться супровідні деталі.

P (put in your own words) – Сформулюйте головну ідею та супровідну інформацію своїми словами.

З практики початкової школи

Об'єднайте учнів у трійки і дайте їм невеликий текст на три абзаци. В будь-який момент кожен з учасників міні-групи виконуватиме одну з трьох ролей: читає, ставить запитання до тексту або перефразовує. З наступним абзацом вони міняються ролями «по вертушці». Таким чином, кожен учень проходить усі три кроки описаної методики. Діти повинні вміти узагальнювати матеріал, тобто наводити головну ідею й супровідну інформацію. Для закріплення засвоєного можна скористатися графічним організатором (схемою-«павутинкою»).

3. Стратегія SQ3R: читаємо науково-популярний текст

Стратегія SQ3R для читання текстів науково-популярного або публіцистичного жанру була створена Робінсоном (Robinson) у 1946 році.

Стратегія досить складна і може викликати в учнів певні труднощі. Вони мають володіти навичками постановки запитань і парафразу, по аналогії зі стратегією RAP. За умови достатнього моделювання й практичного відпрацювання кожного етапу, наведена методика буде доступною для учнів 5-6-их класів. Вона передбачає такі кроки:

- переглянути заголовки;
- поставити запитання: учні мають переформулювати кожен заголовок і перетворити його на запитання;
- уважно прочитати текст і відшукати відповіді;
- відповісти на запитання своїми словами;
- записати головну ідею та супровідну інформацію до неї.

З практики початкової / молодшої школи

Учні самостійно знайомляться зі змістом розділу й формулюють запитання на основі заголовків, графіків та схем. Потім у трійках вони зачитують одне одному свої запитання і складають колективний список запитань своєї групи. Далі діти уважно читають текст «по вертушці» та намагаються знайти відповіді. Коли хтось з учасників готовий відповісти на запитання, звучить команда «Завми!».

З практики початкової / молодшої / старшої школи

Описану техніку також можна застосовувати для підготовки учнівських пам'яток із планом вивчення матеріалу. Наприклад, усі три члени трійки мають переглянути текст і згенерувати запитання до нього. Можна записувати тільки обмежену кількість запитань, але вони повинні охоплювати весь зміст розділу. Таке правило спонукає дітей формулювати запитання вищого рівня. Усі три пам'ятки розмножують, по примірнику для кожного члена міні-групи.

Використання графічних організаторів при врахування індивідуальних особливостей

Беручи до уваги характер когнітивних процесів, можна вважати, що особа ефективно читає, якщо вона планує, самостійно регулює та аналізує прочитане й сам процес читання. Те саме стосується і людей, які добре пишуть. Вони ставлять перед собою певну мету, складають план перед тим, як приступити до письмового викладу своїх думок, пам'ятають про свою аудиторію та в процесі рефлексії обдумують можливі зміни й редагують написане. З досвідом деякі учні розширюють власний запас стратегій читання й письма та поступово їх вдосконалюють. Разом з тим, багато інших дітей, зокрема тих, кому складно вчитися читати й писати, неспроможні виробити їх автоматично. Вони не стануть застосовувати стратегічних підходів до завдань на розуміння прочитаного або на надання особистого відгуку на нього, оскільки їх спеціально цьому не навчали (Шайд (Scheid),

1993). Тому необхідно допомогти таким учням сформувати стратегії навчання, бо часто вони:

- не контролюють рівень свого читання, щоб осмислити текст;
- не варіюють теми читання залежно від особливостей тексту;
- не можуть відразу співвіднести прочитане з попередніми знаннями;
- негативно оцінюють свої навички читання й письма.

У більшості випадків цим дітям не вдається самостійно сформувати ефективні прийоми навчальної діяльності. Їм потрібно окремо пояснювати способи декодування інформації. Крім того, в процесі навчання корисно окремо приділяти увагу стратегіям і процесам читання, давати змогу досліджувати їх. Отже, спираючись на накопичені знання про дієві техніки читання, можна зробити висновок, що таким учням необхідно виробити стратегії для того, щоб:

- оцінити вимоги певного завдання з читання;
- планувати свою діяльність;
- уточнювати й аналізувати;
- контролювати рівень розуміння;
- в разі нерозуміння матеріалу шукати й виправляти допущені помилки при читанні.

Діти з низькими навичками читання можуть ефективно покращувати їх за допомогою графічних організаторів. Поступово вони навчаться створювати власні прийоми для розуміння тексту та його складових. Найбільш сприятливим середовищем для такого навчання є уроки словесності в звичайному класі з акцентом на когнітивних стратегіях. Також, крім типового розкладу, деякі діти мають змогу відвідувати додаткові заняття для більш індивідуальної роботи. Її слід організовувати за такою самою методикою, якої вчителі дотримуються при проведенні звичайних уроків, і забезпечувати можливості для додаткової практики на основі графічних організаторів.

Стратегії запам'ятовування

Стратегії запам'ятовувати покращують засвоєння важливої інформації та допомагають довше утримувати її в пам'яті. Результати досліджень показують, що систематичне впровадження мнемонічних прийомів у навчанні веде до зростання академічної успішності, покращення ставлень до навчання та створення позитивної атмосфери спілкування (див. огляд літератури у Мастроп'єрі і Скраггса (Mastropieri & Scruggs), 1991). Мнемонічні прийоми корисні в рамках будь-якого предмета та в роботі з усіма учнями. Вони дають змогу дитині розширювати свої загальні знання, щоб у подальшому застосовувати вищі навички мислення – аналізувати й організовувати інформацію. Вони також необхідні в роботі з дітьми, які мають обмежений обсяг загальних знань. Разом з тим, діти переконуються в їхній важливості тоді, коли ці стратегії необхідно застосувати для пригадування складного матеріалу. Також рекомендується за допомогою складного матеріалу спонукати просунутих учнів повною мірою виявляти

свій потенціал. У цьому параграфі ми зосередимо увагу на таких стратегіях запам'ятовування: (1) мнемонічний прийом «слово-аббревіатура з перших літер»; (2) метод ключових слів; (3) стратегія слів-«вішалок».

1. Мнемонічний прийом «слово-аббревіатура з перших літер»

Щоб пригадати назви Великих озер, учневі всього лише потрібно скористатися словом-акронімом HOMES. Воно утворене з перших літер англійських назв цих водойм:

H – Гурон

O – Онтаріо

M – Мічиган

E – Ейре

S – Верхнє озеро

2. Метод ключових слів

Метод ключових слів ґрунтується на розумових образах, що полегшують засвоєння нових слів і термінів (Левін (Levin), 1983, 1993). Запам'ятати етапи формування цих образів краще з допомогою слова-аббревіатури SAIL, що відображає назви цих етапів англійською мовою. У процесі практичного використання цієї стратегії в різноманітних контекстах вона поступово переходить до розряду автоматичних навичок.

S (Select) – оберіть слово, яке бажаєте вивчити.

A (Associate) – знайдіть слово, подібне за звучанням. Наприклад, для вивчення слова «trireme» (укр. трирема – бойове веслове судно в Стародавньому Римі – прим. перекл.) в якості ключового можна обрати слово «трицикл» або триколісний велосипед, а для слова «deity» (укр. бог, богиня) – словосполучення «diet tea» (укр. дієтичний чай).

I (Invent) – уявіть картинку, що поєднує обидва слова.

L (Learn) – щоб вивчити слово, часто пригадуйте цю картинку.

Провінція	Столиця	Ключові слова	Інтерактивне речення (візуальний образ)
Онтаріо	Торонто	стерео палець ноги (англ. toe)	Людина впустила стереомагнітофон, і той вдарив по пальцях ноги.

Щоб формування стратегій запам'ятовування було ефективнішим, необхідно провадити його з допомогою моделювання, наводити численні приклади та проговорювати послідовність кроків у процесі створення того чи іншого розумового образу. Вчитель не просто розповідає дітям про ключові слова та один раз демонструє застосування цієї стратегії. Він має постійно моделювати її та систематично використовувати впродовж навчального року, коли необхідно запам'ятати нову інформацію.

3. Стратегія слів-«вішалок»

Сутність цієї стратегії полягає в тому, що вона допомагає учнів пов'язувати потрібну цифрову інформацію з уявними картинками й образами. Слова-«вішалки» особливо корисні для вивчення даних, представлених у формі списку або певної послідовності. (Спробуйте застосувати цей прийом наступного разу, аби запам'ятати п'ять-шість пунктів списку для походу за покупками!) Отже, спочатку учні обирають слово-«вішалку» (із загальнонавчального словника) для кожного числа від 1 до 10:

- 1 (сонце)
- 2 (черевик)
- 3 (дерево)
- 4 (двері)
- 5 (вулик)
- 6 (палички)
- 7 (небо)
- 8 (ворота)
- 9 (лев)
- 10 (курка)

Далі кожен факт, який необхідно запам'ятати, вони асоціюють із розумовим образом певного слова-«вішалки» (наприклад «сонце»). Щоб відтворити весь перелік, вони починають із зорового образу, пов'язаного з цифрою «1» (один) і використовують наступні зорові образи по порядку. Наприклад, щоб пригадати хронологію відкриття канадських територій, учні спочатку пов'язують зоровий образ сонця з особою першого мореплавця, який висадився на ці береги, – Лейфа Еріксона. Близьким по звучанню до його імені є просте англійське слово «leaf» (укр. «листок»), яке діти зможуть легко пригадати. Таким чином, щоб відтворити по пам'яті ім'я першовідкривача, дитина візуалізує відблиски сонця (один) на «листочку» дерева.

Слово-«вішалка»	Пункт списку	Ключове слово	Інтерактивне речення (візуальний образ)
Сонце	Лейф Еріксон	сонце листок (англ. «leaf»)	Сонце світить на зелений листок.
черевик	Джон Кебот	черевик їхати на таксі (англ. «cab it»)	Водій таксі загубив один черевик.
дерево	Жак Картьє	дерево візок (англ. «cart»)	Візок з яблуками розбився об дерево.

Навчання прийомам запам'ятовування корисне для всіх учнів. Адже вони не лише сприяють засвоєнню нової інформації, а й допомагають довше утримувати її в пам'яті. Багато учнів у наших класах навіть не здогадуються про існування таких стратегій або не розуміють, що вони дають змогу краще відтворювати інформацію. Але що більше навчального матеріалу їм необхідно запам'ятати (зрозуміло, його обсяг для кожної дитини буде індивідуальним), то охочіше вони будуть застосовувати цю стратегію на практиці.

РЕЗЮМЕ

У цьому розділі представлено модель планування навчального процесу та описано три підходи до його реалізації в інклюзивному класі: традиційне інтенсивне навчання, навчання в співпраці та формування когнітивних стратегій. Метод традиційного інтенсивного навчання дає вчителю змогу систематично знайомити учнів з новими поняттями й навичками. Ми також розглянули три його ключові складові: демонстрацію, керовану практику й самостійну практику – та навели відповідні приклади. Було висунуто тезу про те, що в умовах традиційного інтенсивного навчання педагог забезпечує більш ефективну й послідовну роботу учнів на уроці.

Разом з тим, педагогічний підхід, орієнтований на формування когнітивних стратегій, має на меті навчити дітей активно й цілеспрямовано набувати нових знань, умінь і навичок, мислити та вирішувати проблеми. Він дає гарні результати в роботі з усіма учнями. Водночас, діти мають усвідомлювати мету й обмеження певної стратегії, а також уміти підбирати раціональні прийоми діяльності в конкретній навчальній ситуації. Гане і Дрісколл (Gagne & Driscoll, 1988) пропонують декілька додаткових рекомендацій з приводу вироблення і застосування навчальних стратегій.

1. Стратегії необхідно добирати з урахуванням вимог навчальної задачі. Наприклад, якщо мета уроку передбачає запам'ятовування головних ідей з низки коротких текстів науково-популярного або публіцистичного жанру, можна порадити учням умовно згрупувати матеріал у блоки, щоб таким чином утримувати більших обсяг інформації в короткотерміновій пам'яті. Проте, обрана стратегія має відповідати віковим особливостям дитини (рівню її розвитку). Зокрема, вдалий приклад переходу від простіших до більш складних навчальних стратегій простежується у застосуванні візуальних мнемонічних прийомів. Так, експериментальні дослідження з проблеми використання таких прийомів на уроках показують, що дітям молодшого віку складно працювати з методом ключових слів. Тому в початковій школі знайомство зі стратегіями запам'ятовування на основі візуальних образів варто починати зі слів-«вішалок». Коли учні добре

оволодіють цією стратегією, можна поступово вводити ключові слова і згодом – комбінувати обидві стратегії.

2. У навчанні пізнавальних стратегій слід враховувати поточний рівень знань і навичок учнів. Звісно, стратегії, спеціально призначені до роботи з матеріалом певної дисципліни, можуть давати гарні результати, але на початкових етапах варто зосередитися на формуванні стратегій більш загального характеру. Також, можна припустити, що стратегії, специфічні для певної галузі, будуть ефективнішими, якщо учні вже володіють достатнім обсягом знань у цій частині шкільної програми.
3. У процесі вироблення навчальних стратегій слід забезпечувати численні можливості для практики. Саме завдяки їй учні згодом можуть спонтанно застосувати ту чи іншу стратегію, коли в ній виникне потреба. Також, під час практики учні навчаються переносити стратегію на інші предметні галузі й навчальні ситуації.
4. Спонукайте учнів застосовувати конкретні стратегії, коли вони є доцільними. Практика допомагає оволодіти певною стратегією та в будь-який момент відтворити її. Але навчитися визначати, коли варто застосувати певну стратегію – набагато важче. Для деяких учнів достатньо простого нагадування. Інші, зокрема діти з обмеженими навчальними можливостями, потребують докладних пояснень. В ідеальному варіанті, після них дитина зможе переносити стратегію на відмінні, але споріднені, завдання.

У вихованні самостійності та емпатії важливу роль відіграє кооперативне навчання. Цей метод забезпечує умови для розвитку соціальних навичок. На уроці, побудованому за принципами учнівської співпраці й взаємодії, кожен член групи має змогу відчувати себе лідером, а педагог заохочує дітей формувати й застосовувати лідерські навички. Кооперативне навчання допомагає створити таке середовище, де кожен учень своїм індивідуальним успіхом також допомагає товаришам досягати їхніх цілей. Кожного дня діти на практиці опановують комунікативні навички, навички лідерства, прийняття рішень, налагодження довірчих стосунків та розв'язання конфліктів. Учні, які зазвичай пасивні, долучаються до спільної діяльності, бо відчують свою відповідальність за колективний результат. Активне навчання відкриває перед учнями можливості для виявлення власного потенціалу, бо саме вони є головними дійовими особами в цьому процесі.

Додатки

Додаток 1

ЗАТВЕРДЖЕНО

постановою Кабінету Міністрів України
від 15 серпня 2011 р. № 872

ПОРЯДОК організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах

1. Цей Порядок визначає вимоги до організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах з метою реалізації права дітей з особливими освітніми потребами на освіту за місцем проживання, їх соціалізації та інтеграції в суспільство, залучення батьків до участі у навчально-виховному процесі.

2. Освітні послуги надаються дітям з особливими освітніми потребами загальноосвітніми навчальними закладами у класах з інклюзивним навчанням із застосуванням особистісно орієнтованих методів навчання та з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей.

3. Для організації інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами (дітей з вадами фізичного та психічного розвитку, в тому числі дітей-інвалідів) у загальноосвітніх навчальних закладах створюються умови для:

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

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

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

забезпечення відповідними педагогічними кадрами.

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. № 778 (Офіційний вісник України, 2010 р., № 65, ст. 2291), за погодженням з відповідним органом управління освітою.

5. Власник загальноосвітнього навчального закладу виділяє в установленому порядку кошти для забезпечення безперешкодного доступу до будівель та приміщень таких закладів дітей з особливими освітніми потребами, створення відповідної матеріально-технічної та методичної бази, забезпечує підвищення кваліфікації педагогічних працівників з питань надання освітніх послуг дітям з особливими освітніми потребами у класах з інклюзивним навчанням, сприяє провадженню інноваційної діяльності, здійснює заходи щодо придбання транспортних засобів для підвезення таких дітей до місця навчання та додому.

Власник та керівник загальноосвітнього навчального закладу несуть відповідальність за організацію, стан та якість інклюзивного навчання.

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.

Діяльність працівників психологічної служби (практичних психологів, соціальних педагогів) координують центри практичної психології і соціальної роботи, міські (районні) методичні кабінети.

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

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

одна — три дитини з розумовою відсталістю або вадами опорно-рухового апарату, або зниженим зором чи слухом, або затримкою психічного розвитку тощо;

не більш як двоє дітей сліпих або глухих, або з тяжкими порушеннями мовлення, або складними вадами розвитку (вадами слуху, зору, опорно-рухового апарату в поєднанні з розумовою відсталістю, затримкою психічного розвитку), або тих, що пересуваються на візках.

9. Навчання у класах з інклюзивним навчанням здійснюється за типовими навчальними планами, програмами, підручниками та посібниками, рекомендованими МОНмолодьспортом для загальноосвітніх навчальних закладів, у тому числі спеціальними підручниками.

10. Навчально-виховний процес у класах з інклюзивним навчанням здійснюється відповідно до робочого навчального плану загальноосвітнього навчального закладу, складеного на основі типових навчальних планів загальноосвітніх навчальних закладів, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами.

На основі зазначеного робочого навчального плану розробляється індивідуальний навчальний план для дітей з особливими освітніми

потребами (далі — індивідуальний навчальний план) з урахуванням висновку психолого-медико-педагогічної консультації.

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

11. Особливістю навчально-виховного процесу дітей з особливими освітніми потребами є його корекційна спрямованість.

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. Такі години враховуються під час визначення гранично допустимого тижневого навчального навантаження дітей з особливими освітніми потребами.

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

13. Відповідно до висновку психолого-медико-педагогічної консультації та за згодою батьків для дітей з особливими освітніми потребами педагогічні працівники, у тому числі вчителі-дефектологи, розробляють індивідуальну навчальну програму з урахуванням навчальних програм загальноосвітніх навчальних закладів, яка затверджується керівником навчального закладу та переглядається двічі на рік (у разі потреби частіше) з метою її коригування.

14. Особистісно орієнтоване спрямування навчально-виховного процесу забезпечує асистент вчителя, який бере участь у розробленні та виконанні індивідуальних навчальних планів та програм, адаптує навчальні матеріали з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами.

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

Система оцінювання навчальних досягнень дітей з особливими освітніми потребами повинна бути стимулюючою.

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

17. Діти з особливими освітніми потребами залучаються до позакласної та позашкільної роботи з урахуванням їх інтересів, нахилів, здібностей, побажань, віку, індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності та стану здоров'я.

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

Додаток 2

Індивідуальний навчальний план (ІНП)

Індивідуальний навчальний план – складова курикулуму, за яким навчають дітей з особливими освітніми потребами. ІНП - це формальний документ, який містить детальну інформацію про дитину і послуги, які вона має отримувати. Він розробляється навчальною командою педагогів, фахівців та батьків.

- Індивідуалізоване планування дозволяє педагогам, батькам і фахівцям розробити комплексну програму роботи з дитиною.
- Індивідуалізоване планування допомагає педагогічному персоналу і батькам пристосувати середовище до потреб дитини.
- Індивідуалізоване планування об'єднує фахівців з метою надання послуг дитині та її родині.
- Індивідуалізоване планування дозволяє батькам навчитися захищати інтереси дитини і свої власні інтереси перед спеціалістами.
- Індивідуалізоване планування дозволяє чітко визначити, які послуги їм буде надавати кожен фахівець.
- Індивідуалізоване планування допомагає відслідковувати прогрес дитини.

ІНП дозволяє побудувати навчальний процес з врахуванням індивідуальних потреб кожної дитини і відповідним чином адаптувати середовище, ресурси і т.ін.

Індивідуальний навчальний план

(назва школи)

Дитина _____ Дата народження _____

Батьки або опікуни _____

Телефон _____ Адреса _____

Вид (и) вад _____

Дата вступу до школи _____ Клас _____

Термін дії плану з _____ до _____

Присутні на зборах ІНП:

Учень	Дата	Дата
-------	------	------

Батько (мати)	Дата	Дата
---------------	------	------

Адміністратор школи	Дата	Дата
---------------------	------	------

Учитель	Дата	Дата
---------	------	------

Перелік спеціальних і додаткових видів послуг:

Вид послуг	Частота сеансів	Місце проведення	Дати сеансів
------------	-----------------	------------------	--------------

Я

ЗГОДЕН зі змістом цього ІНП.

Я мав можливість брати участь у розробці цього плану. Я одержав копію цього плану.

Я НЕ ЗГОДЕН зі змістом цього ІНП. Я мав можливість брати участь у розробці цього плану.

Я одержав копію цього плану.

Підпис батька (матері) або опікуна

Дата

Підпис батька (матері) або опікуна

Дата

Індивідуальний навчальний план

Дитина:

Поточний рівень знань і вмінь дані ним

(На цій сторінці подаються відомості про навчальний рівень учня, одержані під час оцінювання та звичайних занять у класі; висновки щодо успіхів і відставання дитини у сферах соціального, емоційного, фізичного, інтелектуального та комунікативного розвитку).

Ім'я

дитини _____

Довгострокова (річна)

мета: _____

Короткострокові	Методи оцінювання	Дата і прогрес
	Зразки робіт Спостереження Контрольні листки Описи епізодів Тести на відповідність критеріям Стандартні тести	

Довгострокова (річна)

мета: _____

Короткострокові завдання	Методи оцінювання	Дата і прогрес
	Зразки робіт Спостереження Контрольні листки Описи епізодів Тести на відповідність критеріям Стандартні тести	

--	--	--

Додаток 3

Загальні критерії оцінювання навчальних досягнень учнів з особливостями психофізичного розвитку спеціальних шкіл різних типів.

(Інститут спеціальної педагогіки НАПН України)

Об'єктом оцінювання навчальних досягнень учнів спеціальних шкіл є знання, вміння та навички, уявлення про природу та суспільство відповідно до вимог навчальних програм; рівень загальних інтелектуальних умінь, досвід самостійної діяльності та емоційно-ціннісні риси особистості, значущі для життєдіяльності в суспільстві.

Основними функціями навчальних досягнень учнів з особливостями психофізичного розвитку є:

- контролююча, яка передбачає визначення рівня досягнень окремого учня (класу, групи), виявлення рівня готовності до засвоєння нового матеріалу, що дає вчителю змогу певним чином планувати й викладати навчальний матеріал, своєчасно надавати необхідну індивідуальну допомогу, попереджати можливі утруднення;

- навчально-корекційна, яка зумовлює спеціальну організацію оцінювання навчальних досягнень учнів, спрямовану на підготовку до вивчення нового матеріалу, його засвоєння, відтворення, застосування, уточнення й поглиблення знань, їх систематизацію, удосконалення навичок і вмінь;

- діагностико-коригуюча, що передбачає з'ясування причин труднощів, які виникають в учня під час навчання, виявлення прогалин у знаннях і вміннях, внесення коректив у діяльність учня і педагога, спрямованих на усунення цих прогалин;

- стимулюючо-мотиваційна, що визначає спеціальну організацію оцінювання навчальних досягнень учнів, коли його проведення стимулює бажання поліпшити свої результати, розвиває активність, формує позитивні мотиви навчання;

- розвивально-виховна, що полягає у формуванні вміння самостійно й зосереджено працювати, використовуючи збережені аналізатори; застосовувати прийоми контролю та самоконтролю, що сприяє розвитку працелюбності, наполегливості, активності, взаємодопомоги та інших якостей особистості.

При визначенні навчальних досягнень учнів аналізуються:

- характеристики відповіді учня: зв'язність, повнота, логічність, правильність;

- якість знань: осмисленість, глибина, гнучкість, дієвість, системність, узагальненість, міцність;

- ступінь сформованості загально навчальних (організаційних, пізнавальних, комунікативних, оцінних) та предметних умінь і навичок;
- рівень загальних інтелектуальних умінь: аналізувати, синтезувати, порівнювати, абстрагувати, класифікувати, узагальнювати, робити висновки, встановлювати причинно-наслідкові та цільові зв'язки тощо;
- досвід самостійної діяльності: виконання різних видів навчальної діяльності (самостійно та за допомогою вчителя), застосування знань і вмінь у різних ситуаціях;
- самостійність оцінних суджень тощо.

Обов'язковими видами оцінювання навчальних досягнень учнів спеціальних шкіл є поточне, тематичне та підсумкове.

Доцільність тематичного оцінювання зумовлена психологічними закономірностями засвоєння навчального матеріалу, що передбачають реалізацію послідовних його етапів, які не можна здійснювати на одному уроці. Враховуючи особливості навчальної діяльності учнів спеціальної школи, тематична оцінка виставляється за результатами поточного оцінювання. При цьому поточне оцінювання виконує діагностико-коригуючу, заохочувальну, стимулюючу функції та передбачає виставлення оцінок у класному журналі. Кожному рівню відповідає своя шкала оцінок у балах (див. таблиці 1, 2).

Тематичному оцінюванню навчальних досягнень учнів підлягають основні результати вивчення теми (розділу), які визначає вчитель на основі вимог навчальної програми. Вони мають бути відомі учням від самого початку опрацювання, слугуючи орієнтиром у процесі роботи над темою.

Якщо темою передбачені практичні, лабораторні роботи та інші обов'язкові практичні заняття, то їх виконання є обов'язковою умовою для виставлення тематичної оцінки.

Тематичне оцінювання у вигляді запису (усно-письмова форма) здійснюється за згодою учителя, за умови достатнього рівня самостійної навчальної діяльності учнів.

Тематична оцінка може виставлятися й автоматично на підставі результатів з опанування учнем матеріалу теми упродовж її вивчення з урахуванням поточних оцінок, навчальної активності школяра, рівня самостійності тощо, а також після виконання відповідних підсумкових завдань з теми: підсумкова письмова робота, залік, інші форми виявлення рівня навчальних досягнень.

Головна умова при виборі вчителем цієї форми - забезпечення об'єктивного оцінювання навчальних досягнень учнів.

Кожну оцінку вчитель повинен мотивувати, доводити до відома учня та оголошувати перед класом (групою).

Протягом вивчення значних за обсягом тем дозволяється проводити кілька проміжних тематичних оцінювань. Якщо на опанування матеріалу теми передбачено, наприклад, 1-2 навчальні години, можна об'єднувати їх для проведення тематичного оцінювання.

Підсумкова оцінка за семестр виставляється за результатами тематичного оцінювання, а за рік - на основі семестрових оцінок.

Для стимулювання навчальної діяльності учнів безпосередньо під час занять та підготовки до них учитель може за підсумками роботи школяра за семестр чи рік автоматично оцінити відповідним балом (якщо учень погоджується) його навчальну діяльність. При цьому наявність або кількість поточних оцінок не може бути перешкодою для виставлення семестрової чи річної оцінки.

Учень має право на підвищення семестрової та річної оцінок. При цьому потрібно мати на увазі, що відповідно до Положення про золоту медаль «За високі досягнення у навчанні» та срібну медаль «За досягнення у навчанні» підвищення результатів семестрового чи річного рівня оцінювання шляхом переатестації не дає підстав для нагородження випускників спеціальних шкіл золотою або срібною медалями.

Загальні критерії оцінювання навчальних досягнень учнів розроблено у двох варіантах.

Варіант 1 - спеціальна освіта, що забезпечує учням формування базового обсягу знань, який відповідає державному рівню обов'язкових вимог за умови надання корекційної допомоги і підтримки. Здійснення цих завдань досягається реалізацією базового та корекційного компонентів навчального плану та програм спеціальної школи. Цей варіант розроблений для дітей з порушеннями зору, слуху, із затримкою психічного розвитку, мовленнєвими порушеннями, порушеннями опорно-рухового апарату.

Варіант 2 - спеціальна освіта, що забезпечує учням адекватну пізнавальним можливостям загальноосвітню підготовку, корекційну допомогу та підтримку, професійно-трудове навчання. Досягнення цих завдань можливе на основі реалізації базового та корекційного компонентів навчального плану та програм допоміжної школи. Рекомендується для дітей з розумовою відсталістю, із комбінованими порушеннями.

Варіант 1 (цензова освіта)

Таблиця 1

Рівень навчальних досягнень	Бал	Загальні критерії оцінювання навчальних досягнень учнів
I - початковий	1	Учень виділяє і називає об'єкт вивчення та деякі його елементи
	2	Учень фрагментарно відтворює незначну частину навчального матеріалу, має нечіткі уявлення про об'єкт вивчення. Виявляє здатність елементарно висловлювати думку
	3	Учень відтворює менш як половину навчального матеріалу; із допомогою вчителя виконує елементарні завдання
II - середній	4	Учень з певною допомогою вчителя та за зразком відтворює основний навчальний матеріал, може повторити певну дію, операцію
	5	Учень здатний із помилками й неточностями самостійно відтворити основний навчальний матеріал, дати визначення понять, сформулювати правило
	6	Учень виявляє знання й розуміння основних положень навчального матеріалу відповідно до вимог програми. Його відповідь правильна, але недостатньо осмислена. З допомогою вчителя здатний аналізувати, порівнювати та робити елементарні висновки. Вміє застосовувати знання під час виконання завдань за зразком, у знайомих ситуаціях
	7	Учень правильно, логічно відтворює навчальний матеріал, розуміє основні наукові теорії і факти, вміє наводити окремі власні приклади на підтвердження певних думок. Застосовує вивчений матеріал у знайомих ситуаціях, частково контролює власні дії
III - достатній	8	Знання учня є достатньо повними. Він застосовує вивчений матеріал у стандартних ситуаціях, уміє аналізувати, встановлювати найсуттєвіші зв'язки і залежність між явищами; фактами; робити висновки; загалом контролює власну діяльність. Його відповідь повна, логічна, змістовна, хоча і має деякі неточності
	9	Учень досить добре володіє вивченим матеріалом, застосовує знання в дещо змінених ситуаціях. Вміє аналізувати і узагальнювати інформацію, використовує загальновідомі докази у власній аргументації. Його відповідь повна, логічна, змістовна, хоча їй бракує власних суджень
IV - високий	10	Учень має глибокі й міцні знання, здатний використовувати їх у практичній діяльності, робити висновки. При цьому припускається незначних огріхів в аргументації думки, самостійно їх виправляє тощо
	11	Учень має глибокі, міцні знання і володіє узагальненими знаннями в обсязі та в межах вимог навчальних програм, доцільно використовує їх у різних ситуаціях. Вміє знаходити потрібну інформацію, аналізувати її та використовувати для поглиблення своїх знань
	12	Учень має глибокі міцні знання в обсязі та в межах вимог навчальних програм, усвідомлено використовує їх у стандартних і нестандартних ситуаціях. Уміє самостійно аналізувати, узагальнювати, оцінювати вивчений матеріал, самостійно

		користуватися доступними джерелами інформації, аргументувати власну думку і особисту позицію
--	--	--

Варіант 2 (нецензова освіта)

Таблиця 2

Рівень навчальних досягнень	Бал	Загальні критерії оцінювання навчальних досягнень учнів
1 – елементарний (низький)	1	Учень виділяє (називає) об'єкт вивчення та деякі його елементи. Розуміє звернене до нього мовлення. Потребує посиленої допомоги вчителя
	2	Учень розрізняє об'єкт вивчення, має нечіткі уявлення про нього, виділяє його несуттєві елементи. Виявляє здатність елементарно висловлювати думку з певною допомогою вчителя
	3	Учень фрагментарно відтворює незначну частину навчального матеріалу. З допомогою вчителя виконує елементарні завдання
II - початковий (нижче середнього)	4	Учень з допомогою вчителя фрагментарно відтворює основний навчальний матеріал, виконує за зразком певну операцію, дію. виправляє помилки
	5	Учень фрагментарно відтворює навчальний матеріал. Правильно виконує завдання за допомогою вчителя, за зразком контролює власні дії, потребує стимулювання з боку вчителя
	6	Учень відтворює основний навчальний матеріал, здатний виконувати завдання за зразком. За допомогою вчителя застосовує знання в добре знайомих ситуаціях. Частково контролює власні дії
III - середній	7	Учень правильно відтворює навчальний матеріал, але його відповідь неповна, знання недостатньо осмислені. Застосовує під керівництвом вчителя знання в знайомих ситуаціях. Контролює власні дії за інструкцією
	8	Учень розуміє навчальний матеріал, дає правильну відповідь. Застосовує знання в знайомих умовах. Контролює власні дії за інструкцією. Робить висновки з допомогою вчителя
	9	Учень розуміє навчальний матеріал, дає правильну, повну відповідь за змістом, здатний виконувати завдання, робити правильні висновки за допомогою вчителя. Застосовує знання у стандартних ситуаціях. Уміє контролювати
	10	Учень володіє вивченим навчальним матеріалом, уміє узагальнювати інформацію під керівництвом учителя, контролювати власну діяльність, виправляти помилки. Правильно і самостійно виконує завдання за зразком
IV - достатній	11	Учень має достатні знання в межах навчальної програми, застосовує їх у стандартних умовах. Контролює власну діяльність, виправляє помилки. Знаходить необхідну інформацію в підручнику і користується нею. Самостійно здійснює основні види навчальної діяльності
	12	Учень має міцні знання в межах вимог навчальної програми, використовує їх у стандартних та аналогічних ситуаціях. Уміє знаходити потрібну інформацію в підручниках, користуватися іншими доступними джерелами інформації. Здатний самостійно здійснювати всі види навчальної діяльності

ЗАТВЕРДЖЕНО

Наказ

Міністерства освіти і науки України

*20.12.2002 N732 Зареєстровано в Міністерстві юстиції України 8 січня 2003
р. за N9/7330*

ПОЛОЖЕННЯ

**про індивідуальну форму навчання
в загальноосвітніх навчальних закладах**

1. Загальні положення

1.1. Положення про індивідуальну форму навчання (далі - індивідуальне навчання) в системі загальної середньої освіти розроблено відповідно до Законів України "Про освіту (1060-12), "Про загальну середню освіту" (651-14), Положення про загальноосвітній навчальний заклад, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 14 червня 2000 року N 964 (964-2000-п), та інших нормативно-правових актів.

1.2. Індивідуальне навчання в системі загальної середньої освіти є однією з форм організації навчально-виховного процесу і впроваджується для забезпечення права громадян на здобуття повної загальної середньої освіти з урахуванням індивідуальних здібностей та обдарувань, стану здоров'я, демографічної ситуації, організації їх навчання.

1.3. Відносини між навчальним закладом і батьками або особами, які їх замінюють, з усіх питань організації індивідуального навчання регулюються цим Положенням.

1.4. Індивідуальне навчання здійснюється у загальноосвітніх навчальних закладах (далі – навчальні заклади) усіх типів і форм власності.

1.5. Учні, які навчаються індивідуально, є учасниками навчально-виховного процесу одного із навчальних закладів, їх права та обов'язки визначаються Законами України "Про освіту" (1060-12), "Про загальну середню освіту" (651-14) та іншими нормативно-правовими актами.

1.6. Підставою для організації індивідуального навчання є:

- заява батьків або осіб, які їх замінюють;
- наказ директора навчального закладу;
- погодження місцевого органу управління освітою.

1.7. Право на індивідуальне навчання мають учні:

- які за станом здоров'я не можуть відвідувати навчальний заклад;
- яким необхідно пройти лікування у лікувальному закладі більше одного місяця;
- які мають високий навчальний потенціал і можуть прискорено закінчити школу;
- які проживають у селах і селищах (коли кількість учнів у класі становить менше 5 осіб);
- які не встигають протягом двох років навчання у школі I ступеня;
- які потребують корекції фізичного та (або) розумового (психічного) розвитку у разі, якщо батьки або особи, які їх замінюють, відмовляються направляти дитину до відповідної спеціальної загальноосвітньої школи (школи-інтернату).

2. Організація індивідуального навчання

2.1. Для організації індивідуального навчання учнів, які за станом здоров'я не можуть відвідувати навчальний заклад, крім документів, визначених у п. 1.6., додається довідка, завірена печаткою лікарсько-консультативної комісії та печаткою лікувального закладу. Здійснюється навчання за індивідуальним навчальним планом, затвердженим директором навчального закладу (у міру потреби протягом навчального року).

2.2. Індивідуальне навчання учнів, яким необхідно пройти лікування у лікувальному: закладі більше одного місяця, організовується на базі найближчого за розташуванням до місця лікування навчального закладу, визначеного місцевим органом управління освітою, і починається не раніше 3-5 днів після того, як хворий поступає до лікувального закладу. При наявності у групі 5 і більше осіб навчання здійснюється за груповою формою(у міру потреби протягом навчального року).

Контингент таких учнів ураховується в статистичних звітах тих шкіл, де вони навчаються постійно та не відраховуються зі складу учнів навчального закладу, до якого вони зараховані.

Результати виконання індивідуального навчального плану та програм, досягнення учнів у навчанні фіксуються у довідці (додається), підписаній директором навчального закладу, який організовує індивідуальне навчання.

2.3.Індивідуальне навчання учнів, які мають високий навчальний потенціал і можуть прискорено закінчити школу, крім документів, визначених у п. 1.6, здійснюється на підставі рішення ради навчального закладу за індивідуальним навчальним планом, затвердженим директором навчального закладу на початку навчального року (на один рік).

2.4.Індивідуальне навчання учнів, які проживають у селах і селищах (коли кількість учнів у класі становить менше 5 осіб), організовується за індивідуальним навчальним планом, затвердженим місцевим органом управління освітою (з початку навчального року).

2.5.Для організації індивідуального навчання учнів, які не встигають протягом двох років навчання у школі I ступеня, які потребують корекції фізичного та (або) розумового (психічного) розвитку, крім документів, визначених у п. 1.6, додається рішення психолого-медико-педагогічної консультації. Такі учні можуть продовжити навчання за індивідуальним навчальним планом та програмами.

2.6 Після закінчення терміну індивідуального навчання учень може продовжувати заняття у навчальному закладі, учнем якого він є, на загальних підставах.

2.7.Індивідуальне навчання здійснюється педагогічними працівниками, які мають відповідну педагогічну освіту. Їх склад затверджується наказом директора навчального закладу, розклад навчальних занять погоджується (письмово) з батьками учнів.

2.8.Індивідуальні навчальні плани складаються на основі типових навчальних планів, затверджених Міністерством освіти і науки України.

Освітній рівень учнів, які навчалися за індивідуальною формою, має відповідати вимогам Державного стандарту загальної середньої освіти.

2.9. Виконання індивідуального навчального плану та програм, досягнення учнів у навчанні фіксуються в окремих журналах встановленого зразка.

2.10. У разі здійснення індивідуального навчання за однотипними індивідуальними навчальними програмами, учнів 1-4-х класів на окремих заняттях можна об'єднувати в групи чисельністю не більше 5 осіб.

3. Оцінювання навчальних досягнень учнів

3.1. Оцінювання навчальних досягнень учнів здійснюється педагогічними працівниками відповідно до критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти.

За результатами річного оцінювання та атестації учням 2-4, 5-8, 10(11)-х класів, які навчаються індивідуально, видається таблиць успішності.

3.2. Учні, які пройшли державну підсумкову атестацію, отримують свідоцтво про базову загальну середню освіту, атестат про повну загальну середню освіту згідно з чинним законодавством.

3.3. Звільненню від підсумкової державної атестації підлягають учні, які навчалися індивідуально за станом здоров'я або з інших поважних причин. Звільнення здійснюється у встановленому порядку.

3.4. У разі незгоди учня, батьків або осіб, які їх замінюють, з результатами річного та підсумкового оцінювання вони можуть оскаржити їх у відповідному органі управління освітою у порядку, встановленому чинним законодавством.

3.5. Учні, які навчалися за індивідуальною формою навчання і мають високі результати у вивченні навчальних предметів, можуть нагороджуватися похвальним листом "За високі досягнення у навчанні" та похвальною грамотою "За особливі досягнення у вивченні окремих предметів", відповідно до Положення про похвальний лист "За високі досягнення у навчанні" та похвальну грамоту "За особливі досягнення у

вивченні окремих предметів", затвердженого наказом Міністерства освіти і науки України 11.12.2000 N579 (20923-00) та зареєстрованого Мін'юстом від 19.12.2000 за N923/5144.

3.6. Учні, які за станом здоров'я не можуть відвідувати навчальний заклад, яким необхідно пройти лікування у лікувальному закладі більше одного місяця, які проживають у селах і селищах, можуть нагороджуватися золотою медаллю "За високі досягнення у навчанні або срібною медаллю "За досягнення у навчанні", відповідно до Положення про золоту медаль "За високі досягнення у навчанні" та срібну медаль "За досягнення у навчанні", затвердженого наказом Міністерства освіти і науки України від 13.12.2000 N584 (20924-00) та зареєстрованого Мін'юстом України 19.12.2000 за N 924/5145.

3.7. Які за станом здоров'я не можуть відвідувати навчальний заклад.

4. Фінансування закладів освіти

4.1. Фінансування індивідуального навчання учнів здійснюється коштом відповідного бюджету.

4.2. Кількість годин для організації індивідуального навчання відповідно до кількості предметів інваріантної частини навчального плану визначається наказом директора та затверджується відповідним органом управління освітою: 2-4-ті кл. – 5 год. на тиждень, 5-9-ті кл. – 8 год. на тиждень, 10-12-ті кл. – 12 год. на тиждень, за умови виконання вимог Державного стандарту освіти.

4.3. За бажанням учнів, батьків або осіб, які їх замінюють, кількість годин на індивідуальне навчання понад установлену норму може бути збільшена шляхом надання платних послуг навчальним закладом згідно з переліком платних послуг, затвердженим постановою Кабінету Міністрів України від 20.01.97 N 38 (38-97-п).

4.4. Оплата праці педагогічних працівників за проведення індивідуального навчання здійснюється відповідно до законодавства України та нормативно-правових актів Міністерства освіти і науки України.

Додаток 5

Індивідуальне навчання дітей з особливими освітніми потребами		
Організаційний блок	Дидактичний блок	Комплексно-реабілітаційний блок
Порядок зарахування учня	Індивідуальний план навчання	Визначення психофізичних можливостей учня
Призначення вчителя індивідуального навчання	Вибір доступного змісту навчального матеріалу	Розробка корекційної програми розвитку дитини
Ведення документації	Адекватність методів, прийомів, видів роботи	Психологічна допомога учневі та батькам
Створення навчального середовища	Своєрідність структури урочних занять	Захист учня від фізичного та розумового перевантаження
Створення команди фахівців	Забезпечення зворотного зв'язку	Вибір темпу і способу засвоєння знань
Залучення батьків	Взаємодія системи «учень - учитель – батьки»	Психологічна підготовка
Ознайомлення з перспективами розвитку дитини		Стимулююче обладнання
		Емоційне насичення занять

КАЛЕНДАРНО-ТЕМАТИЧНЕ ПЛАНУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Зразок

Загальноосвітня школа _____ ступенів № _____

Календарно-тематичний план індивідуального навчання

з _____

вчителя ЗОШ _____ ст. № _____

_____ (П.І.Б. вчителя)

1. Перевірено (підпис)

заст. директора навчального закладу (П.І.Б.)

2. Узгоджено з методичним кабінетом управління (відділу) освіти (підпис)
(П.І.Б.)

3. Затверджено (підпис)

директор навчального закладу (П.І.Б.) **Структура календарно-тематичного
плану**

I розділ. Пояснювальна записка.

II розділ. Зведена підсумкова таблиця.

III розділ. Календарно-тематичний план.

Вимоги щодо оформлення пояснювальної записки

1. Прізвище, ім'я та по батькові учня, який перебуває на індивідуальному навчанні.

2. Діагноз учня.

3. Характеристика фізіологічного стану школяра.

4. Програма, яка використовується з навчального предмета, видавництво, рік видання.

5. Розклад годин.

6. Режим занять.

7. Завдання курсу щодо конкретного учня.

Вимоги щодо складання зведеної підсумкової таблиці

1. Календарно-тематичний план повинен бути змістовним, розподіленим на блоки, у кожному з яких указана кількість годин, відведених на вивчення даного блоку.

Назва тематичного блоку	Кількість відведених годин		Кількість тематичних оцінювань		Кількість практичних робіт		Кількість лабораторних робіт		Кількість Контрольних робіт	
	заг. осв. програми		заг. осв. програми		заг. осв. програми		заг. осв. програми		заг. осв. програми	
Всього										

2. Якщо до одного блоку відноситься декілька тем, тоді їх сумують $T_1 + T_2 + T_3$
3. Зміст календарного тематичного плану повинен відповідати чинній програмі.
4. Якщо навчальний матеріал скорочується, тоді в пояснювальній записці усе повинно бути детально пояснено.
5. У плані обов'язково повинна бути відображена практична частина програми. Рекомендується вказати тематику практичних робіт.
6. Планування складається на весь період навчання (навчальний рік).
7. У календарно-тематичному плані подаються дати тематичного оцінювання, а також проміжного контролю.

Календарно-тематичний план перевіряється заступником директора, узгоджується методичним кабінетом, затверджується директором школи.

Література

1. Выготский Л.С. К психологии и педагогике детской дефективности // Основы дефектологии.- С-П, М.: Изд-во «Лань» 2003.- с.101-106.
2. Выготський Л.С. Развитие высших психических функций. – М., АПН РСФСР, 1960.
3. Гриценюк Л.І., Обухівська А.Г., Панок В.Г. та ін.. Психологічна служба та психолого- медико- педагогічні консультації системи освіти України (показники розвитку за підсумками 2004-2005 навчального року)/ К.: «Ніка –Центр», 2005.- 30 с.
4. Даніельс Е., Стаффорд К. Залучення дітей з особливими потребами до загальноосвітніх класів.-Львів: Т-во «Надія», 2000.- 255с.
5. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття)- К.: райдуга, 1994.- 61с.
6. Діти з особливими потребами у загальноосвітньому просторі : початкова ланка К.: 2004.- 152 с.
7. Елен Р. Даніелс і Кей Стаффорд залучення дітей з особливими потребами до системи загальноосвітніх класів.- Україна, Львів , товариство «Надія», 2000.- 256 с.
8. Закон України «Про загальну середню освіту» // Відомості Верховної Ради,1999, № 28,- с. 230 – 235.
9. Закон України «Про освіту» // Відомості Верховної Ради, 1991, №34, - с. 45 – 48.
10. Закон України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» // Відомості Верховної Ради, 1991, №2, - с. 252 – 258.
11. Закон України «Про охорону дитинства» // Відомості Верховної Ради, 2001, №30, с. 142 – 150.
12. Закон України «Про реабілітацію інвалідів в Україні» // Відомості Верховної Ради, 2006, №2 – 3, - с. 36 – 42.
13. Закон України «Про спеціальну освіту» (проект), //, Міністерство освіти і науки України // www.mon.gov.ua
14. Засенко В.В. До проблеми особистісного підходу у навчанні дітей з порушеннями психофізичного розвитку / Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: Наук.-метод. зб.: Вип. 8 /– К.: Наук. світ, 2006. – с. 85 – 88.
15. Інтегроване навчання дітей з особливими потребами у просторі загальноосвітньої школи. «Дніпропетровський обласний психолого-медико-педагогічний центр». - Дніпропетровськ, 2005 р.
16. Колупаєва А. Інноваційні підходи до навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку// Науково-методичний журнал. «Нова педагогічна думка». - Рівне, №1. 2004 р.
17. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: Монографія. – К.: «Самміт-Книга», 2009. – 272с.: іл. – (Серія «Інклюзивна освіта»).

18. А. Колупаєва, Ю. Найда, О. Таранченко, С. Єфімова, Н. Слободянюк, І. Луценко, Л. Будяк; За заг. ред. Л. Даниленко, Інклюзивна школа: особливості організації та управління: Навчально-методичний посібник.
19. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі. Путівник для педагогів.К.-2010.
20. Концепція державного стандарту спеціальної освіти дітей з особливими потребами // Дефектологія. – 1999, №4. - с. 2 – 4.
21. Концепція спеціальної освіти осіб з особливостями психофізичного розвитку в найближчі роки та на перспективу. – К.: 2003. – 36с.
22. Підготовка до школи дітей з особливими потребами в умовах сім'ї: поради батькам .. – К.: Наук. світ., 2005.
23. Положення про організацію інтегрованого навчання дітей з особливими потребами в загальноосвітніх (дошкільних) навчальних закладах (Проект). Інститут спеціальної педагогіки АПН України,- Київ.: 2002.
24. Росс Кемпбелл. Лицом к лицу с ребенком., 1999
25. Соціально-педагогічна підтримка обдарованих дітей-інвалідів: Збірка матеріалів. – К.: Наук. світ, 2005.
26. Сучасні тенденції розвитку спеціальної освіти (Українсько-канадський досвід). Матеріали Міжнародної конференції Київ, 25 – 26 травня 2004 р.
27. Технологія тренінгу / Упоряд.: О. Главник, Г. Бевз / За заг. ред. С. Максименко – К.: Главник, 2005. – 112с. –
28. Ткачева В.В.: К вопросу о концепции психологического изучения семьи, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. №1, 2004; с. 46 – 51.
29. Шнайдер В.І., Кулик О.О., Фінько Г.М. Організація індивідуального навчання (Методичні рекомендації на допомогу педагогам ЗОШ та спеціальних закладів, реабілітаційних центрів, фахівцям психолого-медико-педагогічних консультацій, педагогам, психологам, батькам). - Кам'янець-Подільський, «Абетка-Нова», 2007. – 148с.
30. Щербань П. Концепція «Сім'я і родинне виховання» / Рідна школа, 1996.- № 11-12.- с.15-20.
31. Andrews, J., Lupart, J. (2000) The Inclusive Classroom: Educating Exceptional Children. (2nd Edition). Scarborough, ON: Nelson Canada, 25-48. Chapters 2, 7, 8
32. McGhie-Richmond, D., Underwood, K., Jordan, A. (2007). Developing Effective Instructional Strategies for Teaching in Inclusive classrooms. Exceptionality Education Canada, 17(1/2), 27-52
33. Spedding, S. (2001). Teachers as agents of change. In P.J. Foreman, (Ed.). Integration and inclusion in action, (2nd Ed.). Sydney: Harcourt Australia. pp. 391-429.
34. Giangreco, M.F., Dennis, R., Cloninger, C., Edelman, S., Schattman (1993). «I've counted Jon»: Transformational experiences of teachers educating students with disabilities. Exceptional Children, 59(4), 359-372

35. Loreman, T. (2007). Seven pillars of support for inclusive education: Moving from “Why?” to “How?” *International Journal of Whole Schooling*, 3(2), 22-38.