Соціальна інклюзія в Новій українській школі

ЗМІСТ

Анотація………………………………………………………………………………………………………….2

Частина І. Інклюзивна освіта як світова модель соціалізації осіб з обмеженими можливостями………………………………………………………………………….………3

* 1. Історичний аспект спеціальної освіти та інклюзії, передумови її виникнення……………………………………………………………………………………………….…..3
	2. Правовий аспект впровадження інклюзивної освіти……………………..…….6
	3. Поняття, принципи та функції інклюзивної освіти…………………………...…..7
	4. Діагностика обдарованості в умовах інклюзивного підходу………………13
	5. Особливості організації інклюзивного освітнього середовища в Новій українській школі………………………………………………………………………………………...19
	6. Інклюзивно-ресурсні центри – допомога в реалізації інклюзивної освіти…………………………………………………………………………………………………………..30

Частина ІІ. Інклюзивна освіта: педагогічний аспект………………………...…………33

2.1. Інклюзивна педагогіка та готовність майбутніх вихователів до інклюзивної освіти………………………………………………………………………………………………..33

2.2. Робота асистента вчителя в інклюзивній освіті………………………..………..38

Частина ІІІ. Зарубіжний досвід інклюзивної освіти………………..……………………42

Література…………………………………………………………………………………….…….…………53

Анотація

Останнім часом питання інклюзивної освіти набувають вагомої значущості у процесі реформування й модернізації сфери освіти як найбільш масового соціального інституту формування й розвитку людських ресурсів. Інклюзивна освіта зарекомендувала себе в усьому світі як важливий елемент в дослідженнях у сфері освіти, оскільки значна увага до соціальної та освітньої інтеграції осіб з особливими освітніми потребами узгоджується зі світовим загальним прагненням до соціальної справедливості.

Що собою являє інклюзивна освіта? Перш за все, це введення учнів з особливими потребами до загального освітнього середовища. У вебінарі ми розглянемо її сутність, передумови виникнення, основні принципи, покладені в основу інклюзивної інтеграції. Зосередимо увагу на функціях та проблемах, які спрямована подолати соціальна інклюзія.

Зупинимось на питанні як діагностувати обдарованість в сучасному інклюзивному середовищі. Та звернемо особливу увагу саме на формування інклюзивного середовища, яким воно має бути, його як педагогічне, психічне так і матеріальне забезпечення.

Сьогодні на допомогу педагогам та дітям з особливими потребами держава відкриває інклюзивно-ресурсні центри. Розглянемо, що це таке і навіщо вони створені, як вони допоможуть покращити процес введення інклюзивної освіти.

У другій частині вебінару переключимо свою увагу на педагогічний аспект інклюзивної освіти. Якими є вимоги до сучасного педагога? Які проблеми та страхи постають перед вихователями від впровадження нової концепції освіти та як з ними варто боротися. Також розглянемо введення на допомогу вчителю посади асистента вчителя. Які його функції та повноваження? На що саме буде спрямована його діяльність?

І в заключній частині вебінару ми звернемося до досвіду зарубіжних країн, які вже досить давно практикують інтегроване навчання у своїй системі освіти. Зупинимось на дослідженнях американських вчених, розглянемо висновки європейських практик та нормативно-правовий захист людей з обмеженими можливостями італійської держави.

Все це дасть нам можливість визначити, що інтегрована освіта – це освіта для всіх, яка дає позитивний результат для всього суспільства загалом.

Частина І. Інклюзивна освіта як світова модель соціалізації осіб з обмеженими можливостями

* 1. **Історичний аспект спеціальної освіти та інклюзії, передумови її виникнення**

Розвиток сучасного суспільства детермінує повагу до людського розмаїття, встановлення принципів солідарності та безпеки, що забезпечує захист та повне інтегрування у соціум усіх верств населення, передусім – осіб з обмеженими можливостями здоров'я. Це зумовлено визначенням головної мети соціального розвитку – створення «суспільства для всіх». В основу такого інтегрування покладено концепцію цілісного підходу, яка відкриває шлях до реалізації прав і можливостей для кожної людини, насамперед, передбачає рівний доступ до здобуття якісної освіти.

Дискримінацію до осіб із порушеннями засвідчує ретроспектива ставлення до них суспільства. Ще з античних часів громадянське право детермінувало визнання осіб із порушеннями як неповноцінних, недієздатних громадян, які потребують опіки.

Неповноцінність і непотрібність людей із порушеннями було визнано в основах Римського права. Саме римський суд, встановивши інститут опікунства над людьми з обмеженнями став у подальшому зразком для вироблення законодавчих норм стосовно фізично та психічно неповноправних. Римське право, яке стало основоположним у законодавстві більшості європейських країн, закріпило юридичний статус повної безправності людей з обмеженнями майже до ХХ століття. Законодавство захищало «повноцінну більшість» від «неповноцінної меншості», жорстко фіксуючи обмеження громадянських прав людей з інвалідністю.

В еволюції стосунків суспільства і держави до осіб з порушеннями в розвитку виділяється ***п’ять періодів***, які охоплюють часовий проміжок у дві з половиною тисячі років – шлях від ненависті й агресії до прийняття, партнерства та інтеграції.

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

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

***Третій період (1806 – 1927 рр.)*** – від усвідомлення можливостей до усвідомлення доцільності навчати три категорії людей: із порушенням слуху, зору та розумовою відсталістю. Умовний кордон – остання чверть ХІХ століття. Ухвалення у західноєвропейських державах законів про загальну початкову освіту і на цій основі – законів про навчання глухих, сліпих і розумово відсталих дітей. У Радянському Союзі був аналогічний Закон про Всеобуч (1927 – 1935 рр.)

Саме в цей період у школах Західної Європи на тлі розгортання мережі спеціальних закладів робляться спроби спільного навчання дітей із порушеннями психофізичного розвитку зі своїми здоровими однолітками. Так, зокрема, в Австрії у 1846 році було ухвалено закон, який передбачав створення можливостей для навчання сліпих дітей разом зі зрячими. Подібні законодавчі акти були в Англії, Шотландії та інших європейських країнах.

Ці ідеї були також закріплені законодавчо в новій українській моделі освіти та увійшли в «Декларацію про соціальне виховання дітей» 1920 року та «Кодекс законів про народну освіту УСРР» 1922 року, які, як підтверджують дослідження О. Таранченко, були співзвучними з більшістю позицій чинних сьогодні законодавчих і нормативних документів в сфері освіти, в тому числі дітей із порушенням розвитку.

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

***Четвертий період (1927 – 1991 рр.)*** – від усвідомлення необхідності навчання певної частини дітей із порушеннями до розуміння необхідності навчати всіх дітей із відхиленнями в розвитку. В Західній Європі цей період від початку ХХ століття до кінця 70-х років характеризується розвитком законодавчої бази спеціальної освіти та структурним вдосконаленням національних систем.

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

***П'ятий період (1991р. – донині)*** – від сегрегативного навчання дітей з особливими освітніми потребами до інклюзивної освіти. Значно скорочується кількість спеціальних шкіл та збільшується кількість спеціальних класів у загальноосвітніх школах, учнів з обмеженими можливостями починають навчати в інклюзивному середовищі.

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

***Медична модель***, як світоглядна, що формувала суспільну думку стосовно осіб з обмеженнями і панувала до початку 60-х років ХХ століття, передбачала: людина з особливостями розвитку є насамперед хворою людиною і потребує певного лікування,піклування, перебування у спеціальних умовах, найчастіше сегрегативних. За цією моделлю особи з порушеннями розвитку розглядалися як об’єкти неповноцінні, які потребують благо чинності та опіки. Саме в цей період таким людям пропонувалося перебувати винятково в сегрегативних умовах: лікуватися, навчатися, здобувати професію і, навіть, у подальшому проживати.

У період після Другої світової війни змінювалися ідеологічні установки у суспільстві в цілому, зокрема, припинилося панування расистсько-нацистської ідеології у більшості європейських країн.

У 70-х роках ХХ століття, як альтернатива медичній моделі виникла ***соціальна модель***, теорія «соціальної співвіднесеності». Л. Виготський зазначав, що загальні уявлення про «дитячу дефективність» у науковій літературі і на практиці пов'язують з біологічними причинами, а соціальні моменти вважаються другорядними, хоча саме вони є першочерговими, головними. Виділяючи соціальний аспект компенсаторної здатності, Л. Виготський зауважував, що «…фізичний дефект викликає нібито соціальний вивих, абсолютно аналогічний тілесному вивиху, коли ушкоджений орган – рука чи нога – виходить із суглоба, коли грубо розриваються звичні зв’язки і функціонування органу супроводжується болем і запальними процесами. Якщо психофізично тілесна вада означає соціальний вивих, то педагогічно виховати таку дитину – означає направити її в життя, як вправляють вивихнутий чи хворий орган».

Соціальна модель окреслила злам у суспільній свідомості стосовно дітей із психофізичними порушеннями і стала підґрунтям інтегративно-інклюзивних соціальних тенденцій.

* 1. **Правовий аспект впровадження інклюзивної освіти**

Інклюзивна освіта як забезпечення права на рівний доступ до якісної освіти усіх дітей набуває все більшого значення і розвитку в Україні. Це пов’язано з багатьма чинниками, зокрема: активністю батьків дітей з порушеннями психофізичного розвитку щодо забезпечення можливості для їхніх дітей навчатися у загальноосвітніх навчальних закладах разом із своїми однолітками та проживати в сім’ї, діяльністю громадських організацій, міжнародними зобов’язаннями держави, що зумовлюють відповідну державну політику, та ін.

Найбільш фундаментальним втіленням прав людини на міжнародному рівні стала Загальна Декларація ООН про права людини, що була прийнята Організацією Об’єднаних Націй 10 грудня 1948 року, яка проголосила рівність прав усіх людей без винятку.

Серед інших численних міжнародних документів, ратифікованих Україною, важливими є Конвенція ООН про права дитини (1989 р.) і Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю (2006 р.), де у Статті 24 «Освіта» зазначається, що «держави-учасниці Конвенції повинні впроваджувати інклюзивну освіту на всіх рівнях».

В Україні основними законодавчими документами, що захищають права та основні свободи громадян, є: Конституція України (1996 р.), Закон України «Про Уповноваженого з прав людини» (1997 р.), Закон України «Про засади запобігання та протидії дискримінації в Україні» (2013 р.). Починаючи з 2011 року відповідні зміни щодо забезпечення інклюзивної освіти введено у законодавчі та нормативно-правові документи, що стосуються усіх ланок освіти – дошкільної, загальної середньої, вищої.

* 1. **Поняття, принципи та функції інклюзивної освіти**

Перш ніж розтлумачити термін «інклюзивна освіта», необхідно визначити поняття «інклюзія», «інклюзивне суспільство» та «інклюзивне виховання», оскільки вони змістовно доповнюють поняття «інклюзивна освіта».

Термін «інклюзія» (англ. – inclusion) означає включення або приєднання. Він запозичений з англійської мови, але не має точного перекладу. Однокореневі англійські слова перекладаються як include – включати, залучати; including – включаючи; inclusive – включно, містить.

В соціально-педагогічній науці даний термін з’явився не так давно, вітчизняні науковці тлумачать його по-різному. Так, Л. Міщик вважає, що ***інклюзія*** – це процес збільшення ступеня участі всіх дітей у соціальному житті та різних програмах. А. Колупаєва трактує його як об’єднану освітню систему із надання належної освіти всім учням; повне залучення дітей з відмінними здібностями в різні аспекти шкільної освіти, які є доступними для інших дітей. Проте слід зауважити, що в даному визначені врахований тільки освітній аспект.

Як зазначає Національна асамблея інвалідів України, ***інклюзія*** – політика і процес, які забезпечують повну участь усім членам суспільства в усіх сферах життєдіяльності. В зв’язку з цим вважаємо, що ***інклюзія*** – це комплексне поняття, яке включає в себе суспільний та освітній компоненти. Суспільна (соціальна) інклюзія з’явилася в результаті переходу соціуму до нової концепції соціальної політики, підґрунтям якої виступає ***соціальна модель інвалідності***. Наслідками такої розбудови є соціальна рівність, що дає можливість всім людям, без винятку, брати рівноправну участь у суспільному житті, відчувати свою значущість.

Термін «соціальна інклюзія» був введений в загальний ужиток наприкінці 80-х рр. ХХ ст. ***Соціальна інклюзія*** – це процес, спрямований на забезпечення людям, які зазнають ризику бідності та соціального виключення, можливостей та ресурсів, необхідних для того, щоб повною мірою брати участь в економічному, соціальному та культурному житті та досягти рівня життя та добробуту відповідно до стандартів якості життя. Дії держав відповідно до принципів соціальної інклюзії мають забезпечувати людям ширші можливості для участі у підготовці та прийняття рішень, що їх стосуються, та реалізації їх основних прав.

Слід зауважити, що освітній аспект інклюзії має ***два вектори***. *Перший* – це підвищення рівня освіченості всіх членів суспільства в результаті повної доступності кожного громадянина України до освітніх послуг. *Другий* вектор освітнього аспекту інклюзії полягає у сприянні подоланню соціальної ізоляції осіб з обмеженими можливостями. Переконання в тому, що саме освіта є фундаментом для побудови гуманного соціуму і одним із основних прав людини, є підґрунтям виникнення понять «інклюзивне виховання» та «інклюзивне навчання».

Незважаючи на те, що понятійно-категоріально апарат соціальної педагогіки, спеціальної педагогіки та загальної педагогіки не містить поняття «інклюзивне виховання», існує потреба у його обґрунтуванні та всі передумови для його чіткого визначення. Це зумовлено тим фактом, що ми не можемо вести мову про інклюзивне навчання ізольовано, не беручи до уваги процес інклюзивного виховання. У Концепції розвитку інклюзивного навчання (Наказ МОН № 912 від 01.10.10 р.) наголошується, що інклюзивна освіта в Україні має запроваджуватися, починаючи з дошкільних навчальних закладів, де відбувається головним чином виховна діяльність щодо підростаючого покоління.

В Україні практика інклюзивного виховання з’явилася дещо раніше, ніж інклюзивного навчання. Дитина, яка має обмежені здібності, сьогодні може відвідувати звичайний дитячий садок, хоча ми не можемо стверджувати про загальне подолання архітектурних бар’єрів та інших перешкод, але по закінченні цього закладу не завжди для випускника з інвалідністю знаходиться місце в загальноосвітній школі. Тому політика щодо впровадження інклюзивного навчання має стартувати з дошкільної освіти і охоплювати комплекс заходів, не акцентуючи увагу на будь-якій одній ланці, дошкільній або шкільній. Крім того, роботу з організації інклюзивного навчання слід реалізовувати не з початку навчального року, а раніше, до цього – з дитячого садка. Таким чином, ***інклюзивне виховання*** – це цілеспрямований розвиток кожної зростаючої особистості, незалежно від рівня психофізичного розвитку, як неповторної людської індивідуальності в умовах інклюзивного суспільства.

Як вважає Л. Міщик, ***інклюзивне навчання*** – 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. Згідно із Законом України «Про освіту» від 05.09.2017 року, ***інклюзивне навчання*** – система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників.

Отже, ***інклюзивна освіта*** – система освітніх послуг, яка ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права здобувати її за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього закладу.

Виходячи з понятійного апарату можна визначити основні ***принципи інклюзії***, тобто найбільш загальні та універсальні вимоги, керівні ідеї, основоположні засадничі переконання, твердження, що лежать в основі інклюзивної світової моделі освіти:

* принцип безбар’єрності – створення безбар’єрного середовища доступу осіб з обмеженими можливостями до усіх видів та форм здобуття освіти, шляхом розробки та прийняття обов’язкових нормативних актів, що закріплюють даний принцип;
* принцип соціалізації – залучення та включення осіб з обмеженими можливостями у загальноосвітній простір;
* принцип рівності – однакова цінність та рівність людей, незалежно від їх здібностей, стану психофізичного здоров’я та досягнень, кожна особа повинна мати можливість отримувати і розвивати знання та навички;
* принцип науковості – проведення науково-дослідних робіт, розробка науково обґрунтованих проектів у сфері пошуку шляхів впровадження інклюзивної освіти;
* принцип співпраці – обмін досвідом та використання успішних світових моделей впровадження інклюзивної освіти;
* принцип просвітництва – широке розповсюдження інформації про необхідність залучення осіб з обмеженими можливостями до загальноосвітнього середовища;
* принцип універсальності – надання можливості здобуття освіти особам з обмеженими можливостями, незалежно від виду та форми обмеженості;
* принцип відповідальності – зобов’язання країн провадити політику інклюзії на національному рівні.

Виділимо ***завдання інклюзивної освіти***, під якими слід розуміти обсяг роботи, коло питань, які мають бути виконані та вирішені в процесі її реалізації:

* використання світового досвіду впровадження інклюзії;
* зміна стереотипів та негативного ставлення до осіб з обмеженими можливостями;
* усунення бар’єрів та нерівності доступу до інфраструктури суспільного середовища;
* запровадження змін у освітніх системах країн, розробка освітніх програм інклюзивної освіти з урахуванням національних особливостей їх реалізації;
* впровадження принципів інклюзії у національні законодавства країн;
* підготовка персоналу для роботи в інклюзивному освітньому просторі;
* формування сприятливих економічних стратегій впровадження інклюзивної освіти;
* створення світової моделі інклюзивного навчального середовища;
* широке інформування та розповсюдження інформації про позитивні наслідки впровадження інклюзії в суспільство;
* включення осіб з обмеженими можливостями у загальноосвітнє середовище;
* забезпечення осіб з обмеженими можливостями використовувати свій потенціал та займатись трудовою діяльністю.

Особливу увагу варто звернути на функції, які виконує інклюзивна освіта. ***Функції інклюзивної освіти*** – основні напрямки, за якими відбувається реалізація інклюзивної освіти. У розрізі впровадження інклюзивної освіти у світі можна виокремити наступні функції:

* функція універсалізаційна – забезпечення рівної участі осіб з обмеженими можливостями до будь-якого виду діяльності та послуг, які призначені для широкого загалу;
* функція соціалізації – полягає у переданні особам з обмеженими можливостями знань та навичок культурної спадщини, засвоєнні широкого кола соціальних цінностей;
* вихована функція – загальна та спеціальна. Загальна виховна функція полягає у формуванні позитивного ставлення суспільства до осіб з обмеженими можливостями, сприйняття зазначеної категорії, як рівних собі. Спеціальна виховна функція полягає у прищепленні та ствердженні в осіб з особливими освітніми потребами на рівні свідомості почуття власної гідності та поваги до себе, забезпечення усвідомлення ними того, що вони рівні у свої правах, свободах і можливостях з іншими людьми і мають однакову із ними цінність для суспільства, тобто психофізичні вади осіб компенсуються за рахунок грамотно організованого та реалізованого соціального виховання;
* функція соціального захисту полягає у захисті від дискримінації осіб, що мають недоліки психофізичного-розвитку, виявленні та усуненні умов і факторів, що перешкоджають реалізації їх освіти на принципах загальної рівності, доступності та індивідуального підходу;
* професійна функція – підготовка осіб з обмеженими можливостями до трудової діяльності та розвиток потенціалу кожної окремої особи;
* наукова – полягає у безперервному дослідженні процесу впровадження інклюзивної освіти у світі, проведення науково-дослідних та конструкторських робіт для гармонізації впровадження інклюзивної освіти, використання науково-технічних здобутків у процес реалізації інклюзивної освіти;
* кадрова функція – підготовка науково-технічного та кадрового персоналу для реалізації інклюзивної освіти;
* економічна функція – полягає у максимальному розвитку та використанні потенціалу осіб з обмеженими можливостями на ринку праці;
* функція взаємодії – полягає в активній співпраці міжнародної спільноти з питань вдосконалення та реалізації світової моделі інклюзивної освіти.

 *«Інклюзивність – це те, що проходить через все суспільство. Хочеться вірити, що людина з обмеженими можливостями може бути включена в суспільство упродовж свого життя, не тільки у віці школяра, а й у дитячому садку, і коли ця людина працює, відпочиває, коли вона спілкується як член соціуму. Але для цього потрібно, щоб суспільство думало і діяло з позицій інклюзивності. Змінити менталітет усього суспільства відразу не можливо. Інклюзивна система відіграє роль, насамперед, навчання нових поколінь для таких змін».*

С. Хакіннен, педагог фінського Університету прикладних наук

Багато дітей з відхиленнями у психофізичному розвитку, незважаючи на зусилля сім'ї, фахівців, суспільства їх навчити і виховати, ставши дорослими, все-таки виявляються непідготовленими до включення у соціально-економічне життя. Разом з тим результати досліджень і практика свідчать про те, що будь-яка людина, яка має певні особливі потреби, може за відповідних умов стати повноцінним членом соціуму і визнаною особистістю, розвиватися духовно і забезпечувати себе в матеріальному відношенні, задовольняти усі свої потреби і бути корисним суспільству.

В останні роки в нашій країні все більш помітним стає прагнення до реалізації прав дітей з особливими потребами на якісну освіту. На державному рівні прийнято відповідні законодавчі акти. Активізувався процес підготовки фахівців, які могли б поставити навчання дітей з обмеженими психофізичними можливостями на новий рівень. Разом з тим, інклюзивна освіта вимагає системного підходу при розв’язанні проблем інтеграції, тобто прийняття до уваги і приведення у відповідність на державному і регіональному рівнях усіх освітніх, соціальних, нормативно-правових, економічних підсистем, які прямо чи опосередковано пов’язані з інтеграційними процесами.

В Україні упродовж кількох десятиліть інклюзивні інновації реалізуються переважно шляхом екстраполяції, тобто дослідним перенесенням і адаптуванням до вітчизняних умов, модифікацій окремих зарубіжних підходів. Така діяльність ініціюється і проводиться переважно представниками системи спеціальної освіти, іноді за рахунок зарубіжної благодійності, у той час як масова освіта продовжує перебувати в незмінних умовах.

Впровадження інклюзії в систему масової школи не може бути безболісним чи байдужим для самої системи. Спроби об’єднання двох систем, які окремо розвивалися упродовж тривалого часу, – спеціальної освіти на основі традиційних медичних класифікацій з одного боку, і, з другого – масової освіти з її консервативною концепцією, орієнтованою на успішність порівняно однорідних навчальних груп, породжують в реальності значні труднощі для реалізації ідей інклюзивного навчання.

Навчальна концепція інклюзивної освіти базується на знанні природи дитини в конкретному середовищі. Повністю інклюзивна освіта не є альтернативою спеціальній освіті. Вона значно розширює його можливості. Тобто, інклюзивна освіта передбачає створення такого освітнього середовища, яке відповідало б потребам і здібностям кожної дитини, незалежно від особливостей психофізичного розвитку. Загальноосвітні заклади повинні працювати в тісному зв'язку зі спеціальними та використовувати випробувані методи роботи з дітьми з особливими потребами, залучати спеціальних педагогів з багаторічним досвідом до роботи з цією категорією дітей. Зокрема, освітні установи повинні адаптувати навчальні програми та плани, методи та форми навчання з використанням існуючих ресурсів, партнерських відносин з спільнотою, для задоволення індивідуальних потреб дітей, які потребують корекції фізичного і психічного розвитку.

**1.4. Діагностика обдарованості в умовах інклюзивного підходу**

Аналіз наукових праць дав підставу стверджувати, що в освіті постійно виникали проблеми при забезпеченні комфортних умов для навчання «інакших учнів»: дітей із вадами фізичного чи психічного розвитку, обдарованих учнів, дітей із так званих «неблагополучних сімей» тощо. Варто також відзначити, що не дивлячись на стереотипно позитивне ставлення до обдарованих учнів, вони часто потребують посиленої уваги педагогів. Це зумовлено різними причинами (або їх сукупностями): емоційна нестабільність; вразливість; надзосередженість на предметі інтересу за рахунок певного ігнорування вивчення інших дисциплін чи виконання інших видів діяльності; випередження однолітків у вивченні «улюбленого» предмету тощо. За таких умов, як правило, під час роботи не достатньо застосовувати звичайний диференційований підхід, ефективне навчання обдарованих дітей повинне базуватися на принципах інклюзивної освіти.

Варто відмітити той факт, що більшість сучасних молодших школярів можна віднести до розряду так званих «середніх учнів». Цим терміном прийнято означати дітей, які мають відповідні загально прийнятим фізіологічним, психічним, психологічним, світоглядним (соціальним) нормативам особистісні характеристики. Для таких школярів, як правило, учителям не потрібно розробляти індивідуальні плани занять у контексті загальних уроків, приділяти посилену педагогічну увагу, організовувати (та за необхідністю надавати) постійну психологічну чи медичну допомогу. Проте серед сучасних молодшокласників дедалі частіше зустрічаються так звані «учні з особливими освітніми потребами». Саме такі діти потребують посиленої педагогічної уваги. Забезпечення комфортного навчання для школярів цієї категорії є основним завданням впровадження інклюзивного підходу в освіті.

У контексті дослідження варто актуалізувати поняття ***«учень із особливими освітніми потребами»***. Треба відмітити, що серед широкого загалу помилково побутує думка, що учень із особливими освітніми потребами – це дитина із вадами фізичного чи розумового розвитку. Проте, *з педагогічної точки зору*, дане поняття значно ширше; воно включає у себе (за класифікацією А. Колупаєвої): дітей-інвалідів, дітей із незначними порушеннями здоров'я, дітей із соціальними проблемами та обдарованих дітей. Таким чином, це поняття охоплює усіх школярів, чиї освітні проблеми виходять за межі загальноприйнятої у даному суспільстві норми. Воно однаково стосується і дітей з особливостями психофізичного розвитку, і обдарованих дітей, і дітей із соціально вразливих груп (наприклад, дітей із неповних сімей, вихованців дитячих будинків тощо).

Термін «учні з особливими освітніми потребами» робить наголос, в першу чергу, на необхідності забезпечення додаткової підтримки для успішної участі у навчально-виховному процесі дітей, які мають певні особливості розвитку. Таким чином, особливі потреби – це термін, який використовується стосовно осіб, чия соціальна, фізична або емоційна особливість потребує спеціальної педагогічної, психологічної чи медичної уваги та послуг, надається можливість розвинути свій потенціал. До їх числа входять діти, які мають як виняткові здібності або таланти, так і діти з фізичними, психічними, соціальними відмінностями (вадами).

Дослідження показують, що у шкільному віці тільки близько 3–5% від загальної кількості дітей є обдарованими. Розглянемо декілька підходів до означення поняття ***«обдарована дитина»***.

Під обдарованістю С. Гончаренко розуміє індивідуальну своєрідність задатків, завдяки яким людина може досягнути успіхів у певній галузі. Вона, за твердженням вченого, розвивається у процесі опанування особистістю різноманітними культурними надбаннями людства. Також вживають термін «загальна обдарованість» у стосунку до особи, яка виявляє здібності у різних видах діяльності. За психологічного підходу ***обдарованість має різні визначення***:

* Загальні здібності або загальні характеристики здібностей, що зумовлюють широту можливостей людини, рівень і своєрідність її діяльності;
* Розумовий потенціал або інтелект; цілісна індивідуальна характеристика пізнавальних можливостей і здібностей до навчання;
* Талант; наявність внутрішніх передумов для видатних досягнень у діяльності.

Таким чином, у найбільш загальному розумінні, під обдарованою дитиною можна розуміти особу наділену визначними задатками для діяльності у певній сфері (науковій, творчій, виробничій, спортивній тощо) або – й кількох.

Аналіз наукових праць дозволяє стверджувати, що серед науковців існують поділи обдарованості на різноманітні види: технічну, наукову (математичну, інформатичну тощо), музичну, поетичну, художню, артистичну тощо (інколи їх об'єднують у творчу (художню) обдарованість), соціальну, академічну тощо.

Детальніше зупинимося на класифікації ***видів обдарованості*** за фаховою спрямованістю, інтересами і нахилами дитини. Згідно цього підходу виділяють наступні види обдарованості дітей:

* художня обдарованість (обдарованість у галузях акторської майстерності, літератури, музики, вокалу, скульптури тощо);
* творча обдарованість (здібність створювати щось нове у різних сферах людської життєдіяльності);
* соціальна обдарованість або лідерська обдарованість (здатність вибудовувати довготривалі конструктивні взаємовідносини з іншими людьми);
* розумова (інтелектуальна або академічна) обдарованість (вони проявляються у таких загальних рисах як: гострота мислення, спостережливість, виняткова пам'ять, різнобічна допитливість, схильність до довготривалих занять однією справою, легкість у навчанні, вміння добре викладати свої думки, демонстрування здібностей до практичного здобуття знань, виняткові здібності до розв'язування задач та ін.). Деякі дослідники окремо виділяють й інтелектуальну, й академічну обдарованості;
* рухова або спортивна обдарованість (полягає у здатності до виконання понаднормових навантажень, досягнення рекордних спортивних результатів, виняткових здібностей у певній спортивній ігровій діяльності тощо).

Г. Тарасова розумову обдарованість поділяє на академічну (широку та вузько предметну) і творчу (загальну та в галузі певних видів діяльності). Так, ***академічна обдарованість***, за твердженням дослідниці, характеризується наступними показниками:

* значним інтересом до певного предмета (або – кількох предметів);
* свідомим та довготривалим концентруванням уваги на систематизації;
* повною віддачею сил, енергії для досягнення високих результатів у галузі свого наукового інтересу (інтересів);
* розумінням причинно-наслідкових зв'язків у вибраній галузі (галузях), що забезпечує розвиток наукового інтересу;
* бажанням поповнити недостачу інформації шляхом спілкування із кваліфікованими у галузі інтересу (інтересів) людьми або в процесі роботи з навчальною чи науково-популярною літературою, відео-матеріалами, Інтернет-ресурсами тощо;
* тяжінням до логічних висновків, абстрактних понять, класифікацій, колекціонування тощо;
* інтересом до розгадування кросвордів, головоломок, завдань із логічним навантаженням тощо, які потребують напруження пам'яті;
* прагненням до запам'ятовування, копіювання заданих учителем зразків;
* значною залежністю від оцінок та думок дорослих;
* виявом готовності брати участь у заходах, які дають змогу перевірити свої можливості;
* свідомим заучуванням;
* спрямуванням інтенсивної розумової праці на засвоєння готового знання, яке пропонує вчитель;
* доведенням розпочатої справи до кінця.

Серед ознак ***творчої обдарованості*** авторка виділяє наступні:

* проникнення в сутність речей та явищ під час ознайомлення із новою інформацією;
* прагнення дослідити, опанувати нове;
* захоплення загадками, ребусами, головоломками;
* інтерес до розумової діяльності вищого рівня, ніж та, що пропонується навчальною програмою;
* тяжіння до винахідливості, імпровізації, внесення нового, що супроводжується допущенням помилок (тут дитина потребує допомоги);
* бажання брати участь у заходах, які дають можливість самоствердитися;
* демонстрування високого рівня ерудиції на уроці, що заважає вчителеві і сприймається як порушення дисципліни;
* не заучування фактів, а користування довідниками;
* спрямування інтенсивної розумової праці на інтерпретацію інформації, продукування нових ідей і варіантів;
* виявлення прагнення до пошуку причин і їх пояснення, класифікації та систематизації лише тоді, коли завдання має характер головоломок;
* захоплення світоглядними питаннями, своєрідне «філософствування», допускання під час виконання дослідницької роботи багатьох помилок за недостатності інформації;
* дивергентність мислення, завдяки чому продукуються оригінальні ідеї (але при цьому дитина швидко переключається на іншу діяльність).

Для ефективної ***реалізації інклюзивного підходу*** під час організації та проведення роботи з обдарованими дітьми потрібно, в першу чергу, визначити цілу низку показників: міру спрямованості особистості на навчальну діяльність, готовність до самостійності, вольового напруження, досягнення успіху. Варто відзначити, що обдарована дитина з яскраво вираженим творчим підходом до улюбленої справи, як правило, виявляє при цьому і підвищений розумовий рівень опанування предметом зацікавлення.

Проте, виявити обдарованість, її спрямованість та ступінь вираження на практиці не просто. Під час цього процесу основні труднощі полягають у тому, що між школярами існують численні відмінності за показниками їхньої рухової експресії, нервової витримки, темпу та ритму мисленнєвої діяльності тощо. В учнів різні діагностичні характеристики. Таким чином, для розроблення і проведення програми діагностичних спостережень за обдарованим учнем доцільно реєструвати показники її поведінки, запропоновані В. Теслюк (див. табл. 1).

**Таблиця 1. Показники поведінки учня**

|  |  |
| --- | --- |
| ***Показники поведінки учня у пізнавальній діяльності*** | ***Показники поведінки учня у творчій діяльності*** |
| 1. Наявність стійкої допитливості. Школяр ставить багато запитань різного рівня складності, причому формулює їх правильно (грамотно).
2. Систематичний прояв пізнавальної активності. Учень виявляє постійну оперативну готовність до відповіді, зацікавленість у дослідницькій діяльності, прагнення до наукового пошуку.
3. Глибоке захоплення предметом пізнання, аналітичний підхід до його дослідження.
4. Володіння значним словниковим запасом, вияв високої культури спілкування.
 | * + - 1. Продукування великої кількості ідей (інколи – фантастичних).
			2. Здатність запропонувати велику кількість різноманітних власних варіантів виконання певного завдання.
			3. Уміння психологічно пристосовуватися до зміни умов діяльності.
			4. Схильність до винахідництва у різних ситуаціях, при цьому застосування власного оригінального підходу
 |

Варто зазначити, що запропоновані діагностичні спостереження потрібно проводити не тільки під час перебування дитини у школі. Педагогам варто долучити до цього також і батьків. На жаль, спостереження не завжди спроможні надати нам повну інформацію, тому необхідно використовувати методи бесіди, опитування та анкетування самого учня. До цієї роботи можна залучати також шкільного психолога.

Для діагностування обдарованості школярів також розроблено численні ***психологічні методики***. Серед найбільш поширених в міжнародній практиці стандартних тестів можна назвати наступні:

* шкала інтелекту Векслера. Методика містить вербальні (вербальну шкалу) й невербальні (шкалу дії) субтести;
* оціночна батарея тестів Кауфмана. Ця методика оцінює показники розумових процесів і відповідних досягнень;
* шкала дитячих здібностей Маккарті. Запропонована діагностична методика дозволяє діагностувати наступні показники обдарованості дитини: загальний когнітивний індекс (узагальнена оцінка) і п’ять субоцінок: для вербальних, перцептивних, обчислювальних і моторних здібностей, а також пам’яті;
* інтелектуальний тест Слоссона. Діагностика рівня обдарованості відбувається на основі даних про словниковий запас, вербальні та математичні судження, пам’ять тощо;
* визначення інтелекту Стенфорд-Біне. Ця методика розроблена для тестування дітей, починаючи із двох років, вона спрямована на одержання єдиного показника, котрий характеризував би загальний інтелектуальний розвиток конкретної дитини;
* тести креативності Торренса.

Зазвичай усі запропоновані вище діагностичні методики орієнтовані на разове обстеження. Однак у практиці застосовуються й такі методики, за допомогою яких можна здійснювати певний розвивальний вплив, це різноманітні тренінгові методи, метою яких є не тільки і не стільки проведення діагностики, але й корегування та розвиток особистості дитини. Варто відзначити, що використання тренінгових методик та окремих їх елементів у процесі роботи з обдарованими школярами є доцільним для виконання наступних ***педагогічних завдань***:

* відкриття прихованих здібностей обдарованих дітей та їхнього подальшого розвитку;
* усунення різноманітних психологічних факторів, які створюють своєрідні бар’єри для розвитку обдарованих дітей;
* розвитку різних видів обдарованості (за умови їх нівелювання);
* формування і розвитку адекватної самооцінки власних можливостей в галузі обдарованості;
* допомога обдарованому школяреві у побудові та реалізації власної траєкторії розвитку своєї обдарованості.

**1.5. Особливості організації інклюзивного освітнього середовища в Новій українській школі**

Згідно із Законом України «Про освіту» від 05.09.2017 року, ***інклюзивне освітнє середовище*** – сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей.

Забезпечення повноцінного розвитку дитини передбачає єдність предметно-розвивального середовища та змістовного спілкування дорослих з дітьми. Тобто, середовище призводить до дійсних змін у людині, сприяє її особистісному розвитку. Тому дуже важливо управляти процесом взаємодії з середовищем, оптимально використовуючи його потенціал, що є актуальним і в процесі створення та діяльності інклюзивного середовища, що сприятиме ефективному включенню вихованців, які потребують корекції психофізичного розвитку, реалізації своїх потенційних здібностей, у суспільство.

Однак, слід пам’ятати, що дитина з психофізичними вадами не може раптово включатись в освітнє середовище, оскільки інклюзивна освіта орієнтована на спільну діяльність батьків, вихователів, психологів і т.д. Крім того, інклюзивне середовище не повинне «нав’язуватись» освітньому закладу чиїмось рішенням, адже потребує комплексної готовності матеріально-технічних умов, людських та професійних взаємостосунків.

Як зазначає Т. Г. Зубарєва, інклюзивне освітнє середовище характеризується системою ціннісного ставлення до навчання, виховання і особистісного розвитку дітей з особливими освітніми потребами, а також сукупністю ресурсів (засобів, зовнішніх і внутрішніх умов), їх життєдіяльності в загальноосвітньому навчальному закладі і спрямованістю на реалізацію індивідуальних освітніх стратегій вихованців.

Практика засвідчує, що взаємодія дітей, які потребують корекції психофізичного розвитку, зі здоровими однолітками сприяє їхньому когнітивному, фізичному, мовному, соціальному та емоційному розвитку. При цьому діти з типовим рівнем розвитку демонструють відповідні моделі поведінки дітям з особливими освітніми потребами і мотивують їх до цілеспрямованого використання нових знань і вмінь. В інклюзивних групах взаємодія між вихованцями з особливими освітніми потребами та їх здоровими однолітками сприяє налагодженню між ними дружніх стосунків, внаслідок чого діти вчаться природно сприймати і толерантно ставитися до людських відмінностей, стають більш чуйними, готовими до допомоги.

Головне ***завдання інклюзивного середовища*** полягає у подоланні відхилень у розвитку вихованця з особливими потребами та профілактиці небажаних негативних тенденцій. Провідним ***принципом інклюзивного середовища***є його готовність пристосовуватись до індивідуальних потреб різних категорій дітей за рахунок структурно-функціональної, змістовної та технологічної модернізації освітньої системи закладу, здійснення індивідуального підходу, гуманні стосунки з кожною дитиною, проведення занять у формі ігрової діяльності.

Сучасними вченими (Є. Л. Гончарова, Т. Г. Зубарєва та ін.) визначено основні **ознаки інклюзивного середовища:**

* культивування системи ціннісного ставлення до навчання, виховання та особистісного розвитку дітей з психофізичними порушеннями, наявність ресурсного забезпечення їх життєдіяльності (нормативно-правові, програмно-методичні, інформаційні, матеріально-технічні тощо), спрямовані на реалізацію їх індивідуальних здібностей;
* визначення та реалізація *філософії інклюзії*, *ролі освітнього закладу* у галузі важливих функцій інклюзивної діяльності, *загальних підходів та принципів життєдіяльності* вихованців з обмеженими можливостями здоров’я щодо здійснення завдань інклюзивної освіти, а також оптимальної *структури* навчально-виховного процесу;
* задоволення освітніх потреб дітей з психофізичними вадами та врахування інтересів їх здорових однолітків;
* створення умов для організації безбар’єрного освітнього процесу з урахуванням особливих потреб осіб, які потребують корекції психофізичного розвитку;
* створення індивідуально-орієнтовних програм з урахуванням внесення змін щодо можливостей кожної дитини у засвоєнні загального рівня освіти;
* колективне формування інклюзивного середовища (вихователі, психологи, дефектологи, соціальні педагоги, інструктори з ЛФК, медичний персонал тощо);
* система діяльності психолого-медико-педагогічних консультацій (ПМПК), яка створена на базі навчально-виховного закладу за наявності відповідних фахівців і відіграє системно утворювальну роль щодо супроводу та побудови освітнього маршруту дитини із психофізичними порушеннями, а також точне визначення комплексу абілітаційних впливів на неї.

Якщо у класі є дитина з особливими освітніми потребами, потрібно пам’ятати про такі важливі ***аспекти організації успішної інклюзії*** як:

* Додаткова допомога з боку асистента вчителя.
* Необхідність розроблення індивідуальної програми розвитку для дитини з порушеннями психофізичного розвитку.
* Особливості організації фізичного середовища, яке має відповідати принципам універсального дизайну.
* Співпраця з додатковими фахівцями, зокрема з вчителем-логопедом, практичним психологом, спеціальним педагогом та ін.
* Особливості співпраці з батьками дитини з особливими освітніми потребами.

***Додаткова допомога з боку асистента вчителя.*** Посада асистента вчителя була введена в українське законодавство у 2010 році і знайшла своє подальше відображення у низці законодавчих і нормативно-правових документів, які зазначають посадові обов’язки та основні функції асистента вчителя. Важливо пам’ятати, що асистент вчителя допомагає вчителю працювати з усіма дітьми, надаючи додаткову підтримку у роботі з дітьми із особливими освітніми потребами. Зокрема, асистент вчителя бере участь у створенні індивідуальної програми розвитку, проведенні спостережень за розвитком дітей, організації навчальних матеріалів тощо. Хоча, відповідно до нормативно-правового забезпечення, вчитель може розраховувати лише на пів ставки роботи асистента у своєму класі, така підтримка є важливим і корисним ресурсом.

Робота з асистентом вчителя передбачає від учителя певних додаткових зусиль – вміння використовувати практику спільного викладання, необхідності планувати час для спільного планування та обговорення освітнього процесу тощо. Проте, ретельно спланована робота з асистентом вчителя не лише забезпечить кращу якість викладання, а й сприятиме професійному розвитку педагогів.

Наприклад, роль асистента вчителя показала свої успішні результати у класах, де навчаються ромські діти, особливо якщо асистенти вчителя – самі роми. У цьому випадку, хоча діти не мають жодних порушень розвитку, вони потребують додаткової підтримки у розумінні української мови (більшість з них приходить до першого класу із сім’ї, де розмовляють ромською мовою) тощо. Ромський асистент учителя також допомагає налагодити співпрацю між учителем і ромськими батьками, зрозуміти культурні особливості, надати додаткову підтримку самим батькам.

***Індивідуальна програма розвитку для дитини з особливими освітніми потребами.*** Індивідуальна програма розвитку (ІПР) для дітей з порушеннями психофізичного розвитку розробляється командою фахівців, до складу якої входять вчитель, асистент вчителя, батьки та інші відповідні фахівці – спеціальний педагог, вчитель-логопед, практичний психолог та ін. ІПР розробляється на основі навчальної програми, розробленої учителем, з урахуванням висновку (рекомендацій) психолого-медико-педагогічної консультації (ПМПК).

За своєю суттю індивідуальну програму розвитку можна вважати контрактом між навчальним закладом та батьками, що закріплює вимоги щодо організації навчання дитини, зокрема визначає характер освітніх послуг та форм підтримки.

Зазвичай, в індивідуальній програмі розвитку містяться такі *розділи*:

* *Загальна інформація про дитину* (ім’я та прізвище, вік, телефони батьків, адреса, особливості психофізичного розвитку, дата зарахування дитини до навчального закладу та термін, на який складається програма).
* *Наявний рівень знань і вмінь*. Група фахівців протягом перших двох місяців (залежно від складності порушень розвитку) вивчає можливості та потреби дитини, а саме: її вміння, сильні якості та труднощі, стиль навчання (візуальний, кінестетичний, багатосенсорний та інші, особливо якщо один із стилів домінує), види підтримки; інформацію щодо впливу порушень розвитку дитини на її здатність до навчання (відомості, надані ПМПК про рівень розвитку дитини, зафіксовані під час спостережень та оцінки розвитку фахівцями).
* *Додаткові послуги* педагогів та інших фахівців, які необхідні дитині для успішного засвоєння навчальної програми: наприклад, послуги логопеда, психолога, реабілітолога, послуги з перекладу на жестову мову, послуги з організації відпочинку, в тому числі лікувально-оздоровчого; консультативні послуги.
* *Адаптації та модифікації*, які слід розробити для облаштування середовища, застосування належних методів викладання, навчальних матеріалів, обладнання, врахування сенсорних та інших потреб дитини.

*Модифікації* як зміни до навчального змісту стосуються або його скорочення, або зміни концептуальної складності навчального завдання. Скорочення змісту навчального матеріалу може виражатися у модифікації навчального плану або освітніх цілей для конкретної дитини, внесення змін до навчальних завдань, визначення мінімального змісту, який необхідно засвоїти. При цьому важливо описати альтернативні форми оцінювання, які планується проводити для вимірювання навчальних досягнень дитини з особливими освітніми потребами.

На відміну від модифікацій, *адаптації* змінюють характер подачі навчального матеріалу, не змінюючи зміст чи концептуальну складність навчального завдання. Зокрема, можуть використовуватись такі види адаптацій: пристосування освітнього середовища (збільшення інтенсивності освітлення в класних кімнатах, де є діти з порушеннями зору; зменшення рівня шуму в класі, де навчається дитина, що погано чує, забезпечення її слуховим апаратом); зміни в навчальних підходах (використання навчальних завдань різного рівня складності; збільшення часу на виконання навчального завдання, зміна темпу занять, чергування видів діяльності тощо); адаптація навчальних матеріалів (адаптація навчальних посібників, наочних та інших матеріалів; використання друкованих текстів з різним розміром шрифтів, картки-підказки тощо).

*Індивідуальна програма розвитку* розробляється на один рік. Двічі на рік (за потреби частіше), програма переглядається з метою її коригування. Зокрема, коли у дитини виникають труднощі в засвоєнні визначеного змісту навчального матеріалу, чи виникає необхідність перейти до наступного рівня складності виконання завдань. Це може виявитися необхідним, якщо, наприклад: дитина досягла визначених освітніх цілей; у дитини виникають труднощі при досягненні визначених освітніх цілей; є потреба збільшити кількість послуг дитині; дитину переводять до іншої школи; у дитини спостерігаються проблеми з поведінкою тощо.

***Особливості організації фізичного середовища, яке має відповідати принципам універсального дизайну.*** Варто зупинитися на понятті універсального дизайну, який закріплено в документах Ради Європи, Європейського Союзу, Організації Об’єднаних Націй, зокрема у статті 2 Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю. У контексті організації освітнього середовища основні ***принципи універсального дизайну*** мають таке трактування:

* Рівноправне використання (архітектурно доступне та безпечне шкільне середовище; навчальні матеріали підготовлені таким чином, що можуть бути використані учнями з різними функціональними порушеннями; веб-сайт школи розроблений так, що інформація на ньому доступна учням і дорослим з порушеннями зору та слуху);
* Гнучкість користування (навчальний процес відповідає широкому спектру індивідуальних можливостей учнів; забезпечує гнучкі методи навчання, викладання, представлення навчального матеріалу; навчальні плани і освітні програми відповідають особливостям розвитку дітей);
* Просте та зручне використання (навчальні матеріали є простими для використання незалежно від навичок і досвіду учнів; лабораторне обладнання з чіткими та інтуїтивно зрозумілими кнопками управління);
* Сприйняття інформації з урахуванням різних сенсорних можливостей (використання кольору, світла, звуків, текстури; легкий доступ до інформаційно-комунікаційних технологій);
* Припустимість помилок (учні мають вдосталь часу, щоб надати відповідь на запитання; використання навчального програмного забезпечення, яке має вказівки / застереження при неправильному виборі учнем);
* Низький рівень фізичних зусиль (двері, які легко відчиняти учням з різними функціональними порушеннями; застосування ергономічних вимог / деталей (наприклад, дверні ручки, меблі);
* Наявність необхідного розміру і простору (учні з різними функціональними порушеннями мають можливість вільного доступу до усіх елементів навчального середовища та вільного переміщення; вхід до шкільної будівлі має бути один для всіх).

Звертаючи увагу саме на ***облаштування вулиці та будівлі***, виникло поняття архітектурної доступності. МОН рекомендує школам дотримуватись ***Державних будівельних норм***. Розглянемо основні положення щодо облаштування.

*Тротуари.*Поздовжній уклон (тобто крутизна підйому чи спуску) не повинен перевищувати 5% відносно рівної поверхні. Для з’їзду з тротуару біля будівлі допускається відхилення в 10% у межах відстані до 10 метрів. Поперечний уклон (тобто від правого до лівого краю) тротуарів і з’їздів не може перевищувати 2%. Такі параметри встановлено для того, аби в будь-яку погоду людині було комфортно і найголовніше – безпечно пересуватися тротуарами.

Тротуари не можна робити з насипних або крупноструктурних матеріалів (наприклад, щебінь), які б заважали рухатись людині на візку або з милицями чи ходунками. Якщо тротуар зроблений з бетонних плит, то вони мають бути рівними, а розмір швів не може перевищувати 1,5 сантиметри. Якщо порушити ці правила, то пересування на візку перетвориться на вібротренажер, а людині з палицею просто буде важко йти (до того ж, палиця чи милиця може застрягати у швах плит або провалювати в насип).

*Парковка.* На парковці мають бути окремі місця для транспорту людей з інвалідністю. Паркомісця для особистого транспорту мають бути не далі, ніж 50 метрів від входу в школу. Ширина одного паркомісця – не меншою за 3,5 метри. Майданчики ж для зупинки спеціалізованого транспорту (наприклад, спеціально облаштований автобус), який перевозить виключно людей з інвалідністю, повинні бути на відстані не більше 100 метрів від входу в школу. Норми щодо відстаней обумовлені тим, що людина з інвалідністю не має долати великий шлях до будівлі. У будівельних нормах вказані максимально допустимі значення.

*Стіни будівель.* Елементи будівлі чи пристрої, що розміщують на стінах чи інших вертикальних поверхнях, біля яких ходять люди, не повинні виступати більше ніж на 10 сантиметрів (якщо вони розміщені на висоті від 70 сантиметрів до 2,1 метра). Якщо пристрої показчиків розміщено на окремій опорі, вони не мають виступати більше ніж на 30 сантиметрів. Це пов’язано з тим, що маломобільні люди часто не мають змоги обходити перепони, тому їхній шлях повинен бути прямим і не тернистим.

*Вхідний майданчик.* Його покриття повинно бути твердим, не слизьким (навіть у разі намокання) і мати поперечний уклон (він потрібен, аби вода сама потрапляла в дренажні системи) не більше 2%. Інакше людина з інвалідністю може послизнутися і травмуватися (насправді через недотримання цього правила це може статися з будь-ким).

Дренажні і водозбірні ґратки, що встановлюють у підлозі, мають бути на одному з нею рівні. До того ж, ширина просвітів у чарунках не може перевищувати 1,5 сантиметри. Рекомендується використовувати ромбоподібні або квадратні чарунки. Якщо опустити або підняти ґрати над рівнем підлоги, то колеса візка перечіпатимуться через перепону і створюватимуть людині незручності. А в широких чарунках можуть застрягати палиці й милиці (а ще – тонкі жіночі підбори).

*Тамбури.* Їхня глибина (відстань від дверей до стіни навпроти) має бути не меншою за 1,8 метра. Це потрібно для того, аби людина на візку могла комфортно в ньому розвертатися.

***Інформація про школу.*** Вона має бути доступною для людей з інвалідністю: наприклад, назву школи та іншу важливу інформацію краще продублювати шрифтом Брайля або встановити аудіоваріант. Таким чином незряча людина зможе точно знати, що прийшла саме у вашу школу, і їй не доведеться когось запитувати, аби впевнитися.

*Пересування вверх і вниз. Ліфти і підйомники.* У приміщеннях заввишки два і більше поверхів рекомендовано встановлювати ліфти. Кабіна ліфта повинна бути завширшки мінімум 1,1 метра і глибиною – мінімум 1,4 метра. Ширина дверного прорізу – не меншою за 90 сантиметрів. Такі параметри важливі для того, аби людина на візку могла безперешкодно потрапити в ліфт (тобто не застрягти), а також комфортно в ньому розвернутися.

Якщо в приміщенні неможливо облаштувати ні ліфт, ні пандус – можна передбачити спеціальний індивідуальний підйомник. Це може бути, наприклад, платформа, що пересувається вертикально зовні будівлі або ж усередині вдовж сходів. Ширина такої платформи має бути не меншою 90 сантиметрів, а глибина – не меншою 1,2 метра. Виходи з неї мають бути на рівні поверхів, де розташовані приміщення, які відвідують люди з інвалідністю. У ліфтах і підйомниках повинні бути поручні на висоті 1,1 метра від підлоги. А перед входом потрібно зробити майданчик діаметром не менше 1,5 метра. Наявність майданчику пов’язана з можливістю комфортного маневрування на візку, а поручнів – із безпекою. Під час руху ліфта чи підйомника людина може за нього триматися, що особливо важливо в аварійній ситуації (передбачається, що 1,1 метра – комфортна відстань від підлоги для людини на візку).

Кнопки в ліфтах і підйомниках та інші допоміжні пристрої повинні мати рельєфні позначки. Біля кожних дверей ліфта має бути світлова і звукова інформативна сигналізації. Ці вимоги пов’язані з тим, що людям з проблемами із зором чи слухом потрібно отримувати інформацію про поверхи або небезпеку.

*Сходи й пандуси*. Пандуси і сходи потрібні не тільки для пересування між поверхами. Якщо є перепад між рівнями підлоги, який сягає більше 4 сантиметрів, то потрібно їх облаштовувати. Якщо в такому випадку зробити, наприклад, лише одну велику сходинку (виступ), то людина з милицею чи на візку не зможе самостійно потрапити на вищий рівень підлоги.

Усі сходинки в межах одного маршу (сходинки, розміщені між двома майданчиками) мають бути однієї висоти й ширини, а також мати однакову геометрію. Лише перша сходинка першого маршу сходів на вулиці може відрізнятися. По краях сходів (справа чи зліва) мають бути бортики не менше 5 сантиметрів. Такі ж вимоги стосуються і пандусів. Це потрібно, аби перешкодити зісковзуванню ноги, милиці чи тростини.

Сходи повинні бути завширшки не менше 1,35 метра. Ширина сходинок – не менше 30 сантиметрів, а висота – не більше 15-ти. Також потрібно заокруглювати ребра сходинок радіусом не більше 5 сантиметрів і робити їх шорсткуватими. Окрім того, важливо, щоб сходи були суцільними й рівними.

Ширина пандусу для однобічного руху має бути не меншою від 1,2 метра, а двостороннього – не менше 1,8 метра. Уклон кожного маршу пандуса не повинен перевищувати 8%, а максимальна висота – 80 сантиметрів. При перепаді висоти підлоги у 20 сантиметрів і менше уклон можна збільшувати до 10%. Норми щодо уклону пов’язані з тим, що людині потрібно з’їхати по пандусу, не набравши завеликої швидкості, що може призвести до нещасного випадку. Поперечний уклон сходинок, пандусів не повинен перевищувати 2%. Також пандус потрібно робити з неслизького матеріалу. На початку і в кінці кожного підйому пандуса має бути майданчик, не менший за ширину цього пандуса і глибиною мінімум 1,5 метра. Якщо напрямок руху пандуса змінюється, ширина горизонтальної площадки повинна дозволяти поворот візка.

По два боки пандуса і сходів, а також біля всіх перепадів висот більше 45 сантиметрів мають бути огорожі з поручнями. Поручні пандусів потрібно розміщувати на висоті 70-90 сантиметрів, а сходів – на висоті 90 сантиметрів. Поручень має бути довшим на 30 сантиметрів за марш сходів чи похилої частини пандусу. У разі, якщо ширина сходів сягає 2,5 метра й більше, потрібно встановлювати ще й розділові поручні. Поручень з внутрішнього боку сходів повинен бути безперервним. Діаметр поручнів має складати 32-38 міліметрів. Наявність поручнів пов’язана з безпекою. Адже людині потрібно притриматись під час підйому чи спуску.

***Співпраця з додатковими фахівцями, зокрема з вчителем-логопедом, практичним психологом, спеціальним педагогом та ін.*** Визначальним у забезпеченні інклюзивної освіти є поняття додаткової підтримки або додаткових ресурсів, які можуть охоплювати людські, матеріальні та фінансові ресурси. Серед зазначених ресурсів велике значення відіграють людські ресурси, до яких відносять співвідношення кількості дітей до кількості педагогів; наявність додаткових педагогів, асистента вчителя та інших фахівців; наявність навчальних програм для педагогів та іншого персоналу, спрямованих на їх підготовку до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Аналіз типових штатних нормативів загальноосвітніх навчальних закладів, затверджених наказом Міністерства освіти і науки України №1205 від 06. 12. 2010 року, свідчить про наявність достатньо великої кількості посад педагогічних та інших працівників, які можуть надавати якісні освітні, психологічні, медичні послуги для дітей дошкільного та шкільного віку, у тому числі й дітей з особливими освітніми потребами: асистент вчителя, практичний психолог, соціальний педагог, лікар-педіатр, медична сестра.

Водночас важливо пам’ятати, що саме командний підхід до надання додаткової підтримки дітям з особливими освітніми потребами є найбільш ефективний. Є два основні механізми забезпечення командного підходу до надання додаткової підтримки на рівні окремої дитини й усього навчального класу – це розроблення індивідуальної програми розвитку і використання практики спільного викладання.

***Практика спільного викладання.*** Хоча практика спільного викладання ще не стала загальноприйнятою в Україні, оскільки потребує більших затрат і зусиль, її переваги є численними, а відтак знання особливостей здійснення спільного викладання позитивно впливатиме на якість освітнього процесу в інклюзивному класі. На відміну від міжнародного досвіду, де спільне викладання проводить учитель разом зі спеціальним педагогом, в Україні ця практика може здійснюватися вчителем спільно з асистентом вчителя, який часто має не лише педагогічну, а й спеціальну освіту. Для ефективного планування свого робочого часу важливо знати можливі ***форми спільного викладання***:

* *Один викладає, інший допомагає.* Цей підхід також відомий як «основний і допоміжний вчитель», застосовується досить часто, оскільки є відносно простим і не потребує багато часу для спільного планування. Ця форма спільного викладання передбачає, що основний учитель визначає навчальний зміст, методи навчання, навчальні види діяльності для усіх учнів, у тому числі й учнів з особливими освітніми потребами. Допоміжний вчитель (асистент вчителя) надає підтримку окремим учням, проводить навчальні заняття з малими групами тощо.
* *Паралельне викладання.* Ця форма спільного викладання передбачає спільну відповідальність за процеси планування і викладання, яке проводиться обома вчителями паралельно з половиною класу – навчальний зміст залишається одним, хоча методи викладання можуть бути різними.
* *Диференційоване викладання.* При цьому підході більшість учнів працює у складі великої групи, а окремі учні працюють у малих групах (для отримання індивідуальної підтримки).
* *Викладання в команді.* У процесі командної роботи обидва вчителі спільно планують навчальний час, визначають навчальний зміст, організацію уроків, стратегії навчання та управління класом. Основний учитель і асистент вчителя одночасно проводять навчання з усім класом – у той час, як один вчитель пояснює або представляє навчальний матеріал, інший може демонструвати слайди чи інші навчальні матеріали.

***Особливості співпраці з батьками дитини з особливими освітніми потребами.*** Активна участь батьків дітей з особливими освітніми потребами в освітньому процесі є однією з важливих передумов інклюзивної освіти. Залучення батьків дітей з особливими освітніми потребами до освітнього процесу має свої особливості. Тож розглянемо їх детальніше.

*Обстоювання прав дитини, зокрема права на освіту*. Активне залучення батьків до освітнього процесу на всіх його етапах: оцінювання рівня розвитку дитини, планування її освітньої траєкторії, участь у навчальних видах діяльності тощо допоможе батькам краще дізнатися про можливості своєї дитини, що в подальшому впливатиме на вирішення таких важливих питань, як вибір навчального закладу для продовження навчання, подальший вибір професії, забезпечення самостійного проживання, індивідуальної мобільності тощо. Визнаючи професійну відданість учителів, які працюють з дітьми, батьки є найбільш зацікавленими в успішному майбутньому своїх дітей.

*Участь батьків у роботі в команді з розроблення індивідуальної програми розвитку*. Одним із результатів роботи команди є створення індивідуальної програми розвитку, яка розробляється на основі навчальної програми відповідно до Державного стандарту початкової освіти з метою визначення освітніх цілей і навчальних завдань для дитини на основі її актуального рівня розвитку, для здійснення необхідних змін в освітньому процесі (адаптації і модифікації), а також для визначення та забезпечення додаткових потреб дитини, необхідних для успішного розвитку та навчання.

Командний підхід до надання додаткової підтримки дітям з особливими освітніми потребами в освітньому процесі, при якому батьки є активними й рівноправними партнерами, є однією з особливостей і запорук успішного інклюзивного навчання.

*Отримання інформації щодо прогресу у навчанні та розвитку своєї дитини*. Окрім вищезгаданої інформації педагоги мають регулярно надавати батькам інформацію щодо прогресу у розвитку дитини, навчальні досягнення дітей. Надаючи цю інформацію батькам дітей з особливими освітніми потребами, педагоги використовують інформацію, що міститься в індивідуальній програмі розвитку. Надання цієї інформації може відбуватися різними шляхами: під час індивідуальних зустрічей з батьками; під час телефонних розмов; надсилання інформації за допомогою електронної пошти.

У будь-якому випадку такий обмін інформації є надзвичайно важливим, оскільки він забезпечує батьків інформацією про види діяльності, які вони можуть проводити з дитиною вдома, а отже, додатковими навчальними можливостями. Не зважаючи на важливість вчасного та регулярного надання інформації батькам, вчителям не слід обмежувати батьків лише цим рівнем залучення. Інший рівень залучення батьків передбачає їхню роль у наданні додаткової інформації педагогам.

Усі батьки мають право отримувати інформацію про освітній процес, у тому числі інформацію про місію навчального закладу та його цінності, додаткові можливості та послуги, графік роботи навчального закладу, розклад уроків тощо.

*Надання інформації педагогам щодо прогресу у навчанні та розвитку своєї дитини*. Батьки дитини з особливими освітніми потребами можуть суттєво допомогти вчителю. Вони можуть надати інформацію про дитину, яку вони знають найкраще, оскільки щодня взаємодіють з нею в різних ситуаціях. Від батьків учителі можуть дізнатися про темперамент дитини, її особливі потреби, події, які відбулися в сім’ї і можуть мати певний вплив на емоційний стан дитини.

**1.6. Інклюзивно-ресурсні центри – допомога в реалізації інклюзивної освіти**

До початку нового навчального року в Україні планують відкрити 500 інклюзивно-ресурсних центрів. Один центр розрахований на 7 тисяч сільського населення або 12 тисяч містян. Окрім того, планують витратити 100 мільйонів гривень на закупівлю міжнародних тестів для дітей з особливими освітніми потребами, а також для навчання спеціалістів центрів проводити такі тестування. Таке навчання мають пройти мінімум два спеціалісти з кожного ІРЦ. Відповідне тестування необхідне, щоб правильно визначити потреби дітей у навчанні. Це означає, що спеціалісти не повинні ставити діагноз, а визначати, які, наприклад, заняття чи обладнання потрібні конкретній дитині.

***Інклюзивно-ресурсні центри*** утворюють, щоб забезпечити права дітей з особливими освітніми потребами віком від 2-х до 18-ти років на здобуття дошкільної та загальної середньої освіти.

Принципи діяльності інклюзивно-ресурсних центрів: повага та сприйняття індивідуальних особливостей дітей дотримання найкращих інтересів дитини недопущення дискримінації та порушення прав дитини конфіденційність доступність освітніх послуг з раннього віку міжвідомча співпраця.

Основними ***завданнями*** освітньо-ресурсного центру інклюзивної освіти є:

* здійснення методичного та аналітичного забезпечення діяльності ІРЦ;
* забезпечення навчання та підвищення кваліфікації фахівців ІРЦ, педагогічних працівників закладів дошкільної, загальної середньої, професійної (професійно-технічної) освіти, фахової передвищої освіти, вищої освіти та міжшкільних ресурсних центрів (міжшкільних навчально-виробничих комбінатів) щодо інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами;
* підвищення рівня компетентності посадових осіб обласних (міських) державних адміністрацій та органів місцевого самоврядування щодо надання освітніх послуг дітям з особливими освітніми потребами;
* здійснення аналітичної та прогностичної діяльності щодо організації інклюзивного навчання у відповідній адміністративно-територіальній одиниці;
* підвищення рівня обізнаності громадськості про дітей з особливими освітніми потребами, у тому числі з інвалідністю, попередження дискримінації, формування позитивного ставлення до таких дітей та їх батьків.

Можна назвати такі основні ***напрямки діяльності*** освітньо-ресурсного центру інклюзивної освіти:

* проводить навчання та підвищення кваліфікації фахівців ІРЦ, педагогічних працівників закладів дошкільної, загальноосвітньої, професійної (професійно-технічної), фахової передвищої, вищої освіти та міжшкільних ресурсних центрів (міжшкільних навчально-виробничих комбінатів) з питань інклюзивного навчання;
* здійснює підвищення професійної компетентності стосовно організації інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами посадових осіб державних адміністрацій та органів місцевого самоврядування, шляхом організації та проведення тренінгів, семінарів, вебінарів тощо;
* надає консультивно-методичну допомогу з питань інклюзивної освіти керівникам та педагогічним працівникам закладів освіти, медичним, соціальним працівникам, батькам (іншим законним представникам дитини) та громадським організаціям;
* здійснює ведення реєстру дітей, які пройшли комплексну оцінку і перебувають на обліку в ІРЦ відповідної адміністративно-територіальної одиниці, за згодою батьків (одного з батьків) або законних представників на обробку персональних даних неповнолітньої дитини;
* здійснює ведення реєстру дітей, які навчаються в інклюзивних групах, інклюзивних класах в області;
* здійснює ведення реєстру фахівців, які надають психолого-педагогічну допомогу дітям з особливими освітніми потребами у відповідній адміністративно-територіальній одиниці, у тому числі фахівців закладів дошкільної освіти компенсуючого типу, спеціальних шкіл, навчально-реабілітаційних центрів, громадських об’єднань за згодою фахівців, які надають психолого-педагогічну допомогу дітям з особливими освітніми потребами;
* здійснює збір та узагальнення інформації щодо закладів освіти, реабілітаційних установ системи охорони здоров’я, соціального захисту та громадських об’єднань відповідної адміністративно-територіальної одиниці, які надають психолого-педагогічну допомогу дітям з особливими освітніми потребами;
* визначає потребу відповідної адміністративно-територіальної одиниці у фахівцях різних спеціальностей для надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг та забезпечує формування регіонального замовлення на їх підготовку;
* здійснює аналіз даних щодо охоплення інклюзивним навчанням дітей з особливими освітніми потребами, в тому числі з інвалідністю, за видами порушень в регіоні, вивчає та узагальнює досвід роботи закладів освіти, в яких проваджене інклюзивне навчання;
* в межах компетенції надає пропозиції щодо удосконалення законодавства з питань інклюзивної освіти відповідному структурному підрозділу з питань діяльності ІРЦ органів управління освітою;
* надає рекомендацій органам місцевого самоврядування щодо утворення ІРЦ;
* співпрацює з Інститутом спеціальної педагогіки Національної академії педагогічних наук України щодо застосування сучасних методик проведення комплексної оцінки, надання психолого-педагогічних послуг, адаптації освітніх програм до потреб дітей з особливими освітніми потребами, розробки індивідуальної програми розвитку.

Частина ІІ. Інклюзивна освіта: педагогічний аспект

**2.1. Інклюзивна педагогіка та готовність майбутніх вихователів до інклюзивної освіти**

Вперше трактування дефініції «інклюзивна педагогіка» подано у Дефектологічному словнику (2011 р.). Той факт, що інклюзивна педагогіка є складовою загальної педагогіки, означає, що в полі її зору знаходяться ті ж процеси та явища, які вивчаються педагогікою, але розглядаються в певному специфічному аспекті. Відтак, очевидно, що специфіка цієї галузі педагогічних знань відображена в слові «інклюзивна». ***Інклюзивна педагогіка*** обґрунтовує основні теоретичні положення, необхідні для розуміння сутності, змісту, структури й організації складного процесу спільного навчання дітей із різними пізнавальними здібностями та практичні питання корекційної роботи в умовах інклюзії.

***Об’єктом інклюзивної педагогіки***є інклюзивна освіта осіб з особливими освітніми потребами (порушеннями психофізичного розвитку) як соціокультурний феномен і цінність (державна, суспільна, особистісна).

***Предмет інклюзивної педагогіки***– теоретичні і практичні аспекти інклюзивної освіти, які охоплюють вивчення особливостей розвитку, закономірностей навчання, виховання осіб з особливими освітніми потребами в загальноосвітньому просторі, а також умов і засобів, спрямованих на подолання бар’єрів на шляху навчання, участі цих осіб у навчально-виховному процесі та, в цілому, на шляху здобуття освіти особами з особливими потребами з метою їх входження в соціум.

***Суб’єктами інклюзивної педагогіки*** є: той, хто вчиться – особа з особливими освітніми потребами, яка здобуває освіту в навчальних закладах разом з особами, які мають нормотиповий рівень розвитку; той, хто вчить – педагог інклюзивного навчального закладу та інклюзивне середовище.

Інклюзивна педагогіка, маючи тісні міждисциплінарні зв’язки зі спеціальною педагогікою, яка вивчає питання освіти і абілітації / реабілітації педагогічними засобами осіб з порушеннями психофізичного розвитку, має і спільну ***кінцеву мету***: досягнення особами з порушеннями розвитку максимально можливої самостійності і незалежності життя як високої якості соціалізації. Але інклюзивна педагогіка підкреслює в цій *меті* істотний для людини з особливостями психофізичного розвитку смисл: досягнення особами з порушеннями розвитку максимально можливої самостійності і незалежності життя як високої якості соціалізації через отримання якісної освіти і досвіду співжиття в колективі однолітків, які нормально розвиваються.

Для досягнення указаної мети інклюзивна педагогіка реалізує систему ***завдань***, до основних з яких, належать:

* вивчення педагогічних закономірностей розвитку особи з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього простору;
* розроблення змісту, принципів, методів, технологій, організаційних умов інклюзивного навчання осіб з особливими освітніми потребами;
* розроблення і реалізація моделей інклюзивного навчання осіб різних нозологій і вікових категорій;
* вивчення і впровадження соціального і середовищного адаптування в освітніх закладах з інклюзивною формою навчання;
* взаємодія зі спеціальною, соціальною і загальною педагогікою з питань, які стосуються осіб з порушеннями розвитку і виходять за межі загальноприйнятого соціокультурного стандарту.

Як відомо, діти, формуючи своє ставлення до інших людей і до світу взагалі, орієнтуються насамперед на позицію, яку демонструють дорослі. На даний момент емоційний відгук вітчизняних педагогів має широкий діапазон: від скепсису стосовно самої ідеї інклюзивної освіти до відвертого жаху від однієї думки про навантаження, яке ляже на їхні плечі. Елементарна інформаційна необізнаність, недостатнє володіння педтехнологіями та основ психології і корекційної педагогіки, емоційне неприйняття дітей з різними типами вад та ментальна неготовність включати таких дітей у звичну шкільну діяльність є основними аргументами позиції педагогів. Таке ставлення супроводжується, як правило, особистісним співчуттям до хворих дітей та їх батьків, проте саме про належну професійну психолого-педагогічну готовність говорити ще передчасно.

У разі насильницького «впровадження зверху» інклюзивної освіти неминучі негативні наслідки: за причини неготовності освітніх установ вочевидь виникне небезпека імітації «інклюзії», вона ризикує перетворитися в популярну тенденцію без глибоких якісних змін освітньо-виховного процесу, тобто, фікцію. Це спричинить дискредитацію самої, безумовно благородної, ідеї інклюзії. Тому, вкрай необхідні моніторингові дослідження з метою оцінки психологічних параметрів процесу інклюзії як у загальноосвітніх закладах, так і в суспільстві у цілому. Це дозволить отримати інформацію для подальшої роботи, зокрема – розробки змісту програм для майбутніх педагогів, програм підвищення кваліфікації вчителів та вихователів, для методичного забезпечення процесу інклюзії, а також її психологічної підтримки.

Формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки досліджувала російська вчена І. Хафізулліна. Нею були виділені **критерії сформованості інклюзивної компетентності майбутніх педагогів**:

* *мотиваційний* – сформованість сукупності мотивів, адекватних цілям і завданням інклюзивного навчання;
* *когнітивний* – наявність системи знань, необхідних для здійснення інклюзивного навчання, а також досвіду пізнавальної діяльності;
* *операційний* – освоєні способи і досвід вирішення конкретних професійних завдань (навчання, виховання і розвитку дітей) в процесі інклюзивного навчання;
* *рефлексивний* – наявність здатності до рефлексії пізнавальної, квазіпрофесійної (імітаційна, рольова гра), а також професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання.

З метою успішного формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки науковцем виділені такі **педагогічні умови:**

* застосування технології контекстного навчання, що дозволяє сформувати цілісну структуру професійної діяльності майбутніх педагогів в умовах інклюзивного навчання за допомогою оптимального з’єднання репродуктивних і активних методів навчання та відтворення соціального контексту майбутньої діяльності;
* використання потенціалу змісту педагогічних дисциплін для формування позитивної мотивації до здійснення інклюзивного навчання;
* включення в зміст навчання майбутніх педагогів спецкурсу «Інклюзивне навчання в загальноосвітній школі»;
* забезпечення наступності етапів формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів, розвиток і застосування сформованих ключових компетентностей у практичній діяльності студентів

Проаналізувавши наукову літературу, можна стверджувати, що більшість наукових праць присвячені організації інклюзивного навчання в умовах загальноосвітньої школи. Підготовка фахівців до роботи з дітьми в умовах інклюзивної освіти в загальноосвітніх дошкільних закладах представлена меншим обсягом публікацій, зокрема, в працях А. Колупаєвої, Л. Савчук, О. Мартинчук, І. Юхимець та ін.

Так, О. Мартинчук відносить до ***професійних компетентностей*** педагога з інклюзивної освіти:

* *дидактичну* (готовність визначати загальні і конкретні завдання розвитку, навчання і виховання дітей з особливими потребами в загальноосвітньому просторі, здатність враховувати в навчально-виховному процесі психологічні, вікові, індивідуальні особливості вихованців, а також особливості порушення, готовність здійснювати, враховуючи спеціальні дидактичні принципи, керівництво пізнавальною діяльністю дітей, давати адекватну оцінку їх діяльності);
* *виховну* (здатність аналізувати і давати психолого-педагогічне трактування поведінки, вчинків, реакцій вихованців, готовність використовувати адекватні віковим, компенсаторним і психологічним можливостям способи, прийоми виховання, залучати їх до культури);
* *комунікативну* (встановлення з дитиною довірчих відносин, запобігання і вирішення конфліктних ситуацій, що виникають між вихованцями, встановлення позитивного контакту з батьками);
* *методичну* (готовність до цілепокладання, проектування, планування, реалізації і діагностики навчального процесу та фахового коректування результатів навчання);
* *трансформаційну* (відбір і перетворення навчального, дидактичного та методичного матеріалу).

Т. П’ятакова досліджувала проблему розвитку ***інклюзивної компетентності***як інтегральної особистісно-професійної компетентності сучасного педагога. Основою дослідження стали швейцарські досягнення у галузі професійної підготовки педагогів до здійснення інклюзивного навчання. Інклюзивна компетентність вимагає сукупності взаємопов’язаних компонентів: мотиваційного, когнітивного, операційного та рефлексивного. Автор подала визначення *інклюзивна компетентність майбутнього педагога*, під якою розуміється інтегративне особистісне утворення, що зумовлює здатність здійснювати професійні функції у процесі інклюзивного навчання, виховуючи різноманітні освітні потреби дітей і забезпечуючи, По-перше, включення дітей з обмеженими можливостями в середовище загальноосвітнього закладу і, по-друге, створення умов для їх розвитку та саморозвитку.

Процес розвитку професійної готовності вчителя до інклюзії – це складний і багатогранний процес, який здійснюється протягом усього життя особистості педагога. Готовність фахівців розглядалася С. В. Альохіною та ін. через два основні показники: ***професійна готовність* і *психологічна готовність.***

*Складові професійної готовності* такі: інформаційна обізнаність, володіння педагогічними технологіями, знання основ психології та корекційної педагогіки, знання індивідуальних відмінностей дітей, застосування варіативності у процесі навчання, знання індивідуальних особливостей дітей з вадами розвитку.

*Складові психологічної готовності* такі: емоційне прийняття дітей із різними типами порушень у розвитку, залучення дітей з вадами в діяльність на уроці, задоволеність власною педагогічною діяльністю.

Загальновідомим є явище, що діти молодшого шкільного віку бурхливо та яскраво виявляють свої емоції. Тому у професійній діяльності вчителя початкових класів педагогічний акцент має зміщуватися на користь імпринтингу, який в умовах інклюзивного навчання доцільно спеціально супроводжувати яскравими емоційно-виражальними засобами слова, демонстрування незвичних речей, подій тощо. У такий спосіб діти з особливими потребами разом з однолітками, які не мають таких потреб, емоційно єднатимуться з ними. Навколишнє оточення збуджуватиме уяву й фантазію дітей, що сприятиме розкриттю й розвитку їхніх нахилів, здібностей та обдарувань, стане джерелом руху до нового.

Деякі з науковців Дж. Рейнуотер, Л. П. Хайруляєва визначають ***настанови*** для вчителів, які працюють з учнями, які мають обмежені можливості у здоров'ї :

* З чуйністю, турботою ставитися до дітей з обмеженими можливостями здоров’я, показуючи приклад ставлення до таких дітей іншим вихованцям, створювати умови для комфортного перебування у класі.
* Планувати та здійснювати індивідуальний підхід до дітей.
* Залучати дітей з обмеженими можливостями здоров’я до ігор, розвиваючи їх інтерес до спілкування з однолітками та збагачуючи досвід таких дітей.

Як бачимо, включення дитини з особливостями розвитку до учнівського колективу вимагає від учителя володіння спеціальними педагогічними знаннями, здатності індивідуалізувати процес навчання, адаптацію навчального матеріалу до можливостей учня, створення індивідуальних планів реалізації освітньої програми, застосування прийомів підтримки та дитячої співпраці, залучення батьків у навчально-виховний процес. Тобто йдеться про надзвичайно високу професійну майстерність – педагогічну гнучкість, здатність бачити потенціал учня, слідувати за ним, одночасно тримаючи межі навчального процесу.

Ці професійні вміння вчителя загальноосвітньої школи вочевидь потребують підтримки фахівців супроводу, місія котрих полягає не тільки в забезпеченні якості інклюзивного процесу, але й у роботі з можливим професійним згоранням педагога. Ефективним методом профілактики цього явища є широко розповсюджені в зарубіжній практиці так звані балінтовські групи. Подібна практика дозволяє ефективно долати професійний стрес шляхом обговорення в колективі актуальних труднощів, емоційної взаємопідтримки колег і знаходження за допомогою спеціалістів оптимальних шляхів розв’язання певної психолого-педагогічної або комунікативної проблеми.

**2.2. Робота асистента вчителя в інклюзивній освіті**

Однією з найважливіших передумов успішного розвитку є створення сприятливих, комфортних умов для дитини з особливими освітніми потребами. ***Мета роботи асистента*** педагога полягає в організації умов для успішного включення дитини з особливостями розвитку в середовище школи. ***Асистент вчителя*** — це посередник між дитиною з особливостями розвитку та іншими дітьми і дорослими в шкільному середовищі. Для того, щоб умови знаходження дитини в школі були по-справжньому комфортні та мотивували її на розвиток, робота асистента педагога (як і будь-якого іншого дорослого, який працює з дитиною з особливими освітніми потребами) повинна ґрунтуватися на наступних переконаннях: віра в можливості дитину, щирий інтерес до її особистості, прийняття її особливостей, доброзичливість, терпіння, послідовність.

Досягнення означеної мети можливе при розв’язанні наступних ***завдань***:

* Створення умов для успішного навчання дитини.
* Створення умов для успішної соціалізації дитини.
* Максимальне розкриття потенціалу її особистості*.*

Перераховані завдання можна вирішити наступними ***засобами***:

* Організація й адаптація життєвого простору: робочого місця, місця відпочинку та інших місць, де буває дитина.
* Розуміння асистентом вчителя і вчителем зон найближчого розвитку учня з особливими освітніми потребами, опора на його внутрішні, приховані ресурси, дозування навантаження, адаптація навчального матеріалу, адаптація навчальних посібників.

Більш конкретні завдання роботи асистента вчителя обумовлені можливостями й особистими якостями дитини. У кожному конкретному випадку умови, необхідні для успішного навчання дітей з особливими освітніми потребами, будуть різними. Адже кожна дитина є унікальною.

Шкільне середовище, у якому перебуває учень, також має свої особливості. Тому формулювання індивідуальних завдань для асистента вчителя лягає на плечі фахівців ***шкільного консиліуму*** конкретної школи. Співробітництво різних фахівців – показник успішності інклюзії. Дорослі, які працюють з дитиною з особливими освітніми потребами, повинні становити одну команду, завдання якої – об’єднання різноманітних зусиль із метою успішного залучення такої дитини до шкільного життя. Основними членами такої команди повинні стати учитель (учителі), соціальний педагог, логопед-дефектолог, психолог і асистент вчителя. У складі команди також можуть бути й інші фахівці, залежно від кадрового складу школи. Крім того, для вирішення складних проблем можуть залучатися й зовнішні фахівці з ресурсних центрів.

Робота шкільного консиліуму, де всі фахівці, члени команди, мають можливість активно взаємодіяти один з одним: на консиліумі з’ясовуються завдання, складається індивідуальний освітній маршрут дитини, вирішуються проблеми, які виникають у процесі навчання, відслідковується динаміка розвитку дитини.

***Асистент вчителя у межах шкільного консиліуму***:

* інформує учасників консиліуму про хід роботи з дитиною;
* заявляє про проблеми, які виникають;
* бере участь у розробці освітнього маршруту для дитини, у розв’язку питань, пов’язаних з життєдіяльністю дитини в школі;
* на підставі записів у щоденнику відслідковує динаміку розвитку дитини (успіхи та проблеми).

***Асистент вчителя разом із учителем*** здійснює роботу з адаптації навчальної програми для учня з особливими освітніми потребами й допомагає вчителеві у виготовленні наочного приладдя.

***Асистент вчителя разом із психологом, соціальним педагогом, дефектологом*** допомагає виявляти проблеми в шкільному житті учня з особливими освітніми потребами та виконує рекомендації фахівців з вирішення проблем.

Важливою рисою особистості асистента вчителя є здатність до ефективної комунікації. У роботі з дитиною від асистента вчителя будуть потрібні терпіння, увага, спокій. Ще одна його якість – гнучкість і адаптивність, здатність виступати одночасно в декількох ролях: як серед дорослих (батьків і фахівців школи), так і серед дітей (учнів). Адже йому доводиться виконувати різні соціальні ролі – друг-наставник для підопічного, дорослий друг і помічник підопічного в дитячому колективі, член команди фахівців супроводу дитини, консультант для батьків дитини.

Рішення про необхідність супроводу дитини в школі асистентом педагога ухвалює ***Психолого-медико-педагогічна комісія (ПМПК)***. Вона ж визначає й інші умови навчання дитини в інклюзивному класі. Налагоджений контакт асистента вчителя з фахівцями ПМПК дозволяє зробити процес включення дитини з особливими освітніми потребами у шкільне життя більш ефективним. У школах, де інклюзія дає позитивні результати, діють різні схеми організації навчального процесу. Відповідно до них асистент вчителя може виконувати три зовсім різні ***організаційні завдання***.

*Асистент вчителя – персональний супроводжувач учня з особливостями розвитку.*За оцінками фахівців із впровадження інклюзії в українському освітньому просторі, на сьогоднішній день найбільш бажаною є ситуація, коли вчитель інклюзивного класу не є фахівцем в галузі спеціальної педагогіки, а асистент вчителя, навпаки, має відповідну фахову освіту. У такому випадку асистент вчителя бере на себе функцію фахівця, який будує навчальний процес для учня з особливими освітніми потребами, допомагаючи вчителю пристосуватися до потреб учня, не знижуючи при цьому якості освіти всього класу.

Від асистента вчителя може знадобитися допомога в адаптації навчальної програми до можливостей учня з особливостями розвитку. У цьому випадку він стежить за тим, що викладає вчитель, і подає матеріал у тому обсязі й на тому рівні, який зрозумілий учню з особливими освітніми потребами. Дитина при цьому перебуває в класі, слухає і учителя, і відповіді учнів, але виконує стільки завдань, скільки їй під силу. Процес активності учня перебуває під контролем асистента вчителя. Наприклад, асистент учителя може підказувати учневі, скільки слів записати з дошки, направляти його при переході від одного завдання до іншого, підказувати, у який момент краще підняти руку й на яке питання вчителя відповідати. Таким чином, він ніби бере під контроль навчання дитини, поступово розширюючи її знання й адаптуючи учня до навчання у класі.

*Асистент учителя — помічник учителя.*У цьому випадку навчальне навантаження формується учителем, а він виступає в якості його помічника в організаційних моментах, збираючи у всіх учнів зошити, підтримуючи дисципліну класу в процесі виконання завдання вчителя. Учитель же в цей час приділяє увагу учню з особливими освітніми потребами. Якщо вчитель прагне займати максимально лідерську позицію в навчальній діяльності учня, а асистент вчителя при цьому не має фахової освіти (дефектологія, спеціальна або клінічна психологія тощо), то в такій парі найбільш оптимальним є стати для вчителя помічником у реалізації його ідей щодо навчання дитини з особливими освітніми потребами.

*Асистент учителя — другий учитель у класі.*Такий підхід розповсюджений в американських школах. Відповідно до їхньої законодавчої бази визнання дитини не здатною вчитися самостійно вважається порушенням її прав, у класі, де займається дитина з особливими освітніми потребами, працюють два вчителі, які поперемінно допомагають вчитися всім дітям, але дитині з особливими освітніми потребами – більшою мірою.

Частина ІІІ. Зарубіжний досвід інклюзивної освіти

**Аналіз досвіду США в організації інклюзивного навчання.**

Перед учителями і школами сьогодні відкриваються нові можливості для формування навчального середовища, що породжують нові завдання навчати дітей з особливими потребами разом із їхніми однолітками з типовим розвитком. До переліку дітей з особливими освітніми потребами належать не лише учні з обмеженими можливостями, а й діти, які відчувають труднощі у навчанні, мають порушення поведінки, діти з іншого культурного та мовного середовища і ті, кого у школі, незалежно від причини, зараховують до групи ризику. Ці учні мають спільні навчальні цілі з їхніми однолітки, а їхня соціальна адаптація та навчальна програма є невід’ємною частиною загального навчально-виховного процесу школи. Американські вчені Уайтакер, Столл та Фінк, що у своїх дослідженнях обґрунтовують необхідність диференційованого підходу та забезпечення умов для оптимального навчання кожної дитини, наголошують на необхідності змін та переходу від звичайних до інклюзивних шкіл, або, як їх називають, ***«ефективних шкіл»***.

Школу можна назвати ефективною лише в тому разі, коли кожна дитина в ній має змогу успішно навчатися. Концепція ефективної школи принципово відрізняється від традиційних освітніх концепцій, де неадекватним вважається учень і на нього покладається провина за низьку навчальну успішність. Одним із найбільш невідповідних моментів було уявлення про те, що негативні навчальні результати учня та їх невідповідність установленим академічним стандартам пояснюються його індивідуальною дисфункцією. На думку дослідника Уайтакера, це справжня трагедія, коли, з одного боку, існує величезний потенціал для зростання та розвитку, а з іншого, багатьом молодим людям на першому етапі їхнього життєвого шляху закладається думка, що вони ні на що не здатні. Отже, головне завдання ефективної школи – змінити цю ситуацію та сформувати в учнів навички самостійної навчальної діяльності.

У свою чергу науковці Овенс, Столл та Фінк виокремлюють наступні ***характеристики ефективної інклюзивної школи***:

* заздалегідь визначені цілі, яких сподіваються досягти зі своїми учнями, та забезпеченість навчальними програмами, що дають змогу реалізувати поставлені цілі та продемонструвати учнівські досягнення;
* динамічна і гнучка система навчання – задовольняти потреби всіх споживачів освітніх послуг (учнів, батьків, громади), постійне оновлення навчальних програм з урахуванням майбутніх потреб;
* інноваційний підхід – йти в ногу з технічним прогресом, бути творчими і відкритими до інновацій. У своїй діяльності педагоги керуються новою парадигмою навчання, в якій центр уваги переноситься із змісту на формування вміння вчитися, від знань як продукту – на процес їхнього набуття, від успішності (порівняно з іншими) на першочерговість самоусвідомлення та особистого розвитку;
* освіта розглядається як процес, що триває упродовж життя, а не як соціальна необхідність, пов’язана з певним віком;
* учитель перестає бути єдиним джерелом знань – тепер він є посередником навчальної діяльності дітей;
* формування шкільної культури, яка надає підтримку всім учням, незалежно від того, чи вважається дитина «винятковою» чи ні, а також підтримує вчителів і батьків дитини. Школа розглядається як осередок навчання, де панує атмосфера інклюзії та турботи;
* школа, що постійно вдосконалюється – учні набувають нових знань, умінь і навичок та формують нові цінності та переконання. «Навчання – це сутність змін і їхній головний атрибут».

Американські науковці Столл і Фінк 1996 року розробили ***модель ефективної інклюзивної школи***, характеристики якої відображають зміни, що були впроваджені та спрямовані на вирішення проблем та розвиток і розбудову ефективної школи. Їх поділяють на три категорії:

* спільна мета: цінності та переконання, які поділяють всі учасники навчально-виховного процесу; чіткі навчальні цілі; єдність у викладанні;
* атмосфера, яка сприяє навчанню: залучення та відповідальність учня; фізичне середовище; визнання та заохочення; позитивна поведінка учня; залучення батьків і громади, підтримка з їхнього боку;
* зосередженість на результатах навчання: регулярний і частий моніторинг учнівських досягнень; колегіальність і підтримка у стосунках між учителями; зосередження на методах викладання і змісті навчання.

Зміни у навчальному закладі можуть бути зумовлені як внутрішніми, так і зовнішніми чинниками. До зовнішніх можна віднести державні навчальні програми, зовнішнє оцінювання (наприклад, тест на перевірку базових умінь та навичок і тест на знання математики та мови у місті Сіетл, штат Вашингтон, США), рішення шкільних рад або атестацію педагогічних кадрів та заходи із забезпечення якості освітніх послуг. До внутрішніх чинників змін відносять формування спільних цінностей і створення атмосфери, що сприяє проведенню змін і розвитку культури співпраці.

Науковець Фуллан висловлює оптимістичну думку, що американські школи вийшли на новий етап змін в освіті. Проте цьому суперечать численні ситуації, коли вчителі та школи чинять опір змінам і не бажають приймати інновації. Останніми роками з’явилося чимало праць, у яких розглядається опір змінам із боку навчальних закладів. Опрацювавши наукові джерела, можна виокремити особистісні, організаційні (структурні) та зовнішні ***перешкоди реалізації*** відповідних змін у формуванні ефективної інклюзивної школи.

***Особистісними перешкодами*** можна вважати, ті що йдуть від конкретного вчителя чи викладацького колективу. У свою чергу особистісні перешкоди поділяються на групи:

* за мотивацією: учителі не сприймають зміни, якщо не бачать у них сенсу; учителі не розуміють, як запропоновані зміни можуть покращити освітню ситуацію; учителі не впевнені, що володіють необхідними знаннями та навичками для роботи з дітьми з особливими потребами;
* за професійною компетентністю: учителя оцінюватимуть на підставі досягнутих успіхів у роботі з дитиною з особливими потребами; учителі побоюються, що їхня некомпетентність стане очевидною для них самих, для колег та адміністрації; вимоги до кваліфікації вчителя будуть завищеними;
* за організацією навчального середовища: робота вчителя потребуватиме більше часу; дитина з особливими потребами вимагатиме більше уваги, і від цього страждатиме решта класу; відсутність навчально-методичної бази; незрозумілі перспективи роботи з іншими фахівцями, що означатиме втрату автономії у виборі оптимальних методів і форм навчальної діяльності.

Другий тип перешкод – ***організаційний***, або структурний. У багатьох випадках структура організації робочого часу навчальних закладів не сприяє співпраці вчителів, педагоги залишаються певним чином ізольованими один від одного. Викладання – це діяльність, яку виконує особа у класі з учнями, або окремо з учнем / учнями чи у спеціальному кабінеті з допоміжними засобами навчання. Багато вчителів настільки звикають до цієї ізоляції, що перспектива спільного вирішення проблем та викладання на уроці викликає в них відчуття дискомфорту. Як наслідок – відсутність можливостей для поширення кращого педагогічного досвіду.

Основною організаційною перешкодою на шляху запровадження інклюзивної форми навчання є ізольованість педагогів, однак існують інші перешкоди: відсутність часу та можливостей проведення зустрічей-консультацій, загальношкільні цілі, ієрархічна структура повноважень, бюджетні обмеження, труднощі в залученні та мотивації працівників з боку керівництва, організація фізичного середовища школи, залучення батьків і т. д.

Виникнення ***зовнішніх перешкод*** реалізації відповідних змін у формуванні ефективної інклюзивної школи пояснюється наступними чинниками: брак фінансування для втілення інновацій, низький рівень забезпечення педагогічної освіти, низький рівень взаємодії вчителів спеціальної та загальноосвітньої школи щодо ефективного залучення дітей з особливими потребами у шкільне середовище, а також обмежені матеріальні та кадрові ресурси.

Виходячи з вищенаведеної класифікації перешкод, ураховуючи їхній характер і беручи до уваги багаторічний досвід роботи американських шкіл у провадженні змін та проаналізувавши наукові праці американських дослідників Хорда, Фуллана, Баттерфілда, Артура, Літла, Барта та Хопкінса наведемо можливі ***способи подолання перешкод*** та реалізації відповідних змін у формуванні ефективної інклюзивної школи.

*Способи подолання особистісних перешкод:*

* мотивування. Єдиним ключовим чинником будь-якого процесу змін є люди, яких вони стосуються. Звичайно, нововведення, організаційні вимоги та деталі теж важливі, однак вони посідають другорядне місце порівняно з головним – людьми, котрі користуватимуться результатами змін. З практичної точки зору, процес буде ефективнішим, якщо цілі обговорюються та погоджуються всіма учасниками в індивідуальних бесідах, на семінарах або педагогічних нарадах;
* підготовка кадрів. Створення можливостей для неперервного і змістовного професійного розвитку педагогів. Крім того, необхідно в достатньому обсязі забезпечити їх належними навчально-методичними ресурсами;
* відповідальність за результат. Необхідно створити умови, коли відповідальність за впровадження визначатимуть учителі, які разом аналізують поточну ситуацію, доходять спільного висновку про необхідність змін і погоджують шляхи вирішення. Коли вчителі бачать реальну потребу у змінах і вважають їх досяжними та корисними для себе та учнів, у них виникає стимул до участі в цьому процесі, мотивація втілювати зміни і готовність узяти відповідальність за результат;
* формальні навчальні заходи. Проведення тренінгів та майстер-класів, де розповідають про конкретні вміння та наочно їх демонструють. Такі заходи зазвичай відбуваються на базі школи; запровадження системи нагородження працівників за діяльність, яка сприяє позитивним освітнім змінам.

*Способи подолання організаційних перешкод*:

* співпраці та колегіальності. Колегіальність існує за наявності чотирьох елементів поведінки: обговорення проблем; взаємовідвідування занять; спільне створення навчальних програм; обмін досвідом з викладання та навчання. Справжнє розуміння сенсу або мети приходить лише тоді, коли людина має змогу аналізувати ситуацію, визначати проблеми і потреби та досліджувати можливі варіанти дій. Коли це відбувається у співпраці з колегами, які теж залучені до всіх аспектів діяльності, виникають можливості для формування партнерства і, як наслідок, всі члени групи починають усвідомлювати значення своєї роботи;
* залучення батьків. Нині багато батьків намагаються брати активну участь у шкільному житті своєї дитини. Тому сприйняття їх як рівних партнерів у навчанні та реальне залучення до процесу прийняття рішень має ключове значення. Залучення батьків до управління навчальним закладом створює можливості для участі батьків у процесі змін у школах;
* фасилітація. Це одночасно процес і сукупність навичок, що дозволяють ефективно організовувати обговорення складної проблеми чи ситуації без втрат часу та із максимальним залученням учасників процесу. Характеристика ролі фасилітатора у процесі впровадження змін: створення сприятливих організаційних умов (прийняття рішень, забезпечення навчально-методичною базою); підготовка (проведення семінарів, постановка цілей); консультації та моральна підтримка (заохочення учасників під час індивідуальних або групових бесід, наставництво); моніторинг (збір інформації, проведення нарад з учителями); зовнішня комунікація (інформування представників адміністрації школи, батьків, членів громади); поширення досвіду (заохочення інших осіб, які не беруть участі в експерименті, використовувати інновацію).

*Способи подолання зовнішніх перешкод*.

Спільні консультації стрімко завойовують популярність серед педагогів як метод, що дає змогу ефективно враховувати відмінні потреби всіх учнів у масовому навчальному закладі. Завдяки спільній діяльності вчителі можуть удосконалювати навчальні програми, розробляти методики та створювати нові можливості, налагоджувати співпрацю з батьками, учнями, адміністраторами й іншими педагогами.

Переваги такої співпраці. По-перше, реалізуючи програми, що передбачають співпрацю між викладачами, навчальний заклад може залучити цінний досвід. По-друге, враховуючи складну систему надання комплексних освітніх послуг дітям з особливими потребами, зростає необхідність у їхній якісній координації. По-третє, спільні зусилля з виявлення учнів групи ризику, в яких можуть виникнути проблеми із успішністю або інші труднощі у навчанні чи соціальній адаптації. По-четверте, співпраця допомагає вчителям підвищувати кваліфікацію і створює умови для саморозвитку.

Консультація будь-якого типу покликана насамперед сприяти вирішенню проблеми та вдосконалювати вміння вчителів, щоб у майбутньому уникати подібних ситуацій або долати їх ефективніше. У традиційній моделі консультацій учитель спеціальної освіти виступає в ролі консультанта і надає послуги опосередковано, допомагаючи вчителям загальноосвітньої школи, які мають у своєму класі дитину з особливими потребами.

На сьогоднішньому етапі розвитку освітніх технологій в американських школах домінує *метод спільних консультацій*. У спільних консультаціях превалює принцип командного підходу, коли формуються дієві партнерські зв’язки. Запорукою успішного включення школяра з особливими освітніми потребами в інклюзивне середовище є розроблення *індивідуального навчального плану* (ІНП). Ефективною умовою навчання дитини з особливостями психофізичного розвитку в інклюзивному класі має бути ретельне і систематичне визначення відповідних освітніх цілей шляхом адаптації й модифікації стандартного навчального плану, що забезпечує навчання такої дитини і дає можливість включити її в роботу звичайного класу.

**Досвід Європи й інших країн членів «Організації економічного співробітництва та розвитку».**

Дослідження, проведене двадцятьма трьома країнами-учасницями, мало за мету визначити загальні сфери, у яких досягнуті успіхи і спостерігаються труднощі щодо інтеграції людей з інвалідністю в звичайні школи. Висновки дослідження фокусуються на: проблемах вибору місця навчання, питаннях, пов’язаних з батьківським вибором, рівності в доступності й інтеграції, формах і моделях інтеграції, навчанні викладачів і підтримці персоналу освітніх установ.

Зміни, які відбуваються в плані педагогічного й навчального розвитку, виявилися ефективними відносно всіх учнів. Великомасштабне дослідження показало необхідність підтримки інтеграції дітей з інвалідністю у звичайні школи. Результати дослідження дали підстави припускати, що система інклюзивної освіти поліпшує досягнення осіб, які не мають особливих освітніх потреб, частково через те, що підвищення уваги до педагогічної й навчальної адаптації оптимізує викладацькі навички відносно всіх індивідів.

Європейське агентство по розвитку особливих освітніх потреб (European Agency for Development in Special Needs Education) і Європейська освітня мережа (EURYDICE) проводили дослідження, яке фокусувалося на п’яти аспектах інклюзивної освіти: політика і практика інклюзивної освіти; фінансування освітнього процесу; викладачі й освітній процес; інформаційні й комунікативні технології в сфері освітнього процесу; раннє втручання. Відносно практики інклюзивної освіти результати даного дослідження підтвердили висновки більш ранніх досліджень «Організації економічного співробітництва та розвитку» у тих же аспектах. Зокрема, впровадження інклюзивної освіти є основним напрямком. Однак у спеціальних школах усе ще значиться 1-6 % учнів. Враховуючи наведений вище досвід, до чинників ***успішної реалізації інклюзивної освіти*** можна віднести наступні чинники:

* Трансформація спеціальних шкіл у ресурсні центри є загальною тенденцією. До складу функцій таких центрів, як правило, входять: надання освітніх послуг та курсів для викладачів й інших фахівців; розробка й поширення матеріалів і методів навчання; підтримка звичайних шкіл і батьків; надання короткострокової або часткової допомоги окремим учням; підтримка учнів у питаннях працевлаштування.
* Індивідуалізовані освітні програми відіграють основну роль у визначенні ступеня й типу адаптаційних потреб при оцінці досягнень учнів.

***Характеристика учнів*** – ще один важливий аспект. Більшість країн Півдня концентрували свої зусилля з інклюзивної освіти на дітях із середніми й важкими формами інвалідності, які можна віднести до чотирьох категорій: фізичні / рухові обмеження, сліпота, глухота й когнітивні дисфункції. Подібний акцент пояснюється наступними причинами: ці діти мають легко обумовлені особливості; надання послуг визначається на високому політичному рівні; вони найбільш уразливі й маргіналізовані категорії населення.

***Умови роботи вчителів*** – це четвертий важливий пункт в програмах з інклюзивної освіти. Більшість зусиль з її реалізації базується на навчанні вчителів ефективним стратегіям викладання, і одночасно ігноруються умови, у межах яких вони повинні їх реалізовувати. Умовами роботи вчителів, які суттєво впливають на їхні здатності реалізовувати ефективні стратегії навчання, виступають: заробітна плата, кількість дітей у класі, архітектурне планування класних кімнат, підтримка адміністрації й керівництва, стимули для участі й звільнення часу для підготовки й оцінювання учнів.

Відсоток осіб, які закінчили навчання й відрахованих, був співвіднесений з навчальним планом і змістом навчання. Традиційно акцент робиться на адаптації програми навчання й удосконалюванні навичок викладання, заснованих на оволодінні активною педагогікою / системою навчання, орієнтованої на дитину. Рідше змін зазнає зміст самої навчальної програми. Інноваційні підходи до розробки адекватного навчального плану, налагодження його зв’язків з придбанням функціональних життєво важливих навичок і приведення його у відповідність із культурними переконаннями й пріоритетами прямо пов’язане зі скороченням відсотка дітей, які відсіялися. Адаптація навчальних програм, які не відповідають вимогам адекватності або не навчають функціональним життєво важливим навичкам, у меншому ступені мотивує учнів залишитися в школах.

**Досвід відкритої школи в Бразилії.**

Учні самі формулюють свою програму навчання у власному ритмі й не обмежені тимчасовими рамками системи. Їхній перехід на наступний рівень можливий після того, як вони виконають певні завдання, а їх досягнення й поведінка щодня оцінюється. Якщо учні вважають, що їм необхідно призупинити процес навчання, вони можуть припинити вчитися, почавши потім з того моменту, на якому вони зупинилися. Тут не існує повторного навчання, а просування уперед відбувається тоді, коли це узгодиться з навчанням учнів. Тут немає формальних тестів. Табель отриманих оцінок, який базується на даних декількох країн і опублікований ЮНЕСКО, визначає декілька ключових елементів для інклюзивної освітньої програми. Ці елементи також можуть бути пов’язані з відрахуванням:

* широкі загальні цілі, однакові для всіх, включаючи знання, навички і цінності, які повинні бути засвоєні;
* гнучка структура, яка відповідає розмаїттю та надає широкі можливості для реалізації інклюзії в контексті змісту, методів і рівня участі;
* оцінка, яка базується на індивідуальному прогресі;
* визнання культурного, релігійного і мовного різноманіття учнів;
* зміст, знання й навички, відповідні до потреб учнів, вони самі визначають свій шкільний день і його програму, планують види діяльності й формують своє навчання.

Навчальна програма, за допомогою якої працюють викладачі, ухвалюється щодня на спільних зборах учнів. Крім базисних академічних навичок учні вивчають основи здоров’я та харчування. Школа відкрита цілий день, і учні одержують тут харчування. Основне правило школи: ніколи не переставати вірити в учня.

**Інклюзивна освіта в Італії.**

В Італії на законодавчому рівні врегульовані питання імплементації інклюзії у дитячих садочках, початковій, середній та вищій школі. Не залишають законотворці осторонь питання працевлаштування неповносправних після закінчення закладів освіти.

Так, наприклад, Законом № 118/71 установлено, що школярі з особливими потребами повинні здобувати обов’язкову освіту в звичайних загальноосвітніх школах. Винятками можуть бути особи із важкими формами сліпоти, глухоти, інтелектуальними та фізіологічними порушеннями, як наприклад, тетраплегія – параліч усіх чотирьох кінцівок та відсутність мовлення. Закон № 517 1977 року визначає принцип інклюзії для всіх учнів з особливими потребами початкової та середньої школи віком від 6 до 14 років. Згідно з цим Законом, усі викладачі зобов’язані розробляти навчальний план, узгоджений зі спеціалізованим учителем з «дидактичної підтримки». Загальнодержавні та місцеві органи влади, у тому числі органи освіти і органи охорони здоров’я, несуть відповідальність за розробку адміністративного та фінансового планів. У своїй співпраці служби повинні керуватись «угодами», укладеними між різними державними установами і приватними організаціями з метою виконання взятих на себе зобов’язань.

Статтями 12-16 Закону № 104/92 1992 року встановлені ***принципи інклюзивного навчання*** у шкільній освіті:

* Метою впровадження інклюзії у школи є розвиток осіб з особливими потребами у навчанні, комунікації та соціалізації (стаття 12, розділ 3).
* Реалізації прав на освіту й здобуття знань не можуть перешкоджати труднощі у навчанні або жодні інші перешкоди, викликані фізичними чи розумовими особливостями людини (стаття 12, розділ 4).
* У клінічному діагнозі медики зобов’язані описати специфіку недієздатності учня; у «функціональному діагнозі» команда спеціалізованих лікарів, психологів і соціальних працівників встановлюють залишкові можливості й потенціал, який потрібно активізувати (стаття 6 того ж Закону). У такому випадку Законом про охорону здоров’я (від 23 грудня, № 833) гарантується надання безкоштовної ранньої реабілітаційної допомоги.
* Медики, викладачі та члени сімей осіб з особливими потребами створюють динамічний профіль, який відображає зміни у розумовому і фізіологічному стані учнів упродовж першого випробувального періоду інклюзивного навчання.
* Обов’язковою умовою є розробка індивідуального навчального плану з урахуванням загальних ліній дидактичного проекту «схоластичної та соціальної інклюзії». Інклюзивне навчання є тріадою асоційованих проектів: соціального, схоластичного і реабілітаційного. Фахівці кожної із зазначених галузей готують, втілюють у життя і перевіряють відповідні проекти.

В Італії немає жодної охороно-оздоровчої, соціальної або освітньої установи, ані адміністративної інституції, де вирішувалось би питання щодо того, чи має право учень відвідувати школу, і чи повинен учень навчатися у спеціалізованій або звичайній школі.

Під час реєстрації дітей з особливими потребами у дитячий садок (після 3-х років) або в обов’язкову початкову школу (після 6-ти років) батьки надають діагноз. На основі діагнозу вчителі, члени сім’ї дитини та представники соціальних служб, які опікуються дитиною, розробляють індивідуальний навчальний план (ІНП). Він містить короткий виклад процесів реабілітації, соціалізації і дидактичних проектів.

На практиці команда цих фахівців називається оперативною групою по роботі з інвалідом*.* Члени групи проводять періодичні перевірки загальних здобутків; результати навчання оцінюються винятково викладачами. За виконанням розробленого індивідуального навчального плану слідкують викладачі. При цьому учні повинні бути забезпечені всіма необхідними інструментами та технологічною підтримкою незалежно від ступеня інвалідності.

Законом також чітко передбачено безкоштовне транспортування від будинку дитини з особливими потребами до приміщення школи і у зворотному напрямку.

Вчителі «дидактичної підтримки» проходять дворічний спеціалізований курс навчання й отримують заробітну плату на рівні асистентів із мобільності та особистої гігієни. Специфічний дидактичний матеріал забезпечується переважно муніципалітетами (за місцем проживання учня) і частково адміністрацією школи (комп’ютер із синтезом голосу для незрячих, зі спеціальною клавіатурою і великими кнопками для хворих на спастичний параліч). Органи місцевої влади забезпечують школи підручниками шрифтом Брайля для незрячих учнів; оплачують роботу педагогів, які допомагають нечуючим робити домашнє завдання та асистентів для допомоги особам з інтелектуальними й моторними вадами у позаурочний час удома; забезпечують осіб з особливими потребами асистентами, які відводять недієздатних до школи, реабілітаційного центру, центру професійного навчання, до денного ігрового центру або басейну тощо. Механізми забезпечення цих послуг регулюються Угодами (або як їх ще називають «програмами співпраці») між різними державними установами.

Успіхи у навчанні учнів з особливими потребами оцінює рада вчителів класу, відповідно до спеціального навчального плану, розробленого ними ж. Саме вони узгоджують індивідуальний навчальний план з вимогами Міністерства освіти та слідкують за його належним виконанням.

Італійським законодавством накладено обмеження щодо кількості учнів з особливими потребами в одному класі школи. Як правило, інклюзивне навчання передбачає наявність лише однієї дитини з вадами, у рідкісних випадках – двох, але якщо їхні порушення є не настільки складними, щоб вимагати особливої уваги всіх педагогів. Класи не повинні мати більше 20 учнів, якщо вони залучені до проекту інклюзивного навчання, в якому зазначені завдання та дидактичні стратегії для учнів з особливими потребами. У будь-якому випадку кількість учнів у класі не може перевищувати 25 осіб.

Законом також передбачено, що учні з особливими потребами повинні брати активну участь у громадському житті класу та школи. У дитячому садочку та початковій школі проблем із цією нормою, як правило, не виникає. У середній та старшій школі у разі гострої інтелектуальної недостатності навчальним планом можуть бути передбачені інші види активності, зокрема: відвідування музичних занять, малювання, фізкультури, магазинів (з метою навчити використовувати гроші).

Література

* 1. ЗУ «Про освіту» від 05.09.2017 року. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page>
	2. А. Колупаєва Інклюзивна освіта як модель соціального устрою // Особлива дитина: навчання і виховання. – 2014. - №2
	3. Л. І. Миськів Принципи, завдання та функції інклюзивної освіти як світової моделі соціалізації осіб з обмеженими можливостями // Європейські перспективи. – 2013. - №10
	4. В. О. Бойко Інклюзивна освіта: до питання визначення поняття та особливостей її запровадження // Психолого-педагогічні науки. – 2012. - №4
	5. І. А. Малишевська Інклюзивна освіта як соціально-педагогічний феномен // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. – 2015. - №10
	6. Н. Матвєєва Реалізація інклюзивної моделі освіти в Україні: проблеми і перспективи // Гірська школа українських Карпат. – 2015. – №12-13
	7. І. Остапйовська Діагностика обдарованості в умовах інклюзивного підходу // Педагогічний часопис Волині. – 2016. – Розділ ІІІ
	8. І. Б. Кузава Роль інклюзивного середовища у формуванні особистості дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку // Збірник наукових праць. – 2012. - №11
	9. НУШ: порадник для вчителя [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/11/NUSH-poradnyk-dlya-vchytelya.pdf>
	10. Ідеальна інклюзивна школа. Як облаштувати заклад за державними будівельними нормами (Частина 1) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://nus.org.ua/articles/idealna-inklyuzyvna-shkola-yak-oblashtuvaty-zaklad-za-derzhavnymy-budivelnymy-normamy-chastyna-1/>
	11. Про інклюзивно-ресурсний центр [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.pedrada.com.ua/article/1393-pro-nklyuzivno-resursniy-tsentr>
	12. МОН винесло на обговорення положення нового центру підтримки інклюзивної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://nus.org.ua/news/mon-vyneslo-na-obgovorennya-polozhennya-novogo-tsentru-pidtrymky-inklyuzyvnoyi-osvity/>
	13. О. Мартинчук Інклюзивна педагогіка в контексті розвитку сучасного наукового знання про освіту // Освітологія. – 2016. - №5
	14. К. П. Бовкуш Готовність педагога до інклюзивної освіти // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2015. - №4 (48)
	15. А. М. Аніщук Підготовка майбутніх вихователів до роботи з дітьми в умовах інклюзивної освіти // Психолого-педагогічні науки. – 2013. - №5
	16. А. В. Лапін Робота асистента вчителя в інклюзивному освітньому закладі. – 2014
	17. М. Є. Захарчук Аналіз досвіду США в організації інклюзивного навчання дітей загальноосвітньої школи. – 2012
	18. А. В. Лапін Огляд зарубіжного досвіду інклюзивної школи. – 2013
	19. Г. В. Давиденко Нормативно-правове забезпечення інклюзивної освіти в Італії // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». – 2013. – №2 (8)