Дослідження якості інклюзивного навчання для дітей з особливими освітніми потребами

Грудень 2020 – січень 2021

«Вона якась така у нас, ця інклюзія, просто рожева кулька. Красива, класна, але вона постійно лопається, її необхідно заклеювати»

З інтерв'ю з учасницею дослідження, матір'ю дитини з ООП

Дослідження потреб стейкхолдерів у забезпеченості якості освіти в аспекті впровадження інклюзивного навчання було проведене на замовлення Державної служби якості освіти України в рамках ініціативи «Система забезпечення якості освіти», яка впроваджується в рамках проєкту «Супровід урядових реформ в Україні» (SURGe). «Супровід урядових реформ в Україні» (SURGe) є проєктом міжнародної технічної допомоги, що реалізується компанією Alinea International та фінансується Урядом Канади

ЗМІСТ

МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ 3

ОСНОВНІ РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ 8

Організація інклюзивного навчання в закладі освіти 17

Чинники, які впливають на організацію якісного інклюзивного навчання 19

Нормативно-правове забезпечення організації інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти 22

Особливі освітні потреби дитини 24

Як батьки дізнаються про ООП дитини 26

Формування інклюзивного, розвивального та мотивуючого до навчання освітнього простору 29

Визначення особливих освітніх потреб дитини 33

Організація та проведення комплексної оцінки розвитку дитини 33

Вибір батьками закладу освіти для дітей з ООП 42

Рекомендована освітня програма у Висновку КО 44

Корекційно-розвиткові заняття 45

Забезпечення якісного інклюзивного навчання у школі 46

Кількість учнів ООП в одному класі 46

Наявність асистента вчителя в кожному класі 48

Команда психолого-педагогічного супроводу дитини 50

Індивідуальна програма розвитку ІПР 52

Навчання учнів з ООП 53

Адаптація, модифікація програми 53

Корекційно-розвиткові заняття і залучення фахівців у школах 57

Використання субвенції для учнів з ООП 59

Співпраця шкіл з ІРЦ 61

Підготовка педагогів у контексті якісного інклюзивного навчання 63

Взаємодія вчителя і асистента – вплив на якість навчання 65

Взаємодія учнів у класі та клімат у школі 68

РЕКОМЕНДАЦІЇ 70

МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ

У період з 10 до 24 грудня 2020 р. було проведено дослідження потреб стейкхолдерів у забезпеченні якості освіти в аспекті впровадження інклюзивного навчання на замовлення Державної служби якості освіти України в межах ініціативи «Система забезпечення якості освіти», яка впроваджується в межах проєкту «Супровід урядових реформ в Україні» (SURGe). «Супровід урядових реформ в Україні» (SURGe) є проєктом міжнародної технічної допомоги, що реалізується компанією Alinea International та фінансується Урядом Канади. Методологічну підтримку дослідження забезпечила дослідницька агенція «Vox Populi Agency».

Дане дослідження проводилося з метою отримання комплексної інформації про наявні практики, досвід впровадження інклюзивного навчання у закладі освіти та вироблення рекомендацій щодо того, які практики потребують змін, перегляду для підвищення якості інклюзивного навчання та більшого задоволення потреб дітей з особливими освітніми потребами (ООП) та інших учасників процесу – батьків, педагогів, адміністрації шкіл та ІРЦ.

Завдання дослідження:

- дослідити, як різні учасники процесу організації інклюзивного навчання розуміють інклюзію, як оцінюють процес її впровадження у своїх закладах освіти;

- вивчити досвід стейкхолдерів щодо визначення особливих освітніх потреб (ООП) учнів, застосування висновків комплексної оцінки (КО) в налагодженні інклюзивного навчання;
- вивчити думки керівників шкіл, педагогів і батьків учнів з ООП щодо якості освітньої діяльності в аспекті організації інклюзивного навчання;
- дослідити потреби стейкхолдерів у питаннях організації інклюзивного навчання;
- з'ясувати реальну й актуальну ситуацію в закладах загальної середньої освіти щодо надання *якісних* освітніх послуг учням з ООП;
- з'ясувати, які шляхи підвищення якості інклюзивного навчання на рівні закладу освіти бачать керівники шкіл, вчителі, батьки дітей.

Методи та інструменти дослідження

Дослідження здійснювалося якісними методами – за допомогою глибинних інтерв'ю з ключовими інформантами та фокус-групових дискусій на онлайн-платформі ZOOM та телефоном.
Для участі у дослідженні було обрано по 3 заклади загальної середньої освіти у Чернівецькій, Дніпропетровській, Житомирській областях та м. Києві (в розрізі: 1

школа в обласному центрі, 1 школа в районному центрі, 1 школа в селі, 3 школи в м. Києві), а також 12 Інклюзивно-ресурсних центри, які обслуговують дані заклади освіти.

Для того, щоб охопити різні точки зору на відповідність інклюзивного навчання наявним вимогам, потребам і можливостям різних зацікавлених сторін, ми залучили наступні категорії респондентів, які безпосередньо беруть участь у реалізації та організації інклюзивного навчання у школах:

1. батьки дітей з особливими освітніми потребами, які навчаються у закладах загальної середньої освіти;
2. випускники з ООП, які навчались у закладах загальної середньої освіти;
3. директори/заступники директорів закладів загальної середньої освіти, в яких організовано інклюзивне навчання для дітей з ООП;
4. вчителі інклюзивних класів (початкова школа, базова середня школа);
5. асистенти вчителя в інклюзивних класах (початкова школа, базова середня школа).

Дане дослідження не є репрезентативним. Воно покликане зібрати і проаналізувати досвід, аргументи і думки саме учасників дослідження. Відбір визначених груп не дозволяє екстраполювати їхній досвід на всі подібні групи респондентів, але дозволяє скласти перелік вразливостей або, навпаки, сильних сторін і досягнень, побажань різних учасників щодо організації більш якісного інклюзивного навчання.

Також ми не мали на меті прослідкувати регіональні відмінності – запрошуючи до участі респондентів із різних регіонів і типів населених пунктів, ми намагалися забезпечити різноманіття думок і досвідів, що дозволяє отримати надійні результати і коректні висновки.

Для кожної групи респондентів були розроблені інструменти – гайди (сценарії) глибинних інтерв'ю та фокус-груп. Під час розробки інструментів автори дослідження спиралися на наявну нормативно-правову базу і процедури впровадження інклюзивного навчання, функціональні обов'язки різних учасників процесу (ІРЦ та шкіл), а також дотримувалися підходів до дизайну інструментів дослідження, спираючись на міжнародні практики[1] і напрацювання[2].

Профіль респондентів та закладів освіти, які вони представляли

Під час дослідження було проведено 8 фокус-групових дискусій і 13 глибинних інтерв'ю, всього в дослідженні взяли участь 69 респондентів.

[1] https://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3426&context=tqr

[2] http://www.bienestar.gob.mx/work/models/SEDESOL/Transparencia/PCEPCI/Doc_Consulta/OECD_Perception_surveys.pdf

Група респондентів	Метод	Кількість респондентів (кількість – стать)
Директори і заступники загальноосвітніх шкіл	1 фокус-група	7 – Ж
Директори і заступники загальноосвітніх шкіл	Глибинні інтерв'ю	5 – Ж
Педагоги – вчителі початкових класів	1 фокус-група	9 – Ж
Педагоги – вчителі середніх та старших класів	1 фокус-група	8 – 7 Ж, 1 Ч
Асистенти вчителів	2 фокус-групи	13 – Ж
Керівники інклюзивно-ресурсних центрів	2 фокус-групи	11 – Ж
Випускники інклюзивних класів	1 фокус-група	7 – 3 Ж, 4 Ч
Батьки учнів з ООП	Глибинні інтерв'ю	8 – Ж

Переважна більшість респондентів фокус-груп із вчителями, асистентами і представниками інклюзивно-ресурсних центрів – це жінки. Це пояснюється насамперед гендерними особливостями структури зайнятості у сфері шкільної освіти, де більш ніж 88 % педагогічного складу становлять жінки[3]. Щодо інтерв'ю з батьками дітей з ООП – учасницями дослідження стали лише матері дітей: частина респондентів виховує дитину самостійно, без батька, також в межах нашого дослідження ми отримали контакти через заклади освіти, які у свою чергу більше контактують із матерями дітей з особливими освітніми потребами.

Терміни і скорочення, використані у дослідженні

Інклюзія – процес активного включення в суспільні стосунки всіх громадян, незалежно від фізичних, інтелектуальних, культурних, мовних, національних та інших особливостей.

Інклюзивна освіта – безперервний процес, спрямований на створення інклюзивного освітнього середовища на основі принципів толерантного ставлення, поваги до індивідуальних особливостей кожного та недопущення дискримінації, психолого-педагогічного процесу, адаптації, модифікації освітньої програми відповідно до ООП дитини.

[3] https://nus.org.ua/articles/osvita-suto-zhinocha-sprava-abo-navishho-choloviky-u-shkoli/

Інклюзивне освітнє середовище – сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей[4].

Інклюзивне навчання є способом організації освітнього процесу для осіб з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої освіти, яке організовується за інституційною (денною або вечірньою) формою здобуття освіти та передбачає включення дитини з особливими освітніми потребами до освітнього процесу спільно з іншими учнями класу.

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. Інклюзивне навчання часто вважають альтернативою інтернатній системі, за якою діти з особливими освітніми потребами навчаються у спеціальних закладах освіти та змушені проживати в інтернатних відділеннях при них через їх територіальну розгалуженість[5].

Інклюзивний клас – це клас у закладі загальної середньої освіти, в якому серед інших учнів навчаються одна, дві або три дитини з особливими освітніми потребами. Водночас особистісно орієнтоване спрямування освітнього процесу для таких дітей забезпечується шляхом створення для кожного учня індивідуальної програми розвитку, адаптації або модифікації навчального матеріалу асистентом вчителя, надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг, забезпечення учня спеціальними засобами корекції психофізичного розвитку[6].

Особа з особливими освітніми потребами – особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту.

Інклюзивно-ресурсний центр – установа, яка створена з метою реалізації права дітей з особливими освітніми потребами віком від 2 до 18 років на здобуття дошкільної та загальної середньої освіти, зокрема у закладах професійної (професійно-технічної) освіти та інших закладах освіти, які забезпечують здобуття загальної середньої освіти[7].

Адаптація освітнього процесу – підхід, що змінює характер навчання, не змінюючи суттєво зміст, понятійну сутність освітнього завдання та очікувані результати, шляхом пристосування освітнього середовища, психолого-

[4] https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text

[5] https://mon.gov.ua/ua/tag/inklyuzivne-navchannya

[6] https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v-495729-20#Text

[7] https://mon.gov.ua/ua/dlya-batkiv/karta-irc-ta-zakladiv

педагогічного процесу, освітньої програми, підбору методів і засобів навчання відповідно до ООП дитини.

Модифікація освітніх програм – трансформація характеру викладання навчального матеріалу шляхом зміни освітніх цілей, змісту та/або концептуальної складності навчального завдання для конкретної особи з особливими освітніми потребами, зокрема шляхом спрощення змісту і скорочення матеріалу, інтеграції двох або більше навчальних предметів.

Індивідуальна програма розвитку (ІПР) – документ, що забезпечує індивідуалізацію навчання особи з особливими освітніми потребами, закріплює перелік необхідних психолого-педагогічних, корекційних потреб/послуг для розвитку дитини та розробляється групою фахівців з обов'язковим залученням батьків дитини з метою визначення конкретних навчальних стратегій і підходів до навчання (Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII).

Індивідуальна навчальна програма – документ (частина ІПР), який окреслює коло знань, умінь та навичок, що підлягають засвоєнню з кожного окремого навчального предмета у процесі навчання у закладі загальної середньої освіти з метою реалізації індивідуальної освітньої траєкторії дитини з особливими освітніми потребами. Містить перелік тем матеріалу, що вивчається, рекомендації щодо кількості годин на кожну тему, час, відведений на вивчення всього курсу.

Індивідуальний навчальний план визначає перелік навчальних предметів, послідовність їх вивчення, кількість годин, що відводяться на вивчення кожного предмета, і тижневу кількість годин.

РЦПІО – ресурсний центр підтримки інклюзивної освіти.
КО – комплексна оцінка визначення особливих освітніх потреб дитини.
КППС – команда психолого-педагогічного супроводу.
ІПР – індивідуальна програма розвитку.
ООП – особливі освітні потреби.
ІРЦ – інклюзивно-ресурсний центр
ГІ – глибинне інтерв’ю.
ФГД – фокус-групова дискусія.

ОСНОВНІ РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

1. Від чого залежить якість процесу інклюзивного навчання

Під час дослідження ми дослідили чинники організації якісного інклюзивного навчання.

1.1. Наявність нормативно-правової бази, яка буде чітко регулювати посадові обов'язки педагогів, асистентів, фахівців інклюзивно-ресурсного центру. Документам, які регламентують інклюзивне навчання, бракує структурованості й алгоритмів дій залучених до інклюзивного навчання шкіл, ІРЦ, батьків і учнів з ООП. Нормативно-правова база має також гармонізувати співпрацю всіх залучених сторін. Респонденти, яких ми опитали в межах дослідження, всі без винятку зазначили, що їм не вистачає більшого розуміння ролей, функцій та способів взаємодії між сторонами. Система інклюзивної освіти має визначену рамку і регламентується Законом України «Про освіту», Положенням про інклюзивну освіту і Положенням про ІРЦ. Прийшов час напрацьовувати: рекомендації та методичні поради педагогам і фахівцям ІРЦ щодо навчальних програм, виконання висновків комплексної оцінки; роз'яснення адміністрації шкіл і батькам учнів з ООП щодо використання коштів, призначених на учнів з ООП; облаштування освітнього простору.

1.2. Для всіх учасників дослідження чи не найважливішим чинником якісного інклюзивного навчання у школах на сьогодні є наявність підготовлених педагогів та асистентів учителів. Спектр питань, які стосуються даного чинника, варіюється від вироблення толерантного ставлення і подолання упередженості щодо дітей з ООП з боку педагогів і адміністрації школи, до конкретних практичних запитів учителів щодо розробки, адаптації та модифікації програм, використання усталених і зрозумілих формулювань висновків КО для кращого задоволення навчальних потреб учнів з ООП. Педагоги нерідко потребують супроводу фахівців-дефектологів, практичних психологів та інших релевантних спеціалістів, які могли би допомогти покращити взаємодію вчителя з учнями, які мають ООП. Як показало дослідження, вчителі мотивовані підвищувати свої компетенції та знання у сфері інклюзивної освіти, однак через відсутність системної підтримки і навчання роблять це самостійно, використовуючи доступні їм джерела інформації. Їм не вистачає інструкцій, тренінгів та семінарів з обміну досвідом, які впроваджувалися би з боку МОН – тобто були б затверджені та визнані на рівні держави.

1.3. Інклюзивно-ресурсні центри, які, на думку батьків, що зверталися до них, є кращою альтернативою колишнім ПМПК і користуються довірою, на даному етапі також потребують методичної підтримки, зокрема в умовах існуючого в окремих містах (переважно обласних центрах) навантаження. Фахівці ІРЦ потребують посилення співпраці та взаємодії зі школами, зворотного зв'язку від педагогів щодо якості, доступності та практичного втілення висновків КО. Дотримання ІРЦ

процедури КО і подальшої взаємодії та супроводу батьків і дітей з ООП повинно стати об'єктом систематичного моніторингу, який виявляв би слабкі сторони, давав рекомендації щодо покращення взаємодії ІРЦ зі школами і синхронізував їхні зусилля.

1.4. Якісне інклюзивне навчання напряму залежить і від батьків учнів з ООП. Раннє виявлення ООП у дитини, підготовка батьків таких дітей до взаємодії зі школою, вибір закладу, розуміння ознак якісного інклюзивного навчання, своїх прав і можливостей для своєї дитини - це безсумнівний чинник якісного інклюзивного навчання. На думку керівників ІРЦ, найбільш вразливими з точки зору бар'єрів щодо навчання дітей з ООП є родини внутрішньо переміщених осіб, сім'ї, у яких дорослі члени родини мають порушення розвитку (інтелектуальні, психічні тощо), сім'ї, які перебувають у складних життєвих обставинах, дітей з яких влаштовують в інтернатні заклади.

1.5. Просвітницька робота з іншими учнями та їхніми батьками також посилить рівень толерантності та знизить рівень упередженого ставлення до дітей з ООП; це сприятиме створенню здорового психологічного клімату в освітньому середовищі закладу.

1.6. Матеріально-технічна база школи – це те, без чого якісне інклюзивне навчання для дітей з ООП неможливе. Цей чинник напряму залежить від фінансування шкіл відповідно до потреб дітей з ООП і часто – від обізнаності адміністрації шкіл про джерела і обсяги такого фінансування. Наше дослідження виявило, що не всі директори шкіл, в яких впроваджується інклюзивне навчання, обізнані про суми субвенцій, які виділяються на кожного учня з ООП, про способи ефективного використання цих коштів відповідно до потреб учнів. Причиною цього є те, що не всі директори самостійно ознайомлюються з нормативно-правовими документами, неефективно взаємодіють з управліннями освіти, не завжди комунікують із органами місцевої влади щодо виділення коштів на устаткування школи, ремонти і приведення приміщень закладу у відповідність до потреб дітей з ООП.

1.7. На думку педагогів, керівників ІРЦ та батьків дітей з ООП, чи не найважливішим чинником, який зможе суттєво посилити якість інклюзивного навчання у школах України, є чітка гармонізована співпраця між сторонами: ІРЦ – батьки – школа.

Під час дослідження респонденти з різних груп називали пріоритетні для них сфери взаємодії, які потребують посилення та підтримки.

Директори і педагоги – ІРЦ

Результати дослідження показали, що необхідність співпраці шкіл та ІРЦ для забезпечення якісного інклюзивного навчання є неочевидною для більшості опитаних директорів шкіл. Принаймні, про неї як про чинник якісного інклюзивного навчання вказав лише один респондент. Проте потреби у співпраці напряму випливають з відповідей самих же опитаних, серед них:

- ясність висновків КО, їх відповідність реальним потребам дитини і можливість імплементувати ці висновки на практиці;
- роз'яснення і методична підтримка у складанні ІПР, адаптації та модифікації навчальних програм;
- моніторинг навчальних потреб педагогів і дітей з ООП протягом навчання дитини у школі.

У свою чергу ІРЦ також потребують системного навчання і підтримки з боку спеціалістів, адже розробка висновків і рекомендацій за підсумками КО досі залишає по собі чималий суб'єктивний чинник фахівця і призводить до різночитань та інтерпретацій – як з боку педагогів, так і з боку батьків дитини.

Батьки – школи

Вчителі наголошували на тому, що визнання батьками необхідності виявлення ООП у своєї дитини, своєчасне звернення до ІРЦ, дотримання рекомендацій фахівців за підсумками висновків КО є важливим кроком для організації інклюзивного навчання учня/учениці відповідно до його/її освітніх потреб.

Батьки також мають залучатися до роботи команд супроводу, до розробки ІПР дитини, співпраці з адміністрацією у питаннях вибору матеріалів і обладнання за кошти субвенцій на дитину з ООП; дослідження показало, що такі практики є взаємно корисними для обох сторін – батьків і педагогів.

На рівні закладу освіти необхідно налагоджувати системну взаємодію батьків дітей з ООП із педагогічним колективом – хороші практики називали окремі респонденти під час дослідження: спільні заходи, круглі столи й обговорення батьків дітей з ООП із вчителями, обмін досвідом між усіма учасниками цих зустрічей.

Батьки – ІРЦ

В межах своїх компетенцій та функціональних обов'язків ІРЦ можуть започатковувати різні підходи і практики інформування батьків про їхні права та можливості інклюзивного навчання для їхніх дітей з ООП. Наприклад, окремі ІРЦ на своєму рівні розробляють пам'ятки, алгоритми та інструкції. На прикладі досвіду окремих респондентів-керівників ІРЦ у центрах проводяться просвітницькі заходи для батьків, ведуться сторінки в соціальних мережах, які інформують батьків про такі заходи, дають роз'яснення щодо окремих аспектів інклюзивного навчання та ООП.

Діти з ООП

Як показало опитування випускників шкіл, які були учасниками інклюзивного навчання, найбільшою проблемою для них залишалось **облаштування приміщень** для всіх учнів з ООП. На їхню думку, потреби таких дітей у школах не визначалися (фактично, про них не питали), також ці проблеми існують і зараз в університетах, де вони навчаються.

Громади і органи місцевого самоврядування

Опитування директорів шкіл показало запит на більше залучення органів місцевого самоврядування до підтримки закладів освіти в питаннях капітального устаткування і облаштування шкіл, де навчаються діти з ООП. Фонд таких закладів у більшості міст і населених пунктів застарілий, школи не можуть самотужки здійснювати капітальні витрати на встановлення ліфтів, пандусів тощо.

2. Проблеми з обізнаністю щодо нормативно-правового забезпечення на рівні закладу

Вдосконалення нормативно-правової бази, а також підвищення і контроль за поінформованістю керівників закладів освіти є однією з першочергових потреб директорів і педагогів, які потрібно вирішити на рівні Міністерства освіти і науки.

Не всі опитані директори закладів освіти обізнані з основними нормативно-правовими документами, що вже давно існують і регулюють організацію інклюзивного навчання. Дослідження показало, що директори можуть бути необізнані або слабко обізнані про наступні аспекти нормативно-правового регулювання інклюзивного навчання у школах:

- введення посад вчителів-дефектологів, логопедів;
- використання субвенції для учнів з ООП;
- розробка посадових вимог (обов'язків) для вчителів інклюзивних класів і асистентів учителів;

3. Шлях дитини до інклюзивного навчання

ІРЦ. Перший і єдиний крок до інклюзивного навчання дитини – це визначення її особливих освітніх потреб в ІРЦ під час проведення комплексної оцінки розвитку дитини. Не дивлячись на те, що за час свого існування ІРЦ вдалося здобути довіру з боку батьків дитини та подолати упередженість, яка існувала до ПМПК, нинішні ІРЦ ще мають поле для вдосконалення своєї роботи. З-поміж таких аспектів:

- навантаженість ІРЦ в окремих містах і районах міст з чисельним населенням (обласні центри); власне, з цієї проблеми випливають наступні;
- дотримання процедури проведення КО за місцем навчання або проживання дитини;
- дотримання часового регламенту проведення КО: як показало дослідження, фактичний час проведення КО в ІРЦ необґрунтовано скорочений, відповідно це може призводити до порушень або неточностей у висновках КО;
- висновки КО повинні складатися за уніфікованою системою; маючи усталену форму висновку, ІРЦ вдаються до різних підходів щодо їхнього формулювання. Такий підхід може дезорієнтувати педагогів у питаннях задоволення особливих освітніх потреб учнів – вони можуть просто не розуміти того, про що йдеться в документі;
- комунікації ІРЦ із вчителями та адміністрацією шкіл недостатньо: і хоча комунікація є двостороннім процесом, все ж школи повинні займати проактивну позицію у пошуках взаємодії з фахівцями ІРЦ;
- ІРЦ мають здійснювати більш прицільний моніторинг якості інклюзивного навчання дітей з ООП, не обмежуючись лише отриманням статистичних звітів із закладів освіти;
- очевидною видається потреба і в контролі (моніторингу) діяльності ІРЦ з боку незалежного органу; хоча представники ІРЦ і називають себе «весільними генералами» без повноважень впливу, їхня діяльність усе-таки залишається досить автономною і поки що не підлягає належному контролю якості послуг, які вони надають;
- керівники ІРЦ наполягають на створенні чіткої дорожньої карти взаємодії з усіма стейкхолдерами, процедурами, зверненнями і процедурою подальшої взаємодії вже під час навчання дитини з ООП в інклюзивному класі; поки що такі кроки впроваджуються лише на рівні окремих ІРЦ за ініціативи їхніх керівників і співробітників.

Проблеми на рівні закладу з точки зору різних стейкхолдерів

Дослідження показало, що батьки дітей з ООП обирають заклад загальної середньої освіти замість спеціальної школи або інтернату, керуючись низкою міркувань. З-поміж них:

- наявність у школі кваліфікованих і підготовлених спеціалістів, зокрема і кадрів для надання корекційно-розвиткових послуг; однак такий вибір у батьків є далеко не завжди – такі заклади є не у всіх населених пунктах;
- додатковим чинником у цьому виборі може виступати підтримка лікарів, реабілітологів, спеціалістів, обізнаних про можливості і переваги інклюзивного навчання;
- усвідомлення батьками необхідності у соціалізації дитини.

Однак суттєвим бар'єром для інклюзивного навчання є, зокрема, і обмежені можливості школи задовольнити потреби дитини з ООП, як порівняти зі спеціальними закладами освіти. Зауважимо, що такі «непопулярні» думки були поодинокими, але вважаємо за потрібне їх навести, оскільки вони мають місце в колі педагогів.

Аргументом проти прийняття учня з ООП до школи зазвичай є відсутність попереднього досвіду у школи впроваджувати інклюзивне навчання, відсутність підготовлених кадрів для роботи і супроводу таких дітей. Якщо батьки знають про свої права і мають моральні сили наполягати на зарахуванні своєї дитини, то ситуація зазвичай вирішується на їхню користь.

Наповнюваність класів

У 2011 р. в Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах було визначено кількість учнів з ООП. Вона становить до 3-х учнів з ООП на один клас.

За словами учасників дослідження, практика показує, що часто нормативно дозволена кількість дітей з ООП в одному класі порушується – кількість дітей з ООП в одному класі може варіюватися від 1 до 8 учнів. Проблема з наповненістю класів виникає через підвищений попит на школи, які вже впроваджують інклюзивне навчання.

Такі заклади освіти мають позитивний імідж, достатній штат корекційних педагогів, сформоване інклюзивне освітнє середовище, мають відповідну матеріально-технічну базу для корекційних занять, педагоги вміють працювати з дітьми з ООП. Це формує підвищений попит на них з боку батьків дітей з ООП.

Організація класу

Додатково до проблеми кількості дітей з ООП у класах виступає проблема наявності в одному класі дітей з різними ООП. Зокрема, це впливає не лише на роботу асистентів і педагогів, але і на самих учнів – залежно від освітніх потреб, вони мають різні супутні прояви, які задовольнити для них в одному класі не завжди вдається.

Педагогічні кадри і асистенти вчителів

Асистент вчителя – це обов'язковий фахівець у класі, який має підтримувати учителя в роботі з усіма учнями в класі з інклюзивним навчанням. Посада асистента вчителя в Україні була введена у 2012 р.

Асистент має допомагати забезпечувати особистісно орієнтоване спрямування освітнього процесу для дітей з особливими освітніми потребами, брати участь у розробленні та виконанні індивідуальної програми розвитку учня, адаптувати навчальні матеріали з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами, які навчаються у класі.

І вчителі, і самі асистенти часто сприймають і описують функціонал асистента як помічника учня з ООП.

Питання ефективної взаємодії потребує посиленого навчання і педагогів, і асистентів учителів щодо способів налагодження взаємодії під час уроку. Покращення якості інклюзивного навчання потребує дослідження практики співпраці вчителя і асистента, а також узагальнення її на рівні методичних рекомендацій.

Команда психолого-педагогічного супроводу

Незважаючи на те, що законодавчо визначено порядок організації діяльності команди психолого-педагогічного супроводу дітей, на практиці директори формують команду супроводу залежно від кадрових можливостей а не потреб дитини, виявлених під час КО. Найбільша проблема для адміністрації шкіл – це кадрове забезпечення корекційними педагогами (логопедами, дефектологами, реабілітологами).

В закладах освіти, в яких багато учнів з ООП, створюють команди супроводу на паралелях або індивідуально для кожного учня. В закладах, в яких декілька учнів, частіше створюють одну команду супроводу.

Для ефективної роботи в командах супроводу є нагальна потреба залучати фахівців ІРЦ, які проводили комплексну оцінку дитини. Ці фахівці можуть порадити, як краще організувати освітній процес саме для цієї дитини і провести моніторинг досягнень учня.

Для кожної дитини з ООП команда супроводу складає індивідуальну програму розвитку (ІПР).

ІПР, програми навчання, оцінювання учнів з ООП

Складання ІПР – це окрема складова забезпечення якісного інклюзивного навчання для дитини з ООП. Окремі респонденти дослідження з числа вчителів мали змогу пройти курси підготовки зі складання ІПР в обласному центрі підтримки інклюзивної освіти. Інші вчителі навчалися у своїх колег-педагогів, які таку підготовку пройшли – наприклад, у директора школи, соціального педагога, інших членів адміністрації школи. Навчання складанню індивідуальної програми розвитку може проходити і на базі ІРЦ.

На сьогодні готові розроблені приклади таких програм відсутні.

Це спричиняє різночитання і застосування лише тих підходів, які доступні викладачам конкретно взятої школи і які не завжди узгоджуються з підходами інших шкіл. Особливо ця проблема стосується вчителів-предметників. Але зокрема і вчителі початкової школи опановують всі ці інструменти самостійно.

Консультації з ІРЦ не дають повноти інформації, і модифікація програм зазвичай обмежується зведенням того чи іншого предмета до опанування його дитиною «у побуті».

Водночас працівники ІРЦ наполягають на тому, що адаптація і модифікація – про інше, і таких предметів «у побуті» у дитини з ООП бути не повинно.

Батьки дітей з ООП нарікають на те, що програми навчання їхніх дітей почасти є нелогічними і не враховують тих можливостей і здібностей, які має дитина або ж які прагне розвивати. Так, в деяких закладах освіти для дітей з ООП використовуються програми для спеціальних закладів.

Вчителі потребують прицільного навчання щодо різниці між модифікацією та адаптацією, доцільності застосування того чи іншого підходу і потреби гармонізації їх зі стандартами Нової української школи.

Оцінювання досягнення і рівня знань учнів з ООП є на сьогодні наступним неузгодженим аспектом в системі забезпечення якісної інклюзивної освіти. Це означає, що кожен заклад освіти визначає для тієї чи іншої дитини свій підхід, обираючи з наявних той, який, на думку педагогів і команди супроводу, є найбільш обґрунтованим згідно з можливостями дитини з ООП. Директори шкіл очікують від МОН розроблених критеріїв оцінювання учнів з ООП в інклюзивних класах.

Подальше неузгодження цього питання на центральному рівні може мати для шкіл і юридичні наслідки: якщо школа відмовляє у видачі учню з ООП документів про загальну середню освіту, але формально дитина навчалася за загальною програмою, батьки можуть висунути претензії до адміністрації школи.

Педагоги добре обізнані щодо прогалин у системі оцінювання учнів з ООП і проблемою видачі документів про отримання дитиною з ООП загальної середньої освіти, але, не маючи офіційно затверджених алгоритмів у цій площині, діють на власний розсуд.

Надання корекційно-розвиткових занять дитині має здійснюватися згідно з висновком про КО. Корекційно-розвиткові послуги мають надаватися у школі відповідними фахівцями, яких директор школи може залучати на умовах цивільно-правових угод, або працівниками школи.

До надання корекційно-розвиткових занять дітям з ООП у школах та/або ІРЦ залучають логопеда, дефектолога, реабілітолога, сурдолога, психолога, спеціаліста з лікувальної фізкультури.

Для більшості опитаних директорів шкіл питання залучення достатньої кількості фахівців з корекційно-розвиткової роботи через брак кадрів залишається викликом.

Взаємини між учнями, учнями і вчителями, психологічний клімат школи

Якісне інклюзивне навчання передбачає дружній і безпечний простір для спілкування дітей у класі та школі. В контексті забезпечення якості освіти попередження булінгу у школах є одним із ключових чинників. Особливої актуальності це питання набуває, коли в освітньому просторі опиняються діти з різними можливостями і освітніми потребами.

Однак, як ми побачили в межах дослідження, ця тема залишається якщо не табуйованою, то досить закритою, і респонденти з числа педагогів, адміністрації та навіть батьків дітей з ООП неохоче діляться проблемами.

Про напруженість стосунків між дітьми батьки дітей з ООП говорять в контексті старшої школи і наполягають на необхідності просвітницької та інформаційної роботи з учнями школи.

Вчителі пригадували випадки негативного налаштування батьків учнів класу щодо учня з ООП, на поведінку якого жалілися однокласники, що створювало проблеми із входженням цієї дитини у колектив.

Натомість учасники фокус-групи з випускниками шкіл (колишні учні з ООП) пригадали таких випадків чимало. Майже кожен учасник був свідком булінгу своїх однокласників зі сторони інших дітей. Про особистий досвід випускники не згадували.

Міркуючи про попередження булінгу, випускники висловлювали пропозиції про необхідність проведення позакласних занять з учнями про шкоду булінгу, його наслідки, висловлювали пропозиції щодо групової роботи всіх учнів класу із практичним психологом. Також – про окремий вид психологічної підтримки учням, які зазнали булінгу.

Організація інклюзивного навчання в закладі освіти

Українські педагоги та міжнародні експерти зазначають, що в питанні розвитку інклюзивного навчання Україна зробила потужний крок вперед.

У 2001-2007 рр. МОН пілотувало проєкт «Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей з особливостями психофізичного розвитку шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах». Саме тоді почався активний пошук відповіді на питання, як інтегрувати дітей з особливими потребами до загального освітнього процесу.

Суттєвим поштовхом для цього процесу став канадсько-український проєкт «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні» (2006-2013 рр.), який об'єднав зусилля Уряду, громадських організацій та інших зацікавлених сторін заради зміни ставлення суспільства до осіб з особливими освітніми потребами. Починаючи з 2009 року, в країні почали впроваджуватись законодавчі зміни, що забезпечило здобуття освіти дітьми з ООП в інклюзивних групах та класах, кількість яких з кожним роком стрімко зростає.

Так, відповідно до даних Міністерства освіти і науки України:

- у період з 2015/2016 н.р. до 2019/2020 н.р. кількість осіб з ООП, що здобували освіту в інклюзивних класах закладів загальної середньої освіти, зросла у 7 разів (з 2 700 осіб з ООП до 19 345 осіб з ООП);
- у період з 2018/2019 н.р. до 2019/2020 н.р. кількість осіб з ООП, що здобували освіту в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти, зросла у 2 рази (з 2 300 осіб з ООП до 4 681 осіб з ООП);
- з 2019/2020 н.р. запроваджено інклюзивне навчання в закладах професійної (професійно-технічної), фахової передвищої та вищої освіти, в яких у 2019/2020 н.р. здобували освіту 4 586 осіб з ООП.

В Україні станом на 1 січня 2021 року в інклюзивних класах навчається 25 078 учнів. Ця кількість майже в 10 разів перевищує дані п'ятирічної давнини. Загалом у школах створено 18 687 інклюзивних класів. В 2020 -2021 навчальному році майже 43 % від загальної кількості шкіл організували інклюзивне навчання. Тобто майже кожна друга школа в Україні навчає дітей з особливими освітніми потребами.

Для проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини та надання допомоги в навчанні дітям з ООП в Україні працює мережа інклюзивно-ресурсних центрів, яких на початок 2021 року створено 635.

29 грудня 2020 року МОН презентувало ключові досягнення інклюзивної освіти у 2020 році.

Всі без винятку учасники нашого дослідження залучені до того чи іншого аспекту організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх школах або є чи були безпосередніми учасниками цього процесу (родини учнів з ООП або ж випускники шкіл).

Респонденти з числа адміністрації шкіл, педагогів та асистентів демонструють високий рівень обізнаності про організацію інклюзивного навчання у школі згідно з регуляторними документами та положеннями, і виходячи із наявних ресурсів, намагаються посилити матеріально-технічну базу для учнів з ООП (директори та заступники шкіл); вчителі та асистенти вчителів учнів з ООП також обізнані про свою роль в процесі навчання, джерела і можливості отримання інформації про роботу з такими учнями. Батьки дітей з ООП, яких ми опитали, також разом зі своїми дітьми є активними учасниками процесу – вони отримали висновки КО, яку проводили ІРЦ, взаємодіють зі школами на постійній основі, дехто з батьків є асистентами вчителів або асистентами дитини у класах, де навчається їхня дитина. Зі свого боку, в межах своїх компетенцій і повноважень щодо інклюзивного навчання керівники ІРЦ добре обізнані про свою роль, функції згідно з положеннями. Однак результати опитування цих категорій респондентів свідчать, що далеко не всі освітні потреби дітей з ООП та інших учасників процесу інклюзивного навчання задовольняються повною мірою. Нижче у кожному з розділів ми намагатимемося докладніше розкрити ці аспекти.

Інклюзивне навчання директорами і педагогами розуміється більш-менш однорідно. Інклюзія асоціюється з такими висловами, як «включеність», «все включено для всіх», має значення недискримінація дітей, які мають ООП, залученість їх рівною мірою до процесу навчання як і інших учнів, які таких потреб не мають. Інклюзія – це розвиток найкращих якостей учнів, виходячи з тих можливостей, які має дитина.

> *«Це навчання дітей з певними можливостями чи неможливостями», директор ФГД.*

> *«Недискримінація, рівність, соціалізація, добро, любов – з такими словами в мене асоціюється інклюзія», директор ФГД.*

«Я вважаю, що інклюзивне навчання – це навчання, в якому всі сторони, абсолютно всі представники – і здобувачі освіти, і надавачі освіти, і їхні батьки як учасники – повинні бути зацікавлені в тому, щоб розвинути найкращі якості в дитини і виховати сучасних членів соціуму, які будуть являтися, як то кажуть, людьми найвищої якості, інтелектуально підкованими», вчитель СШ ФГД.

«Чому навіть здорові діти йдуть в інклюзивний клас, навіть батьки про це просять – тому що там супер вчителі», директор ФГД.

В загальному розумінні поняття інклюзивності застосовується відносно закладів освіти загалом. Однак поки що найбільш уживаним є термін «інклюзивний клас», оскільки він закріплений в межах додаткового фінансування оплати праці педагогів.

Чинники, які впливають на організацію якісного інклюзивного навчання

Різні категорії респондентів були досить одностайні у визначенні чинників, які впливають на організацію інклюзивного навчання. Ми можемо класифікувати і визначити пріоритетні чинники для різних груп респондентів.

1. **Нормативно-правове регулювання і процедури** – цей чинник є визначальним для директорів шкіл: «Перш за все, це ті документи, та правова база, якою повинен володіти кожен директор. Незалежно, є в нього зараз інклюзія, немає», директор ФГД.

2. **Кадровий потенціал** – «вдалий підбір» для роботи з дітьми з ООП – так акцентує цей чинник директор: «Сама основна цінність – це вчитель. Вчитель, який захотів, який любить цього учня, який до нього добре відноситься, який шукає, особливо для дітей з розладом аутичного спектру», директор ФГД. В контексті кадрів, які забезпечують інклюзивне навчання, окремим важливим чинником виступає **злагоджена робота команди супроводу**. На це особливу увагу звертають асистенти вчителів: «По-перше, це команда супроводу. Це перше і головне. І правильна організація освітнього процесу. Це, звичайно, робота заступника директора, робота вчителя, робота асистента, робота корекційних педагогів. Тому що нам головне – це соціалізація дитини, корекція і соціалізація, і навчання. Це перше головне».

3. **Підготовка вчителів**, у яких часто відсутні додаткові компетенції для роботи з дітьми з ООП – цей фактор є одним із пріоритетних для вчителів: «Дефектологічної освіти вчителі не мають. Ми маємо звичайну освіту, і це дуже важливий фактор», вчитель ПШ ФГД.

4. **Готовність адміністрації** (директора) до впровадження інклюзивного навчання у закладі: «…якщо готовий до інклюзії директор, то тоді директор знайде ті слова і ті переконання для всього педагогічного колективу», директор ФГД. Цей чинник є спільним і для представників ІРЦ. З-поміж декількох чинників, які вони називали, цей був одним з пріоритетних: «Якщо директор (школи) не готовий мати дітей особливих, не таких, як всі, гарних, в бантиках, і картину трошки не таку, як у всіх, то вона починає баламутити і шкільний колектив, і все інше. І цю дитину потихеньку через пів року просять в другу школу. Таких буває дуже багато в нас звернень», ІРЦ ФГД 2.

5. **Просвіта батьків дітей з ООП** і налагодження з ними комунікації про особливі освітні потреби дитини, причому директори говорять і про безпосереднє залучення лікарів на ранніх стадіях для того, щоб привернути увагу батьків і підготувати до інклюзивного навчання. Вчителі наполягають на необхідності налагодження комунікації по темі інклюзивного навчання як всередині закладів освіти, так і з батьками: «Тому що комунікація між педагогічним складом і адміністрацією, в тому числі і батьками на низькому рівні. У багатьох навчальних закладах, я не кажу за всі. Абсолютно. Якщо не буде комунікації, не буде відповідно виокремлення питань, поставлених задач і цілей, до яких потрібно йти разом, і не буде результату продуктивного», вчитель СШ ФГД. Цей чинник є одним із визначальних і для керівників ІРЦ: «…без батьківської заяви у нас не буде самого інклюзивного навчання. Співпраця з інклюзивно-ресурсним центром, висновок про комплексну оцінку дитини. Не буде матеріально-технічної бази навчання таких дітей», ІРЦ ФГД 2.

6. **Матеріально-технічна база** школи і можливості залучення фінансування для організації інклюзивного навчання: «Я не знаю, як по регіонах, але у нас не розроблено і абсолютно немає такої системи, щоб інклюзивне навчання в школах забезпечувалося згідно тих всіх канонів, які вони мають бути. В основному йде акцент на Нову українську школу, починаючи з перших класів. Тому найбільше проблем якраз тут у сфері матеріально-технічної бази», директор ФГД. Цей самий чинник називали і вчителі, і асистенти вчителів, які у щоденній роботі стикаються з браком ресурсів для роботи із учнями з ООП (наприклад, відсутність ресурсної кімнати, простору для усамітнення дитини, роздаткових матеріалів або техніки). «…У нас, наприклад, також не було місця для ресурсної кімнати. Зараз у нас відкрився новий садочок і з'явилася вільна кімната. Але вже немає фінансування, щоб її облагородити, щоб купити всі необхідні матеріали. Вона просто поки що пустує», асистенти ФГД 1.

7. Одним із чинників, який впливає на якість інклюзивного навчання на щоденній основі, є тісна **взаємодія між вчителем, асистентом і батьками дитини** – на ньому наголошували зокрема респонденти з групи асистентів учителів.

Загалом, директори, які мають вже кількарічний досвід впровадження інклюзивного навчання у школі, описують чинники, які впливають на це навчання, комплексно:

«Звичайно, це створена команда супроводу, яка працює з нашими дітьми з особливими потребами. Співпраця з батьками, які теж входять до цієї команди супроводу. Далі. Адаптовані форми і методи навчання.…Залучення резервів навіть з громади. Створення позитивного іміджу в колективі теж. Фінансування, звичайно. Це резервні можливості, які ми залучаємо з громади. Фінансування», директор ГІ.

Судячи з відповідей респондентів, які вже мають попередній досвід створення інклюзивних класів у школі, організація інклюзивного навчання є для них процедурно зрозумілою і формалізованою:

«В принципі, заяву батьки написали, подали подання на сільську раду, ввели посаду асистента вчителя, і все. Так, щоб відкрити інклюзивний клас. Вибрати головне асистента вчителя, який би погодився, який може працювати з такими дітьми, бо не кожен вчитель може працювати з такими дітьми. В принципі, і все. А далі середовище, створення інклюзивного середовища, щоб дітям було комфортно в ньому».

З точки зору співпраці з різними стейкхолдерами процесу організації інклюзивного навчання, важливим видається те, що лише 1 респондент з числа директорів назвав чинником для успішного налагодження інклюзивного навчання **співпрацю з ІРЦ**.

Свою роль у цьому процесі керівники ІРЦ описують наступним чином: «*Ми намагаємося згуртувати навколо себе як батьків, так і педагогів у супроводі дітей з особливими освітніми потребами»,* однак до безпосередніх чинників організації інклюзивного навчання свою роль у співпраці з школами та батьками напряму не відносять.

Асистенти вчителів, які щодня супроводжують дітей з ООП в інклюзивних класах, звертають увагу на те, що одним із чинників ефективної роботи є **відповідність висновків ІРЦ реальним потребам дитини**: «Щ*об порушення у дітей, висновки ІРЦ все ж таки співпадали з тим, що нам пишуть ІРЦ, і щоб це було правда. Щоб ми бачили те, як воно є, і правильно розробили корекцію для цих дітей. Це головне, одне з головних», асистенти ФГД 1.*

Нормативно-правове забезпечення організації інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти

Для директорів шкіл, які на загальному адміністративному рівні закладу середньої освіти мають забезпечити інклюзивне навчання, нормативно-правове регулювання має значну роль – від нього вони мають відштовхуватися під час відкриття інклюзивних класів.

Однак недосконаліть нормативно-правових документів відзначають всі без винятку респонденти з числа директорів. Загальний коментар до нормативно-правової бази полягає в тому, що «*немає конкретної бази нормативно-правової, згідно якої чітко можна сказати, як організовується інклюзивне навчання в школах», директор ФГД.*

> *«Нормативно-правова база, згідно якої я зможу допомогти всім. Тому що, ви знаєте, діти приходять, і батьки не кажуть, чи вони особливі, чи не особливі. А в середині вересня приносять висновок ІРЦ. І ми вже не троє маємо дітей і не двоє, а ми порушуємо закон. І в мене по цьому питанню дуже багато питань. От як попередня колега сказала, 7-8 учнів, – оце в мене зараз найбільша претензія до мене як до директора школи», директор ФГД 2.*

Низка проблем із порушенням або неможливістю дотримання положення про інклюзивне навчання виникає через неврегульованість питань, пов'язаних зі штатним розкладом і введенням до штату спеціалістів вузького профілю – логопедів, дефектологів тощо. Наприклад, існує практика, коли асистенти вчителів під час навчального дня продовжують свою роботу вже як вузькопрофільні спеціалісті, надаючи корекційно-розвиткові послуги.

> *«Мені б хотілося, я не знаю, як у інших, у нас по договору працюють логопеди і дефектологи. Хотілося б, щоб вузьких спеціалістів ввели у штатний розпис школи. Тому що я зверталася у департамент уже не один раз з клопотанням. Мені відмовили в цьому. Я вийшла з положення. Вони зараз асистенти вчителів у першій половині дня, а потім працюють як логопеди», директор ФГД 1.*

> *«У нас ми виходимо з положення, звичайно, бо достатньо багато корекційних годин, корекційно-розвиткових годин і для логопедів, і для дефектологів, і для психологів. У штаті ми маємо тільки психологів. Логопедів я можу брати і дефектологів тільки на індивідуальну роботу. І ось я їх записую як вчителів індивідуальних занять, і тоді я*

можу надавати інші години. Штатних розписів, де є за школою логопед і дефектолог, у нас немає».

Однак деякі директори шкіл мають і позитивний досвід врегулювання питань, пов'язаних зі штатним розкладом: *«Справа в тому, що там, де були доповнення до штатного розкладу, там же чітко сказано. Якщо є клас, 0,5 ставки або ставка. Наприклад, у нас в цьому році проблем не було. У нас з 1 вересня була введена штатна одиниця вчителя-логопеда».*

Загалом, саме це питання регулюється Наказом МОН від 01.02.2018 № 90 «Про внесення змін до наказу Міністерства освіти і науки від 06 грудня 2010 року № 1205»[8]:

«У школах, в яких навчання дітей з особливими освітніми потребами організоване в інклюзивних класах, для проведення корекційно-розвиткових занять, що визначені індивідуальною програмою розвитку, можуть вводитись посади вчителів-дефектологів (вчителя-логопеда, сурдопедагога, тифлопедагога, олігофренопедагога) за наявності навантаження не менше ніж 9 навчальних годин на тиждень, виходячи з норми на ставку 18 навчальних годин на тиждень».

Іншим пунктом врегулювання штатного розпису є питання введення в штат асистентів або інших потрібних фахівців в середині року.

Окрему увагу респонденти звертають на подання заяв батьками і на кількість заяв від них для відкриття інклюзивного класу: «*Чому це вирішують батьки, а не директор школи, згідно постанови? Коли є 2-3 учні, директор повинен написати наказ про створення інклюзивного класу», директор ФГД.*

Іншим «чутливим» аспектом для директорів є питання фінансової звітності та відповідальності, зокрема за закупівлю обладнання для учнів з ООП для групової активності, і вони знаходять способи звітування перед перевіряючими структурами, хоча це і не врегульовано нормативними актами: «*Хто як пише. У нас, наприклад, ІРЦ пише, що обладнання відповідно переліку. Але ми йдемо на те, і ми на це свідомо йшли, тому що 2 роки потому нас перевіряли певні фінансові структури. Вони перевіряли, чи стоїть підпис батьків. Ми це робимо. …У нас до кожної індивідуальної програми є такий аркуш, це ми самі створили, де ми вказуємо що потрібно індивідуально для цієї дитини і проговорюємо, якщо потрібен засіб корекції для групової форми, тобто, декілька дітей будуть робити. І батьки ставлять свій підпис. Трохи це у нас було як захист, коли ці структури перевіряли».*

[8] https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0226-18#Text

Дослідження показало, що попри різноманіття джерел отримання інформації про новели у законодавстві про інклюзивну освіту, директори відчувають потребу в додатковому роз'ясненні та узгодженні з боку МОН алгоритмів взаємодії між учасниками інклюзивного навчання та прописаних дефініцій щодо адаптації, модифікації програм (особливо для середньої школи).

> *«На сьогоднішній день... великий брак в законодавчих ініціативах з приводу інклюзивного навчання. Немає чітко виокремлених понять, що таке адаптація, що таке модифікація навчальних освітніх програм. Знову-таки, дуже багато точок дотику між суб'єктами, які здобувають відповідно освіту і які надають, і їх не можна вирішити, через те що немає правил, норм, які затверджені, згідно яких потрібно діяти», вчителі СШ ФГД.*

Один з респондентів висловив прохання, щоб роз'яснення, які надаються МОН в індивідуальному порядку окремим суб'єктам організації інклюзивного навчання, офіційно публікувалися та були доступні на офіційних вебресурсах.

Дослідження показало, що директори шкіл потребують більшого інформування щодо наявної нормативно-правової бази. Так, деякі аспекти, пов'язані з нормативно-правовою базою, вже мають своє відображення в офіційних документах, але не всі директори шкіл про них обізнані. З-поміж них:

- **введення посади вчителів-дефектологів** (вчителя-логопеда, сурдопедагога, тифлопедагога, олігофренопедагога) за наявності навантаження не менш ніж 9 навчальних годин на тиждень, виходячи з норми на ставку 18 навчальних годин на тиждень[9]**;**
- **використання субвенції для учнів з ООП –** механізм надходження і використання субвенції, фінансова звітність і відповідальність, зокрема за закупівлю обладнання для учнів з ООП для групової активності[10];
- **розробка посадових вимог (обов'язків) для вчителів інклюзивних класів і асистентів учителів[11].**

Особливі освітні потреби дитини

У широкому розумінні інклюзивної освіти та згідно з міжнародними документами, діти з особливими освітніми потребами – це особи до 18-ти років, які потребують

[9] Наказ МОН від 01.02.2018 №90 «Про внесення змін до наказу Міністерства освіти і науки від 06 грудня 2010 року № 1205» https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0226-18#Text

[10] Постанова КМУ від 14 лютого 2017 р. № 88 «Про затвердження Порядку та умови надання субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами» https://zakon.r ada.gov.ua/laws/show/88-2017-%D0%BF#n8

[11] Лист Міністерства освіти і науки України від 31 серпня 2020 р. № 1/9-495 «Щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами у закладах загальної середньої освіти у 2020/2021 навчальному році»..

додаткової підтримки в освітньому процесі. Наприклад, це і діти з порушенням психофізичного розвитку, і діти з інвалідністю, і діти-біженці, діти-мігранти, представники національних меншин, релігійних меншин, дітей із сімей у складних життєвих обставинах, безпритульні діти, діти-сироти або позбавлені батьківського піклування, діти із захворюваннями на ВІЛ/СНІД тощо[12].

Відповідно до законодавства України, особа з особливими освітніми потребами – це особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту. Тож в межах нашого дослідження йшлося саме про таких учнів.

Керівники ІРЦ, установи яких безпосередньо визначають ООП дитини, зазначали, що термін «особливі освітні потреби» має бути конкретизований:

> *«І хотілося б визначити більш конкретно, хто такі діти з особливими освітніми потребами. Ми все це розуміємо, але програми на дітей з СДУГ (синдром дефіциту уважності і гіперактивності) немає. А вони інколи дуже потребують того ж асистента вчителя, якоїсь допомоги додаткової і т.д. Можливо, якось би це роз'яснити», ІРЦ ФГД 1.*

> *«Я знаю, що ставки ми змінюємо, можемо додавати на початку року, але він затверджується на рік. Розумієте? Тому треба вводити такі моменти до законодавчої бази, що відкриття класів повинно бути в будь-який час, і штатні одиниці оплачуватися».*

З-поміж інших аспектів врегулювання нормативно-правової бази задля покращення якості інклюзивного навчання перед директорами і педагогами стоїть відсутність посадових вимог (обов'язків) для вчителів і до вчителів-асистентів: «*Саме вимоги, посадові обов'язки. Зараз у нас ще немає їх. Перелік наказів. Пам'ятки, можливо, щодо оцінювання критеріїв», директор ГІ.*

І, зрештою, питання нарахування і тарифної сітки заробітної плати асистентам вчителя, яке піднімали директори під час проведення фокус-групової дискусії. На сьогоднішній день воно має великий вплив і на залучення належних кадрів, і на їхнє утримання і мотивацію. *«Дуже шкода, що саме асистенти вчителів можуть отримувати заробітну плату тільки по 12-му тарифному розряду, це найвище. І навіть не зберігається звання, яке їм було присвоєно. От в мене є асистент вчителя, має досить великий стаж роботи в спеціальній школі, має звання старшого вчителя, але, на жаль, так склалося, що класу вона не набрала, вона перейшла працювати асистентом вчителя. Можливо, їм варто не йти за цими*

[12] http://ussf.kiev.ua/a/FAQ1.html

розрядами педагогічними, а встановити якусь певну ставку. Тому що складно працювати з такими дітками, дуже складно».

Як батьки дізнаються про ООП дитини

На сьогодні для батьків існує можливість визначити ООП дитини в ІРЦ, пройшовши комплексну оцінку розвитку дитини і отримавши відповідний висновок про наявні особливі потреби, коефіцієнт інтелекту дитини, рекомендації щодо програми навчання, організації психолого-педагогічної допомоги, обрати для дитини і для себе прийнятний заклад освіти – це може бути спеціальний заклад або заклад загальної середньої освіти.

Про свою діяльність і послуги деякі ІРЦ повідомляють у соціальній мережі Фейсбук або на власному вебсайті; респонденти з числа керівників ІРЦ проводять семінари для батьків – зокрема, залучаючи і батьків дітей, які не мають ООП. Хорошою практикою популяризації ІРЦ та їхніх послуг вважають проведення таких заходів або серії заходів на тему відповідального батьківства. Із початком карантинних обмежень ІРЦ переформатовують свою інформаційну діяльність в онлайн-режим.

Найбільш частим каналом інформації про ІРЦ для респондентів із числа батьків і про потребу визначення ООП для батьків дітей є лікарі.

> *«У нас зразу були проблеми з логопедією. І нам логопед у поліклініці зразу порадила», батьки ГІ.*

> *«…в 6 лет нам надо было идти в школу, но к школе он был не готов. Мы обратились по докторам. И с самого начала, с 1 класса мы находились на инклюзивном образовании», батьки ГІ.*

Одна респондентка навела приклад, коли директорка надала підтримку в організації інклюзивного навчання ще до того, як дитина вступає до школи – інформувала матір дитини про можливості та необхідні для вступу до школи кроки: *«Директор нашої школи мене з 5 років Серьожкіних налаштовувала потихеньку. Десь на вулиці зустрілися, десь: ой, прийди, мені треба щось допомогти. І так вскользь: ой, ви знаєте, дивися, тут така програма, а тут таке. І вона так потихеньку мене приготувала, що коли прийшов час іти, я вже точно знала, що вона нас протащить. А потім вже я зрозуміла, що ще й я можу йти і щось робити», батьки ГІ.*

За словами керівників ІРЦ, батьків до них направляють зазвичай лікарі або школи, куди діти мають вступати або навчаються; рекомендують батьки інших дітей з ООП, які вже пройшли КО і отримали висновок щодо освітніх потреб їхньої дитини.

> *«У нас дізнаються через лікарняні заклади. Тобто, до лікаря звертаються дуже часто і лікарі направляють до нас. Або ж у дитячих садочках вихователі, у школах вчителі. Крім того, у нас є сторінка в фейсбуці. Дехто звертався, знайшовши нашу сторінку або наш сайт. Через Портал ІРЦ дуже часто звертаються, знаходять. Тому треба, щоб було дуже багато інформації, батьки шукають цю інформацію в інтернеті», ІРЦ ФГД.*

Нам невідомо, чи траплялися у практиці наших респондентів з числа директорів відмови батькам у відкритті інклюзивних класів і прийомі дітей з ООП у школи.

Однак, за словами керівників ІРЦ, такі випадки у школах не поодинокі. Причиною їх, як вважають керівники ІРЦ, може бути насамперед брак необхідних фахівців для супроводу учня з ООП – наприклад, коли дитині у висновку КО рекомендоване заняття з логопедом, але його в школі немає. Відповідно, адміністрація школи не може виконати настанови і чинить опір створенню інклюзивного класу; причиною відмови або саботування у прийнятті дитини до інклюзивного класу може бути відсутність матеріально-технічної бази для виконання настанов ІРЦ згідно з висновком.

> *«Не вистачає фахівців. Можливо, школа була б і не проти або садочок з радістю відкривати інклюзію. Але якщо у висновку прописано логопедичний супровід з логопедом, а логопеда того днем с огнем не знайдеш, тому що вони не хочуть йти на таку маленьку зарплату, – моя думка, що це тільки нехватка, невистачання фахівців», ІРЦ ФГД 2.*

> *«Бувають школи центральні…, де немає звичайних зручностей для дитини, є школи, в які мама на руках таскає до сих пір. І те саме з соціальним транспортом. Пишуть вони на Кличка, на Хонду, просять транспорт соціальний. Але 100 машин дали на місто, а запитів дуже багато. Те саме, коли в дитини є особлива дієта. В школі ще немає цієї дієти. Тобто, питань дуже багато і в садочках, і в школах. Але окремі райони. Буває так, що швидко вирішується, а буває ступор і спротив шкіл і садочків», ІРЦ ФГД 2.*

Зі свого боку, всі респонденти з числа батьків дітей з ООП відзначали готовність вчителів опановувати підходи по роботі з їхніми дітьми і докладати зусиль, щоб інклюзивне навчання впроваджувалося.

«Мы самые первые были в нашей школе. У нас маленькая школа сельская. Мы очень долго искали асистента вчителя, почти год, потому что не все справлялись, не все понимали свою задачу, что нужно. Но к концу 1 класса мы нашли», батьки ГІ.

«У нас реально в школі інклюзія – це, на жаль чи на щастя, я не знаю, але скоріше на жаль, це лише ініціатива і бажання вчителів зробити наше навчання для наших дітей. Тому що як такої загальнодержавної програми немає», батьки ГІ.

За словами педагогів та керівників ІРЦ, батьки дітей з ООП можуть відмовлятися від висновків, які роблять на основі КО фахівці центрів. Відповідно, це значною мірою впливає на подальший процес навчання у школі й опанування загальноосвітньої програми.

Керівники ІРЦ пригадували випадки, коли батьки не погоджувалися із висновками КО, і з ними доводилося проводити додаткову роботу. Як і в багатьох інших аспектах, які стосуються інклюзивного навчання і врахування ООП учня, ситуація із батьками таких дітей не є однозначною у всіх випадках і потребує індивідуальної комунікації.

На думку респондентки з числа батьків дітей з ООП, для того, щоб процес інклюзивного навчання розпочався для дитини, яка цього потребує, саме батьки мають зробити цей перший крок – визнати, що допомога дитині потрібна: *«Поки мама чи тато не зрозуміють, що дитина не така, як всі, і такою, як всі, не буде, і це нормально, – вона не буде знати, як їй допомогти, кого до цього залучити і що самій зробити. В першу чергу бажаю не боятися зрозуміти, що діти не такі, діти особливі, можливо, навіть важкі, і це нормально. Нічого в цьому страшного немає. Є маса важелів людських, які допоможуть справитися», батьки ГІ.*

Для директорів шкіл буває несподіванкою дізнатися про ООП учнів своєї школи – батьки можуть звертатися до ІРЦ вже після початку навчального року: *«…і батьки не кажуть, чи дитина особлива, чи не особлива. А в середині вересня приносять висновок ІРЦ», директор ФГД.*

Це є перешкодою для вчасної організації інклюзивного навчання для таких дітей і суттєво впливає на рівень задоволення освітніх потреб учнів – облаштування навчального простору для дитини, адаптації програми, організації команди психолого-педагогічного супроводу.

Але найбільшою проблемою для своєчасного реагування і допомоги дитині, на думку педагогів, може стати відмова батьків звертатися до ІРЦ. Як ми вже

зазначали вище, одним із ключових чинників організації інклюзивного навчання є визнання батьками потреби визначити ООП для їхніх дітей: «*Але ж є батьки, які просто не хочуть йти до ресурсних центрів, отримувати висновки, і за документами вони абсолютно здорові. А за спостереженнями ми це реально бачимо, які ці діти, знову-таки», вчителі СШ ФГД.*

На початку входження дитини в колектив можуть виникати проблеми з адаптацією і комунікацією дитини з іншими учнями. Про це говорили як вчителі, так і батьки. Всі опитані респонденти з числа батьків дітей з ООП вважають, що ключову роль в налагодженні взаємодії між учнями (зокрема в початковій школі) відіграють вчителі.

Наші респонденти не наголошували на проблемних аспектах знайомства учнів з ООП з іншими учнями у класі, однак ділилися практиками щодо того, як вдалося уникнути або мінімізувати напругу в спілкуванні між учнями на початку.

Першочерговим для уникнення складнощів і зменшення рівня психологічного дискомфорту для дитини є попередня робота вчителя з учнями класу і батьками. Така підготовка до зустрічі в колективі нового учня або учениці значною мірою зменшує напругу та відчуття невизначеності для усіх учасників процесу, і особливо важлива для дитини з ООП.

> *«…вчителька на початку казала і батьки тоже дітям пояснювали. Ми не прийшли так, що бац, і 1 вересня, і ми прийшли. Там була підготовка до школи заздалегідь. Мається на увазі, що з Настею теж приходила на підготовку. То вони вже знали, що буде така дівчинка в класі. Такого шоку не було на початку навчального року», батьки ГІ.*

> *«Клас знав, що має бути дитина така, що вона має бути на візочку. Вони її не ображають, вони її люблять, вони рахують її за рівну. Ви знаєте, що я багато їжджу по країні, я знаю, що це таке, як мами кажуть, що так і так. Але у нас, дякувати Богу, такого не було. Діти її сприймають нарівні», батьки ГІ.*

Водночас самі ж батьки дітей з ООП вказували на те, що у разі понаднормової кількості учнів з ООП в одному інклюзивному класі та наявності у них різних порушень виникають ситуації, коли окремі діти через особливості поведінки не можуть знаходитися тривалий час у колективі, наприклад, через агресивну поведінку.

> *«…Якась має бути така саме (процедура) при наборі – визначати, чи може дитина бути в колективі, чи не може. Чи, можливо, ту дитину потрібно на якийсь один або два уроки тільки саджати до всіх діток.*

Тому що вона не може (витримувати), для цієї дитини це теж стрес, коли дитина так (агресивно) себе поводить, з нею ніхто не дружить», батьки ГІ.

Формування інклюзивного, розвивального та мотивуючого до навчання освітнього простору

«Інклюзія – це, насамперед, уміння бачити бар'єри, які існують у колективі, у школі, у місцевій громаді, які заважають кожній дитині (або кожному учаснику освітнього процесу) брати активну участь у ньому»[13]. Тоні Бут, «Індекс інклюзії».

Кожен заклад освіти має забезпечувати максимально зручне для всіх учасників освітнього процесу середовище, яке відповідає основним принципам інклюзивної освіти, рівності та поваги до прав людини.

Є принаймні два можливі шляхи в облаштуванні закладу:

- застосування принципу універсального дизайну при проєктуванні закладу чи його реконструкції;
- застосування принципу розумного пристосування у вже збудованих приміщеннях.

Діти з ООП потребують різних підходів до прилаштування середовища. І навряд чи можна очікувати, що для дитини із порушенням, наприклад, опорно-рухового апарату буде негайно зведено ліфт чи ескалатор для піднімання на вищі поверхи. Проте облаштування входу пандусами або розташування навчальних кабінетів на першому поверсі, так само як і доступність та пристосування місць загального вжитку, – це те, що школа може вирішити самостійно.

В контексті нашого дослідження респонденти з числа директорів шкіл говорили насамперед про можливості школи й адміністрації забезпечити дітям безбар'єрність у навчальному процесі – облаштування учбового місця, класу і фізичної доступності для дітей з ООП до необхідних навчальних приміщень у школі.

Так, більшість опитаних нами директорів шкіл говорили про те, що на сьогодні досі не вистачає підтримки громади (органів місцевого самоврядування) на необхідну реконструкцію шкіл для облаштування їх відповідно до потреб дітей. Найбільшою проблемою для адміністрацій шкіл є облаштування шкіл ліфтами/підйомниками, і адміністрації шкіл намагаються поки що в цих умовах знаходити можливі рішення.

[13] http://ussf.kiev.ua/ieeditions/264/ Тоні Бут «Індекс інклюзії: розвиток навчання та участі в життєдіяльності шкіл».

«У нас є великі труднощі. Будемо казати відверто, місцева влада нас не чує. І незважаючи на те, що так, у нас на сьогодні невелика кількість, всього двоє дітей, які пересуваються на візочках, але зрозуміло, якщо дитина вже в 6 класі і потрібно її підняти. Інформатика у нас на другому поверсі і інші предметні кабінети. Дійсно, наші пандуси – це ноу-хау, але ми їх використовуємо, іншого у нас немає», директор ФГД.

Подібні підходи адміністрація застосовує і під час облаштування спеціальних приміщень – ресурсних кімнат або кімнат для усамітнення.

«Ми не маємо, на жаль, можливості, школа трохи старенька, класи невеликі, найбільші класи площею 48 квадратних метрів, влаштовувати ті самі будиночки (усамітнення) для того, щоб вони ховалися. Ми пішли трохи по-іншому. Ми на поверсі влаштували невеличкі намети для таких діточок. Але, знову-таки, коли ми вже зовсім не справляємося, нам на допомогу приходять фахівці ІРЦ. У цьому великий плюс», директор ФГД.

Відповідно батьки і учні з ООП в таких «обмежено обладнаних» закладах змушені прилаштуватися до обставин в межах наявних ресурсів.

«Туалету у нас немає такого. Звичайний туалет. До умивальника вона дістає. Ми пристосувалися, скажемо так», батьки ГІ.

«На всі уроки ходить, так. І у нас трошки важко. Бо у нас англійська на другому поверсі, тобто, англійська на третьому поверсі, а на другому поверсі у нас інформатика. І я її завжди переношу», батьки ГІ.

«Не хватает, например, комнаты усамітнення, чисто усамітнення, где есть сенсорные вещи. Какие-то коридорчики, утяжеленные одеяла, сенсорный гамак. Потому что мы ходили к специалисту, вот он занимался и заходил в спортивный зал. Там висел гамак. Он туда залазил, мы его закручивали, и он как бы успокаивался. То есть, в школе, конечно, этого нет. Приходится искать вещи, например, выйти на качеле покататься, походить в тренажерку на улице», батьки ГІ.

Випускники інклюзивних класів наголошували на проблемах, які можна було б вирішити в школі, і це не потребувало великих зусиль, але чомусь на це ніхто не звернув уваги. Також ці проблеми існують і зараз в університетах, де вони навчаються.

«Моя основна проблема – це був мій зріст. Я не діставала до умивальників, я не могла руки помити, вмитися. Потім дошка – це була

моя постійна проблема. Тобто, мене просто не викликали до дошки. А якщо викликали, то замість мене писали. А це не прикольно. Мені хотілося самій це писати, тому що навіщо мене викликати, якщо я тоді можу взагалі з місця вам сказати, як буде правильно. То я хотіла, як і всі інші, виходити, сама щось писати. Але могла писати тільки знизу, куди діставала. Написала, потім стерла, продовжую. І це вже тоді, коли я доросла до того низу. Я ж іще і не завжди до низу діставала. Також парти. І в університеті в мене зараз проблема. Якщо це не стільчик окремий, тоді в мене і ноги болять, і спина болить, і руки. Мені писати зовсім некомфортно. Такі проблеми були. Потім я вже привезла свій стільчик під ноги. Це, звісно, полегшило. Просто він постійно падав, інколи лякав усіх. Але мені було легше», випускники ФГД.

«Додам, що дійсно умивальники занадто високо, навіть для коляски. І воно дійсно зчиняло великий дискомфорт у цьому плані. Якщо в туалет, то там вже прибивали поручні, було у нас на першому поверсі. То з умивальниками такого не було, щоб вони були під коляску зроблені. Тобто, в цьому плані було важкувато», випускники ФГД.

Батьки дітей з ООП говорили про відсутність мотиваційних та допоміжних матеріалів, які б підтримували учня з ООП протягом часу перебування у школі:

«Не хватает элементарных каких-то шаблонов в классах инклюзивных, чтобы они туда поступали. Вот именно расписания, шаблоны. Вот я сделала ребенку, например, такой шаблон. Вот здесь у него есть правила поведения, что я должен делать. То есть, сижу спокойно, сижу тихо, слушаю, смотрю на учителя. Это ему подсказочки, чтобы я не говорила, речевой подсказки не было, а чтобы я просто жестом показывала, и он понимал. То есть, этим детям постоянно нужна помощь в напоминании», батьки ГІ.

Визначення особливих освітніх потреб дитини

Організація та проведення комплексної оцінки розвитку дитини

«Нібито ми собі самостійна структура, навколо якої має крутитися вся ця інклюзія, і ми на захисті дітей, а насправді – весільні генерали», ІРЦ ФГД.

Особливі освітні потреби учнів визначають в інклюзивно-ресурсних центрах – групою фахівців, які відповідно до затверджених методик проводять комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини.

До ІРЦ можуть звернутися батьки дитини, які відчувають потребу визначити рівень розвитку дитини (від 2 до 18 років), незважаючи на те, чи має дитина встановлений діагноз або інвалідність. Звернення до ІРЦ – добровільне і проводиться лише за згодою і за заявою батьків.

Перші ІРЦ були створені в Україні 2,5 роки тому – у 2017 році. На сьогоднішній день їх вже 635 і вони продовжують створюватися.

Інклюзивно-ресурсні центри утворюються з розрахунку один інклюзивно-ресурсний центр не більш як на 7 тис. дітей, які проживають на території об'єднаної територіальної громади (району), та не більш як на 12 тис. дітей, які проживають у місті (районі міста).

У разі, коли кількість дітей, які проживають на території об'єднаної територіальної громади (району) або у місті (районі міста), перевищує відповідно 7 тис. та 12 тис., інклюзивно-ресурсний центр додатково залучає необхідних фахівців з урахуванням виявлених дітей відповідної нозології, які потребують психолого-педагогічного супроводу та надання психолого-педагогічних і корекційно-розвиткових послуг[14].

Чинники, які впливають на можливість ІРЦ надавати послуги повною мірою: кількість працівників ІРЦ, кількість ІРЦ на певній території, професійність працівників, умови регіону – віддаленість шкіл від ІРЦ тощо.

Всі з опитаних нами керівників ІРЦ тією чи іншою мірою надають весь спектр послуг: проведення КО, надання психолого-педагогічних і проведення корекційно-розвиткових занять для дітей з ООП.

Можливості кожного ІРЦ визначаються низкою чинників, з-поміж яких і кадрова наповненість ІРЦ, і, зокрема, навантаження на установи – кількість дітей,

[14] https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF#Text

закріплених за окремим ІРЦ в межах адміністративної території (району, міста, району міста тощо).

Звичайно, це напряму впливає і на кількість звернень, можливостей проведення КО і надання психолого-педагогічних і корекційно-розвиткових послуг.

> *«Наш район дуже великий, у нас проживає більше 85 тисяч дитячого населення. За рік нам вдається з перервами обстежувати близько 800 дітей, іноді трошки більше. …Якщо в тому році в районі було тільки десь 30-35 класів, то в цьому році вже 75 класів… Проблема в тому, що в школі вони (учні з ООП) не можуть отримувати якісні корекційні послуги. А ми в свою чергу, через те, що таке навантаження кількості дітей (на ІРЦ), не можемо батьків у цьому підстрахувати», ІРЦ ФГД.*

> *«Ми обслуговуємо на даний час 301 тисячу дітей від 2 до 18 років. Першочергово ми проводимо комплексну оцінку. У нас дуже мало корекційно-розвиткових (занять). Надаємо, стараємося надати максимальну методичну допомогу педагогам, які звертаються, щодо організації інклюзії. І також співпрацюємо з батьками щодо організації інклюзивної форми навчання. Вчимо батьків», ІРЦ ФГД 2.*

Інклюзивне навчання як явище і як процес продовжує розвиватися і функціонувати зокрема і завдяки діяльності ІРЦ – на основі висновків КО за заявою батьків у школах відкриваються інклюзивні класи.

> *«З появою нашого ІРЦ 2 роки назад з нуля дітей в інклюзії, зараз ми маємо більше 70, десь 72 чи 73 на сьогоднішній день дитини. Тобто, я вважаю, що з появою ІРЦ якраз така можливість для дітей з особливими потребами і з'явилася. Тому що проводимо значну роботу по просвіті, по популяризації інклюзії. Батьки зараз знають, ідуть і розраховують на нашу підтримку насправді», ІРЦ ФГД 2.*

Низка ІРЦ, які мають ресурс проводити корекційно-розвиткові заняття, відзначають високу результативність цієї роботи, особливо в умовах браку ресурсів фахівців у самих школах.

> *«І ще один великий плюс – у нас є можливість проводити корекційно-розвиткові заняття. І результативність їх насправді помічають батьки, помічаємо ми і вчителі, педагоги. Тому що це проводиться системно. Якщо дитина приходить на всі заняття, на всі ті години, визначені нами, до наших фахівців, і це в комплексі і в системі, то насправді результат є. Як не прикро це говорити, але школа із тією кількістю фахівців і фаховістю їхньою не дає таких результатів, які дають фахівці ІРЦ».*

Проведенню комплексної оцінки розвитку дитини зазвичай передує спілкування керівника ІРЦ з батьками дитини на першому прийомі. До карантинних обмежень керівники проводили такі прийоми особисто. Під час особистого прийому батьків дитина має можливість ознайомитися з приміщенням центру, кімнатами, де буде проводитися КО. Призначення дати КО відбувається зазвичай в день першого прийому батьків.

> *«Відповідно я проводжу первинний прийом, спілкуюся з батьками. Ми знайомимося, які потреби, що від нас очікують, як це все бачать. А дитина в цей період, що називається, цар і бог у нашому центрі. Грається, спілкується з педагогами в ігровій формі. Це для того, щоб дитина звикла до приміщення, до людей, щоб потім могла розкритися. Відповідно потім призначали, кожен спеціаліст, індивідуальні зустрічі дитині. Зараз, коли карантинні обмеження, звичайно, намагаємося це робити так, щоб чим поменше перебували в центрі відвідувачі», ІРЦ ФГД 1.*

Центри, які мають велике навантаження, і більшість ІРЦ в умовах карантинних обмежень ведуть прийом батьків телефоном: «*Батьків приймаєш уже коли якась критична ситуація. А так не встигаєш, тому що без кінця якісь бухгалтерські питання, ще якісь питання, все це виникає. Дівчата також цілий день приймають дітей. Дуже важко», ІРЦ ФГД 2.*

В межах дослідження керівники ІРЦ спробували також виділити найбільш вразливі сім'ї, які можуть стикатися з перешкодами із отриманням їхніми дітьми з ООП загальної середньої освіти:

- родини внутрішньо переміщених осіб: *«Тому що в них проблеми є житлові. І це проблема, що школа, вони вирішують, де краще для дитини, а тут ці моменти житлові. І коли вони приходять, ми бачимо по ним, що соціальна така сфера в них (не захищена). Намагаємося їх сконтактувати з якимись фондами, допомагаємо, наших депутатів міських, щоб і взуття, і одяг, і все інше. Такі є питання. Зараз ще криза оця»;*
- сім'ї, у яких дорослі члени родини мають порушення розвитку (інтелектуальні, психічні тощо);
- сім'ї у СЖО (складних життєвих обставинах, «неблагополучні сім'ї»), дітей яких влаштовують в інтернатні заклади: *«Тому що у нас все-таки система ще інтернатних закладів намагається вижити і забрати всі можливі діти, категорії дітей, які з не дуже благополучних сімей. Тому, мені здається, тут страждають діти з таких сімей. Тому що і дирекція інтернатних закладів, і вчителі виїздять на місця і цих дітей просто не з відповідними нозологіями, не з відповідними діагнозами забирають до себе, лиш би в них була наповнюваність. І тому ці діти втрачають нормальне навчання».*

Щодо дітей з ООП, то найбільші складнощі з доступом до інклюзивного навчання, за словами голів ІРЦ, мають такі:

«Це діти з затримкою психічного розвитку, гіперактивністю та дефіцитом уваги, аутичні діти з сенсорними порушеннями. Тобто ті, які мають певні розлади поведінки, з якими нелегко, з якими потрібно реально працювати. Якщо дитина має будь-які порушення, яка б там не була сім'я, але дитина сидить собі гарненько, мовчить і не заважає проводити навчально-виховний процес, тоді ця дитина бажана, і навіть цю інклюзію показують як картинку, які всі молодці».

Рекомендації про необхідність проведення КО батькам зазвичай надають лікарі (можливо, під час огляду дитини перед школою або раніше, якщо дитина перебуває на спостереженні або лікуванні лікаря). Наступними за частотою згадувань і батьками, і керівниками ІРЦ є вчителі (або вихователі у дитячих дошкільних закладах), інколи звернутися до ІРЦ радять батьки дітей, які вже пройшли комплексну оцінку розвитку.

Визначення спеціалістів для проведення КО відбувається після первинного спілкування і спостереження за дитиною: це психолог, вчитель-логопед, вчитель-дефектолог, за потреби може бути включеним в команду фахівців вчитель-сурдопедагог або тифлопедагог і реабілітолог. Період з моменту призначення КО до його проведення – не пізніше місяця з часу подання заяви батьками – становить в середньому 2 тижні, що відповідає Положенню про ІРЦ.

«Великої черги у нас немає. Максимум на 2 тижні, скажемо так. В середньому у нас в тиждень 4-5-6 комплексних оцінок, більше немає», ІРЦ ФГД 1.

«У нас є три психологи, тому відповідно до цього я вже дивлюся, який психолог буде працювати, проводити комплексну оцінку. Також включається вчитель-логопед, включається вчитель-дефектолог. В залежності від порушення ми вже дивимося, або буде ще вчитель-сурдопедагог, або тифлопедагог і вчитель-реабілітолог. На даний час стараємось, щоб між дітьми, між комплексними оцінками було хоча би пів години для того, щоб батьки з дітьми не зустрічалися», ІРЦ ФГД 1.

Середня кількість КО в кожному з центрів залежить напряму від навантаження (кількості дітей, закріплених за тим чи іншим ІРЦ). Так, респондентка, яка представляла ІРЦ одного з районних центрів з «невеликим», за її словами, навантаженням, планує разом із колегами КО на конкретні дні тижня. В середньому за їхньої навантаженості проводиться 4-6 КО на тиждень. У «гарячі» періоди – наприклад, у серпні, кількість КО збільшується, і фахівці майже весь час, який відводиться на кожного спеціаліста по роботі з дітьми, а це 18-20 годин на тиждень, присвячують проведенню КО.

«Ми плануємо, в понеділок і середу ми проводимо в першій половині дня комплексну оцінку. Всі решта дні у нас корекційно-розвиткові заняття. Тому плануємо ми тільки на ці два дні комплексну оцінку. Відповідно так само в телефонному режимі, або батьки підходять, я спілкуюся з ними,

проводжу первинну співбесіду, записуємо на проведення комплексної оцінки, узгоджуємо з ними час і дату проведення комплексної оцінки», ІРЦ ФГД 1.

Згідно з Положенням про ІРЦ, комплексна оцінка може проводитися за місцем навчання дитини або за місцем її проживання. Однак більшість учасників нашого дослідження з числа керівників ІРЦ стверджують, що в більшості випадків КО проводиться безпосередньо в ІРЦ – це виглядає як загальна практика. Причиною цьому може бути як брак ресурсів – часу, фахівців, так і велике навантаження на співробітників ІРЦ, а також з початку минулого року – карантинні обмеження, через які контакти значною мірою скоротилися і виїзди здійснюють вибірково.

Проактивна роль ІРЦ, покладена на них згідно з Положенням, не може повною мірою реалізуватися через відсутність запланованих коштів на виїзди для проведення КО учнів з ООП за місцем навчання або проживання.

«Винятково виїжджаємо на ДЦП або якісь психічні розлади. Тільки в таких випадках», ІРЦ ФГД 2.

Водночас декілька (2 керівники ІРЦ) з-поміж інших назвали і таку причину:

«…ми виходимо з садочків. Куди нас не дуже хочуть запрошувати, тому що заклади освіти, і середні, і заклади дошкільної освіти сприймають все-таки нас як втручання в особисті справи. Тому що, не дай Боже, ми поставимо під сумнів, як би правильно так сказати, “исключительность”. І претендуємо на те, щоб ще вчити. Бо люди вже вивчилися. Оце, мені здається, найбільша проблема всіх ІРЦ».

Зі свого боку, директори шкіл висловлюють свою позицію щодо проведення КО на базі ІРЦ, а не на базі шкіл. Асистенти вчителів також припускали, що це може призводити до неточних висновків КО і, відповідно, рекомендацій педагогам, які не повною мірою задовольняють ООП таких учнів.

«Якби шановні працівники ІРЦ проводили комплексну оцінку, як вони мають проводити її 10 днів, спілкуватися, дивитися в класі, як поводиться в класі, то вони би побачили, мабуть, якусь цю агресію колись. А якщо бачать цю дитину 20 хвилин, за 20 хвилин вони їй нічого не покажуть. Мама сказала: веде себе прилично, хорошо, і все. Попросіть ІРЦ, щоб вони приїхали до нас і подивилися на цю дитину під час уроків», директори ФГД.

У всіх ІРЦ є обладнані кімнати, і більшість опитаних керівників сказали, що сама комплексна оцінка проводиться на базі центру – в обладнаних приміщеннях. Залежно від можливостей приміщення, де розташований ІРЦ, комплексна оцінка може проводитися кожним спеціалістом як в окремому кабінеті, так і в одному.

«У нас таке приміщення, що у нас всі фахівці знаходяться в одній кімнаті. І вибору у нас, де проводити комплексну оцінку, небагато. Тому що ми орендуємо в школі лише дві класні кімнати. В одній у нас облаштована приймальня, бухгалтерія, кабінет директора. А в іншій сидять фахівці. Тому питання де – якраз кабінет, де знаходяться всі

фахівці. Як? Ми її розмежували. Кожен фахівець приймає дитину біля свого облаштованого місця з підготовленим матеріалом. Я скажу, що ми дуже переживали, як для дитини буде змінюватись місце. Ну, дітям подобається, це для них типу як квест. Перейти від одного місця до іншого, виконати одне завдання, там отримує винагороду після виконання завдання», ІРЦ ФГД 1.

«У нас схоже до того, що тільки що розповідали, також. Тільки є три таких приміщення, три кімнати. Мій кабінет, кабінет логопеда і дефектолога. І в іншому сидять два психологи і вчитель-реабілітолог. Тобто, також проходить все в одній кімнаті», ІРЦ ФГД.

«Індивідуально. У нас в нашому районі індивідуально проходить обстеження. До кожного фахівця дитина заходить самостійно або з мамою, по можливості. Я маю на увазі, що у кожного фахівця свій кабінет, у нього свої дидактичні матеріали. У психолога свої методики. У нас є такі умови, щоб один одному не заважали», ІРЦ ФГД.

Зауважимо, що більшість учасників фокус-груп із керівниками ІРЦ зазначали, що фахівці з КО все-таки мають можливість приймати дітей в окремо обладнаних приміщеннях (кабінетах).

Всі батьки дітей з ООП, яких ми опитали, загалом задоволені співпрацею і результатами звернення до ІРЦ.

Деякий час після створення ІРЦ батьки, які не мали досвіду звернення до них, ставилися з побоюванням і скептично до КО, адже мали стійку асоціацію із психолого-медико-педагогічною комісією (ПМПК). Однак зараз ці стереотипи поступово зникають, КО вже не асоціюється напряму з медичним оглядом і сприймається батьками як толерантний і дружній до дітей та їхніх батьків спосіб визначення ООП для того, щоб в умовах школи можна було ці потреби дитини задовольнити.

«...стереотип з ПМПК залишився. Вони йдуть на якусь комісію. І це ще трохи супроводжує такі страхи», батьки ГІ.

«Я довольна своим сыном, результатом. Он показал и то, что не умеет. Я, честно, не ожидала, что будет такое отношение, потому что у меня опыт не очень хороший после ПМПК 8-7 лет назад», батьки ГІ.

Близько половини опитаних керівників ІРЦ і двоє респондентів з числа батьків говорили про те, що на спілкування з дитиною відводиться 20-30 хвилин часу з одним зі спеціалістів – психологом, дефектологом, логопедом, реабілітологом.

«Один фахівець може приймати дитину один час, іншому треба більше часу. Інколи у нас виникає таке питання. Ось ми бачимо, що потенціал дитини може бути кращий, але сьогодні вона виконала це завдання гірше. Тоді ми пропонуємо батькам прийти в інший день, в інший час і спробувати ще раз», ІРЦ ФГД 1.

Від 1 години до 3 годин тривалість КО називала інша група респондентів. Батьки також підтверджують, що тривалість проведення КО варіюється у межах близько години.

«Оценивание – час. Я, если честно, даже удивилась, что мой сын просидел час. Потому что для меня это было. Он явно понимал, потому что мы проговаривали, что мы идем показать, как мы умеем читать, писать, и чему научились в школе. Он, правда, молодец. Он показал все, на что он способен», батьки ГІ.

Керівники ІРЦ стверджують, що нормативно-правові документи не регулюють тривалість проведення КО: на це впливають такі чинники, як особливості спілкування із дитиною, встановлення контакту, методики, які застосовуються при проведенні. У випадках, коли фахівці вбачають потребу додатково поспілкуватися з дитиною, щоб розкрити і повніше виявити її потенціал, вони пропонують батькам зустрітися додатково.

«Дивіться, якщо це методики, то дивлячись яка методика, до 3 годин. Так само на комплексну оцінку таку, як я називаю, експрес-метод, це діагностика саме дитини. Якщо в контакт дитина увійшла з психологом, наприклад, то це десь до пів години з кожним фахівцем. До пів години з психологом, до пів години з логопедом і переходить до реабілітолога, якщо нозологія потребує цього», ІРЦ ФГД 2.

«Один фахівець може приймати дитину один час, іншому треба більше часу. Інколи у нас виникає таке питання. Ось ми бачимо, що потенціал дитини може бути кращий, але сьогодні вона виконала це завдання гірше. Тоді ми пропонуємо батькам прийти в інший день, в інший час і спробувати ще раз», ІРЦ ФГД 1.

Висновок про комплексну оцінку розвитку дитини оформлюється відповідно до затвердженого шаблонного документа, який містить персональну інформацію про дитину, її батьків або офіційних опікунів, опис умов її виховання в сім'ї, інформацію про стан її здоров'я (про розвиток/анамнез і медичний діагноз, якщо такий наявний), розділи з оцінки компетенцій, навичок і знань згідно з напрямами оцінки (стан фізичного, мовленнєвого розвитку, когнітивної та емоційно-вольової сфери), визначені потреби і рекомендації, які розробляють фахівці.

На основі комплексної оцінки фахівці формулюють загальний висновок про категорію особливих освітніх потреб та рекомендують відповідну освітню програму. Висновок також має розділи, які стосуються рекомендацій щодо психолого-педагогічних і корекційно-розвиткових послуг, яких потребує дитина.

Висновок комплексної оцінки розвитку дитини – настанова педагогам і адміністрації школи щодо забезпечення особливих освітніх потреб дитини в освітньому середовищі закладу – програми, обладнання або спеціального устаткування та супутніх послуг.

Не дивлячись на наявність усталеного документа, яким мають послуговуватися всі без винятку учасники інклюзивного навчання дитини з ООП, різні сторони, дотичні і до складання, і до подальшого виконання висновку про КО, стикаються з низкою труднощів, які варто усунути.

Так, керівники ІРЦ наголошували на тому, що вони потребують методичних роз'яснень щодо обрання конкретної, оптимальної програми для дитини з ООП, яка, має «складні порушення»:

> *«Дуже часто батьки не хочуть організовувати навчання (такої) дитини за основним показником порушення. З цим важко. І тоді доводиться окремо прописувати ще якісь додаткові пункти, що корекцію основного порушення батьки беруть на себе. Це їхня відповідальність. Виходимо, як можемо, з цих ситуацій», ІРЦ ФГД 2.*

Також лунала думка про недоцільність таких граф, як анамнез і медичний діагноз. Вони можуть порушувати право дитини з ООП та її батьків на конфіденційність і нерозголошення персональної інформації. У випадках, коли батьки категорично проти зазначення цієї інформації у висновку:

> *«Тому ми просто пишемо таку фразу: дивитися в картці. Все. Зайва інформація», ІРЦ ФГД 1.*

Керівники ІРЦ потребують системного навчання, щоб уникати різночитань та інтерпретацій при виявленні ООП і складанні рекомендацій:

> *«Системне якесь навчання постійно (потрібне). Щоб враховувати помилки і йти всій Україні в одному напрямку. Тому що кожна область розуміє це по-своєму, і висновки насправді різняться одне з одним. У кожній області по-своєму. Як управління скаже, так і пишуть», ІРЦ ФГД 2.*

В окремих ІРЦ існує практика розробки авторських документів фіксації компетенцій дитини під час КО:

> *«це дозволяє не витрачати час на заповнення документів, і просто відмічати», ІРЦ ФГД 1.*

Висновок батькам повідомляє фахівець ІРЦ, який проводив оцінку. Інформація про результати КО може надаватися і дитині безпосередньо – в межах дослідження з боку голів ІРЦ було повідомлено про 1 такий випадок – коли дитині було 17,5 років і на її інформуванні наполягла мати.

Щодо подальшого застосування висновків у освітньому процесі опитані керівники ІРЦ виділяють декілька проблем, які стають на заваді подальшому повноцінному впровадженню рекомендацій:

1. навантаження на вчителів, через яке вони не можуть приділити час для детального ознайомлення з висновком, поспілкуватися із фахівцем ІРЦ, прояснити питання, в яких не є компетентними; «*вчителі не читають те, що написано у висновку*», *ІРЦ ФГД 1.*
2. відсутність на місцях спеціалістів з корекційної роботи
3. недостатній рівень кваліфікації спеціалісті з корекційної роботи для супроводу дітей із більш значними порушеннями.

Обидві сторони процесу – і представники ІРЦ, і представники шкіл (директори, педагоги і асистенти) – зазначали певні суперечності, які виникають після отримання висновків щодо КО.

Так, вчителі початкової школи під час проведення дослідження всі без винятку зазначили, що читають і обізнані про висновки КО, однак потребують більше інформації про те, як розуміти і застосовувати висновки в подальшому.

Важливим видається коментар однієї респондентки з числа директорів шкіл, яка зазначила, що у жодному з висновків про КО, які вона переглядала, не було переліку рекомендованого корекційного обладнання для навчання дитини.

Окремі респонденти з числа педагогів також зазначали, що формулювання висновків може бути незрозумілим, і вони стикаються з труднощами під час їхньої інтерпретації та виконання.

Методики роботи з дітьми під час КО побудовані на прийомі переключення уваги, тож гіперактивність або нервові особливості дитини можуть не проявитися під час КО і не будуть відображені у висновку. Натомість у школі в інших умовах дитина може демонструвати протилежні прояви.

Асистенти вчителів, які щодня знаходяться поруч із дітьми з ООП в школі, наводили приклади, коли стикалися із висновками, які не відображали первинний діагноз дитини.

> *«Вони (ІРЦ) їх бачать дітей дуже мало. Ми їх бачимо більше. І відправляємо на перекомісію, так сказати. А там батьки, я так розумію, говорять і кажуть: ми б хотіли бачити оце і оце. І там воно так завуальовано, нечітко написано», асистенти ФГД 1.*

Директори ІРЦ, зі свого боку, наполягають на тому, щоб школи більше взаємодіяли з ІРЦ щодо тієї чи іншої дитини, і, відповідно, інформували або «писали характеристики» у випадках, коли у висновках КО не вказано і не враховано особливості, які дитина не проявила під час КО. Директори ж наголошували на потребі КО безпосередньо в умовах освітнього середовища дитини.

Не дивлячись на наявність, за словами окремих респондентів, умовного алгоритму взаємодії батьків, закладу освіти та ІРЦ після отримання висновків КО, керівники ІРЦ наполягають на створенні чіткої дорожньої карти – із усіма стейкхолдерами, процедурами, зверненнями і процедурою подальшої взаємодії вже під час навчання дитини з ООП в інклюзивному класі. Поки що такі кроки впроваджуються на рівні окремих ІРЦ за ініціативи їхніх керівників і співробітників.

«Ось ми, наприклад, розробили і нашим батькам даємо пам'ятку обов'язково, відповідно до якої статті закону. Ми один раз зробили і роздруковуємо. Вони з цим приходять у навчальний заклад і чітко вже говорять про те, що, будь ласка, це в такому-то законі. І такі ж алгоритми і перелік документів, які повинні бути, ми розробили на заклади дошкільної освіти і на заклади загальної середньої освіти. Я зробила покрокову інструкцію, зняла відео, розіслала на заклади освіти».

Трапляються випадки, коли батьки повертаються в ІРЦ зі скаргами щодо відмови закладами освіти в тому, щоб відкрити інклюзивний клас. Голови ІРЦ наголошували, що прямих важелів впливу не мають, однак зі свого боку здійснюють своєрідну «медіацію» між закладом освіти, відділами освіти, батьками.

Респонденти обидвох груп зі складу ІРЦ стверджували, що не мають повноважень напряму радити або рекомендувати той чи інший заклад освіти – спеціалізований або загальноосвітній. Однак вони можуть надати батькам інформацію про наявні заклади освіти, які вже навчають дітей з ООП, допомогти розібратися із особливостями навчання у спеціальних школах порівняно з загальними закладами освіти.

Вибір батьками закладу освіти для дітей з ООП

В межах дослідження ми спробували виокремити низку чинників, які можуть впливати на вибір батьків щодо місця навчання їхніх дітей – обрати загальноосвітній або ж спеціальний заклад освіти.

Основним чинником для батьків дітей з ООП під час обрання закладу загальної середньої освіти замість спеціальної школи або інтернату є наявність у школі кваліфікованих і підготовлених спеціалістів. Але зауважимо, що такий вибір у батьків є далеко не завжди – такі заклади освіти є не у всіх населених пунктах.

«…ця школа працювала в пілотному режимі з дітьми ДЦП, тому в принципі і заняття ЛФК і я вважала, що це великий плюс і хотіла саме туди. Тому що інші школи вони тільки починають працювати по інклюзії і дещо може пробують і стараються. Ще моя дитина реагує дуже емоційно, якщо в неї щось не виходить, вона потребує підтримки якоїсь. То в цій школі вчителі настільки звикли, може завдяки, що працюють давно у цьому пілотному режимі, вони настільки відносяться з розумінням, дають можливість дитині розкритися і підбадьорити, що вона хоче далі працювати і відповідати», батьки ГІ.

Директори шкіл також зазначали, що з-поміж інших ключових чинників для обрання того чи іншого закладу освіти може бути (якщо у батьків є вибір з декількох шкіл) наявність кадрів для навчання і надання корекційно-розвиткових послуг.

«Тому що ми маємо спеціалістів і беремо асистентів вчителя. Хоч у нас батьки сприймають асистента вчителя більше як асистента для дитини. Також корекційні заняття. Є у нас і одна кімната, і друга кімната для відпочинку і занять з дітьми. У нас працює логопед на ставку», директор ГІ.

Помічним чинником в обранні загальноосвітньої школи замість спеціальної може виступати підтримка лікарів, реабілітологів, спеціалістів, обізнаних про можливості і переваги інклюзивного навчання. Їхня думка і поради можуть суттєво вплинути на думку і рішення батьків.

«У нас є такий центр, Буковинський соціальний центр "Особлива дитина". У нас тут педагоги, у нас більшість тут педагогів. І от вони вчили, вони казали зразу: дивіться, в неї зорова пам'ять хороша, вона буде це робити, вона буде вчитися. Навіть казали: не давайте її в спецшколу, бо такій дитині буде важко в спецшколі. В неї інтелект збережений. Каже: для таких діток важко, вони будуть копіювати гірший стан і буде погіршення йти», батьки ГІ.

Наступним чинником у виборі загальноосвітньої школи замість спеціального закладу є усвідомлення батьками необхідності у соціалізації дитини.

«В мене мама дитини, яка прийшла, вона сказала: я одразу розумію, що дитина не потягне програму з усіма, але для мене головне – соціалізація. Тобто, вона не може на індивідуальне навчання оформити дитину, тому що вона працює, якось треба дитину годувати, вона одна, в неї немає чоловіка», вчителі ПШ ФГД.

«У нас спецшколи по ортопедичних проблемах немає. У нас іде лиш по неврологічних проблемах школа. Я туди не хотіла, щоб моя дитина йшла. Я хотіла, щоб вона йшла між нормальними дітьми, вибачте за такий вислів. Я не хотіла би. Я ж ходила, дізнавалася, дивилася, заглядала, слухала, зробила висновки і все-таки вирішила», батьки ГІ.

«Тому що, по-перше, дитина знаходиться в класі, в соціумі. Це дуже багато значить. Дитина проходить ті всі етапи соціалізації. У нас всі учні, які знаходяться на такій формі навчання, вони всі ходять до школи, навчаються в класах з усіма діточками. Тільки єдине, що біля них сидять асистенти, з такими учнями, курирують і допомагають дитині засвоювати, і не тільки навчання, а й взагалі», вчителі ПШ ФГД.

Наступним чинником є можливість отримати підтримку в навчанні.

Чинник подальшої дискримінації та стигматизації дитини з ООП, яка навчалася в інтернаті або у спеціальному закладі, є також впливовим для батьків. Однак суттєвим бар'єром для інклюзивного навчання таких дітей є, зокрема, і обмежені можливості школи задовольнити такі потреби порівняно зі спеціальними закладами освіти. Зауважимо, що такі «непопулярні» думки були поодинокими, але вважаємо за потрібне їх навести, оскільки вони мають місце в колі педагогів.

> *«Вони бояться того штампу, що це спеціальний навчальний заклад. Вони хочуть, щоб їхні діти навчалися в загальноосвітньому. Щоб вони, отак і звучить, були такі, як всі. Хоча, можливо, деяким дітям з їхніми нозологіями краще було б у спеціальному навчальному закладі. Тому що не завжди загальноосвітня школа може дати те, що потрібно дітям. Особливо дітки, які з синдромом Дауна», вчителі ПШ ФГД.*

Варто сказати і про бар'єри, через які батьки дітей з ООП можуть змінити свою думку щодо інклюзивного навчання для своєї дитини – аргументом проти прийняття учня з ООП до школи зазвичай є відсутність попереднього досвіду в школи впроваджувати інклюзивне навчання, відсутність підготовлених кадрів для роботи і супроводу таких дітей. Якщо батьки знають про свої права і мають моральні сили наполягати на зарахуванні своєї дитини, то ситуація зазвичай вирішується на їхню користь:

> *«Нет, у нас проблемы (влаштувати дитину в школу) были. Получается, в мае месяце пришла, сказала, что у меня такой-то ребенок, показала все документы. Я хочу инклюзивное образование. Мне сказали, что это только начинается, у нас нет педагогов, у нас никого нет. Ну, может, я грубо сказала, но я сказала: он будет у вас учиться, и мне все равно. Мне 2 минуты до школы», батьки ГІ.*

Рекомендована освітня програма у Висновку КО

І директори, і самі голови ІРЦ наголошували на невідповідності формулювань при рекомендації програми навчання для дітей. Директорів знічує формулювання «для спеціального освітнього закладу», натомість очільники ІРЦ вказують, що приведення до єдиних понять і уникнення різночитання необхідне на рівні МОН.

«Одні пишуть, що це програма загальноосвітнього навчального закладу з модифікацією чи з адаптацією. У нас в області зараз змінилося якось формулювання, але ми писали, що це програма спеціального закладу освіти для дітей з такими-то порушеннями і відповідна корекційна складова. Тому якось вже на рівні Міністерства, мені здається, треба визначитися, чи ми пишемо загальноосвітню, чи ми пишемо спеціальну програму, як ми беремо навчальні плани, які ми беремо, чим ми керуємося. От з цим у нас непонятка», ІРЦ ФГД 1.

Респондентка з числа директорів ІРЦ вказала на необхідності навчання співробітників ІРЦ – підвищенні їхнього кваліфікаційного рівня при розробці висновків КО:

«І ось системного навчання, як писати висновки, практичних занять, методичної такої роботи з нами насправді немає. Немає моніторингу як такого стану справ. Це перша така, скажемо, фокус-група», ІРЦ ФГД 1.

Батьки дітей з аутизмом зауважували, що на сьогодні програма навчання для цих дітей з ООП відсутня, і вони навчаються за програмою для дітей з інтелектуальними порушеннями. Для педагогів немає потрібних методичних посібників і відсутня підготовка до роботи з такими дітьми. За досвідом респонденток-матерів, більшість матеріалів для навчання своїх дітей вони надають у школи самостійно; їм доводиться консультувати педагогів і асистентів вчителів про особливості взаємодії з дітьми з аутизмом.

Корекційно-розвиткові заняття

Всі висновки КО для дітей з ООП мають включати рекомендовані корекційно-розвиткові заняття.

Найбільшою проблемою для реалізації цих рекомендацій є, за словами директорів шкіл, відсутність необхідних кадрів – це реабілітологи, психологи, логопеди, дефектологи.

Заступник директора ГІ: «ІРЦ у висновках просто призначали, що мають бути корекційні заняття. У нас, наприклад, немає спеціаліста, у нас корекційні заняття проводить тільки психолог, дві години по годині має. У нас немає більше ні логопеда, ні тим більше інших фахівців. То до таких фахівців, ці фахівці призначені нам, мають діти йти в ресурсний центр».

Забезпечення якісного інклюзивного навчання в школі

Кількість учнів з ООП в одному класі

Порядком організації інклюзивного навчання[15] кількість дітей з ООП у класі становить: 1-3 дитини із числа дітей з порушеннями опорно-рухового апарату, затримкою психічного розвитку, зниженим зором чи слухом, легкими інтелектуальними порушеннями тощо; не більш як двоє дітей із числа дітей сліпих, глухих, з тяжкими порушеннями мовлення, зокрема з дислексією, розладами спектра аутизму, іншими складними порушеннями розвитку (порушеннями слуху, зору, опорно-рухового апарату в поєднанні з інтелектуальними порушеннями чи затримкою психічного розвитку) або тих, що пересуваються на візках.

За словами учасників дослідження, практика показує, що часто нормативно дозволена кількість дітей з ООП в одному класі порушується. Якщо узагальнити причини, то, за словами директорів, це підвищений запит з боку батьків на влаштування до конкретної школи, яка має досвід, підготовлених спеціалістів і, відповідно, переваги для навчання дітей з ООП порівняно з іншими закладами освіти за місцем реєстрації або проживання дитини з ООП.

> *«З негативних моментів – батьки говорять, що "нас (дітей з ООП) не беруть у нашу школу за певним мікрорайоном, ми там нікому не потрібні, там не вміють, не знають, як робити, візьміть нас, будь ласка". Тобто, в мене чому велика кількість, в класах є і по 7, і по 8 дітей на інклюзії, а не 2-3, як за постановою повинно бути», директор ФГД 2.*

Практика асистентів учителів, які працюють в класах, де навчаються діти з ООП, показує, що причиною перевищення нормативно закріпленої кількості таких учнів у класах є зокрема і виявлення особливих освітніх потреб в учнів після початку навчального року.

> *«На 1 вересня ми маємо двох дітей, наприклад, з порушенням мовлення. Ну, ми маємо, ми набрали. Протягом вересня спеціалісти, фахівці перевіряють дітей. І зрозуміли, що тут ще є п'ять дітей, які мають порушення певні. Ми направляємо в ІРЦ, вони приходять до нас. Бо це батьки недообстежили, скажімо так», асистенти ФГД 1.*

Вчителі також наполягають на тому, що навчання дітей з ООП має також передбачати й унормування загальної кількості учнів. Надати освітні послуги

[15] https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-%D0%BF#n8

якісно, зокрема і дітям з ООП, у завантажених класах є проблематичним і створює додаткове навантаження та напругу і для вчителів, і для учнів.

> *«При кількості до 20 дітей у класі було б набагато зручніше для дітей і для вчителів, для їхнього навчання. Тому що різні нозології, особливо якщо аутичний спектр, дітям важко виносити шум, який, наприклад, на сьогодні 29 учнів. І коли в мене було 20 учнів, це велика різниця. Ось хотілося б зменшити кількість дітей у класах. Це було б покращення навчання для дітей. І вчителі змогли б надавати більше уваги тим дітям, які цього потребують», вчителі СШ ФГД.*

> *«Було б чудово, якби було хоч трошечки обмежено, ну хоча б до 20 дітей. Тому що дитина сенсорно реагує на все це. І коли більше 30 дітей, ця дитина, звичайно, там у шоці. Вона не може там навіть адаптуватися. Оця проблема є. Якби саме для діток з порушеннями аутичного спектру щоб робили якісь такі класи, де було б обмеження по кількості, було б чудово», вчителі ПШ ФГД.*

Додатково до проблеми кількості дітей з ООП у класах виступає питання, яке піднімали і вчителі, і батьки дітей з ООП, – це наявність в одному класі дітей з різними ООП (*нозологіями*). Зокрема, це впливає не лише на роботу асистентів і педагогів, але і на самих учнів – залежно від освітніх потреб вони мають різні супутні прояви, задовольнити які в одному класі для них не завжди вдається.

> *«У нас велика кількість дітей, дуже велика, і діти з різними порушеннями можуть попасти в один клас. Навіть з протилежними, наприклад, слабочуюча дитина і дитина з розладом аутичного спектру. Дитині з розладом аутичного спектру потрібна тиша, а дитині слабочуючій треба підвищувати голос», асистенти ФГД 1.*

За словами учасників нашого дослідження, кількість дітей з ООП в одному класі може варіюватися від 1 до 8 учнів.

Проблема з перевищенням кількості учнів з ООП в одному класі виникла в закладах освіти, які розпочали інклюзивне навчання давно (8-11 років тому). Тільки в 2011 р. у Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах було визначено кількість учнів з ООП.

Також ці заклади освіти мають позитивний імідж, достатній штат корекційних педагогів, сформоване інклюзивне освітнє середовище, мають відповідну матеріально-технічну базу для корекційних занять, педагоги вміють працювати з дітьми з ООП. Тому батьки намагаються потрапити саме в такі школи.

Але учням і педагогам працювати в таких класах надзвичайно важко. Учні з ООП не отримують достатню допомогу, асистенту вчителя і вчителям дуже складно надавати індивідуальну підтримку всім учням.

Батьки учнів з ООП не хочуть переходити в інший клас, оскільки дитина звикла до колективу і вчителів.

Наявність асистента вчителя в кожному класі

Усі опитані нами респонденти – і директори, і педагоги, і батьки дітей з ООП – стверджували, що на сьогоднішній день у всіх класах, де навчаються діти з ООП, є асистенти вчителів.

> *«Де є висновок ресурсного центру, що потребує асистента вчителя, є», директори ФГД.*

Вони спостерігають позитивну динаміку щодо цього аспекту інклюзивного навчання, адже батьки дітей з ООП у перші роки навчання стикалися з тим, що асистенти були відсутні – на пошук і влаштування асистента вчителя могло піти до 1 року. У такому разі функцію асистента вчителя, але скоріше асистента дитини, виконувала матір дитини (наприклад, працевлаштовуючись шкільним техніком і маючи можливість перебувати в одному із дитиною закладі протягом навчального дня). Респонденти з числа і педагогів, і батьків говорили про непоодинокі випадки влаштування батьків (матерів) дітей з ООП на посаду асистента вчителя. Ці практики оцінюються як позитивні, особливо в умовах дефіциту кадрів у невеликих населених пунктах.

Існує практика брати на роботу асистента з числа практикуючих дитячих психологів, які у позашкільний час надають дитині корекційно-розвиткові послуги:

> *«Чому я надаю перевагу все-таки, щоб був практичний психолог? Враховуючи велику кількість годин, у нас в основному діти, які на інклюзії, важкі, у нас майже по 6-8 годин корекційної роботи в усіх, то якщо це практичний психолог, ми даємо корекційно-розвиткові години психологу. Але асистент, який бачить дитину під час уроку і потім може з нею працювати, у нас це дає певні позитивні моменти», директор ФГД 2.*

Такий підхід доводить свою ефективність і за словами інших директорів шкіл:

> *«У нас в 1 класі посада одна, але двоє ділять, практичний психолог і соціальний педагог ділять одну посаду», директори ФГД.*

На практиці взаємодія асистента вчителя з учнями може не обмежуватися лише навчальним процесом. Однак такі випадки – скоріше виключення на даний час:

«Один хлопчик уже дорослий, в 7 класі, в нього вади зору і слуху. З ним теж працює асистент вчителя. Але вона не тільки співпрацює з ним, тісно з батьками і з ним, що вона от веде його. Він погано чує, погано бачить. Але вона весь час поруч біля нього», директори ФГД.

Батьки дітей з ООП озвучили деякі складнощі, пов'язані з роботою асистента вчителя, зокрема – 25-годинний робочий тиждень, коли асистент не присутній на останніх уроках.

«Вони сидять тільки до 5-го уроку. А в старшому класі це вже 6-7 уроків. І получається, ці діти залишаються без допомоги. Тоді якраз і зриви у них відбуваються. Саме ці два уроки, коли немає асистента, коли немає контролю постійного», батьки ГІ 13.

Відсутність асистентів на групах подовженого дня, а також плинність кадрів через низьку фінансову вмотивованість спеціалістів.

Посада асистента вчителя в Україні була введена в 2012 р. Асистент підтримує учителя в роботі з УСІМА учнями в класі з інклюзивним навчанням, забезпечуючи особистісно орієнтоване спрямування освітнього процесу для дітей з особливими освітніми потребами, бере участь у розробленні та виконанні індивідуальної програми розвитку учня, адаптує навчальні матеріали з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами, які навчаються у класі.

Але дуже часто можна побачити асистента вчителя, який сидить поруч із дитиною з ООП і допомагає записувати, креслити.

«В мене були труднощі з приводу письма. Я просто не встигав записувати. Мені надавали підтримку, допомагала записувати асистент. І це дійсно полегшило мені життя, тому що якщо б я невчасно писав би і слухав, то я б точно не зміг би так якісно засвоїти, як я засвоїв», випускники ФГД.

«Але з малюнками (геометрія) було важко. Десь 9-10 клас. Коли один асистент і треба намалювати 5-6 малюнків за урок, то було важко. А людей 5 чи 6. У нас був учень, який не малював, учень, який погано бачить і не малює. Тобто, таке було», випускники.

Випускники згадують тільки допомогу фізичну, а про індивідуальні завдання не говорять.

Команда психолого-педагогічного супроводу дитини

В Примірному положенні про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти, затвердженому наказом МОН від 08.06.2018 № 609[16], детально описано основні принципи, завдання та функції, а також порядок організації діяльності команди психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами.

На практиці директори формують команду супроводу залежно від кадрових можливостей і потреб дитини, виявлених під час КО. З деякими відмінностями практика формування команди супроводу та її діяльності здійснюється за схожим алгоритмом у кожному закладі освіти, представники яких брали участь нашому в дослідженні.

> *«Для кожної дитини окрема команда психолого-педагогічного супроводу, яка обов'язково перед початком роботи знайомиться з висновком інклюзивно-ресурсного центру. Після того напрацьовуємо свою програму, кожен вузько зі своєї спеціальності. Обговорюємо, кличемо батьків, ознайомлюємо обов'язково батьків з цією програмою, чи батьки погоджуюся, що саме з цього рівня нам потрібно починати працювати. Які досягнення, яку ціль ми перед собою ставимо. В кінці першого семестру знову збираємося обов'язково з батьками. Це планово. А якщо є потреба, то і скоріше».*

За словами респондентів, до команди супроводу обов'язково входять педагоги, асистент вчителя, батьки (не у всіх випадках, але ця практика є поширеною) і спеціалісти з корекційно-розвиткової роботи (логопед, дефектолог, реабілітолог або спеціаліст із ЛФК).

Кадрове забезпечення у закладах, представники яких брали участь у нашому дослідженні, відрізняється – так, є заклади, які укомплектували штат потрібних фахівців або ж мають можливість залучати їх на умовах цивільно-правових угод. Але чимало закладів, особливо не з обласних центрів, відчувають суттєвий брак спеціалістів і, відповідно, не мають можливості належним чином задовольнити потреби дітей з ООП. Це і є основною проблемою формування команди супроводу для дітей з ООП.

Для більшості шкіл, представники яких взяли участь в нашому опитуванні, застосовується практика формування індивідуальної команди супроводу для кожного учня з ООП.

> *«Для кожного учня інша команда педагогічно-психологічного супроводу. Через те, що для кожної дитини у висновку інклюзивно-ресурсного центру вони формуються окремо. В цю команду, ви знаєте, залучені являються і батьки, і асистент дитини відповідно, і педагоги-фахівці, які викладають в цієї дитини, і корекційні педагоги у тому числі. Тому*

[16] https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0609729-18#n11

не може бути такого, що одна команда супроводжує 115 дітей», директор ГІ.

Водночас варто зауважити, що директори шкіл, яких ми опитали і які відчувають брак фахівців і спеціалістів, намагаються вирішувати цю проблему, залучаючи на умовах цивільно-правових угод спеціалістів із релевантним фахом або ж комбінуючи посаду асистента вчителя зі спеціалістом із дефектології. Щодо спеціалістів саме цього фаху декілька опитаних нами директорів зауважили, що відповідна посада відсутня у штатному розкладі шкіл і це питання потребує врегулювання.

Загалом, як і в деяких пунктах, які ми описували вище, щоб реалізовувати інклюзивну освіту в школах, директори докладають зусиль і намагаються підлаштовувати можливості під потреби учнів з ООП.

«...ми залучили спеціаліста з цієї школи нашої спеціальної. Вона у нас дефектолог. Ну, вона у нас асистент вчителя, але корекційні виконує як дефектолог. Тому що ставки дефектолога, мабуть, і ви знаєте, що це теж не дуже добре, у типових штатних розписах немає дефектолога», директор ГІ.

«У нас до команди супроводу входить асистент, вчитель, логопед, який працює на класі, психолог, який працює саме з нашою паралеллю. Якщо потрібна допомога, ми можемо звертатися. Мені пощастило в цьому наборі», вчитель СШ ФГД.

«Це логопеди, дефектологи. ЛФК – в мене вони не реабілітологи, але вони ходили на курси і мають можливість працювати з дітьми, допомагати в цьому плані», директор ФГД.

Під час засідань команди супроводу проводиться нарада з усіма спеціалістами і учасниками команди щодо виконання дитиною навчальної програми, її успіхів і досягнень. Відповідно, на початку року відбувається «установче» засідання, на якому приймається рішення про затвердження програми навчання для дитини з ООП, переліку корекційно-розвиткових занять. Наступні засідання протягом року носять більше моніторинговий характер; на них також можуть піднімати питання перегляду деяких пунктів програми.

«Ми обговорюємо (на засіданнях), чи виконує дитина програму, яку ми для неї адаптували, на що нам треба звернути увагу. Можливо, для неї, для дитини, яка має вади слуху, для неї потрібно більше занять з логопедом. Тобто, ця програма не просто створена і десь там лежить. Вона протягом року, протягом місяця коригується, щось додається, щось забирається, щось змінюється. Все це ми обговорюємо з колегами, з командою. Тому що одному це вирішити неможливо», вчитель ПШ ФГД.

Команда супроводу збирається щонайменше 3-4 рази на рік. Існує практика, коли збори команди супроводу відбуваються позапланово, коли виникає оперативне питання, яке потребує погодження і спільного обговорення. Існує практика, яка, за словами респондентів, демонструє свою ефективність, – це запрошення на засідання представників ІРЦ.

> *«Чотири рази. На початку, в жовтні, взимку і навесні. Чотири рази ми збираємося. Якщо є якісь бажання, ми направляємо дітей в ІРЦ, телефонуємо, якщо якісь питання виникають, ми телефонуємо, спілкуємося з ІРЦ», асистенти ФГД 1.*

В усіх закладах освіти, де організовано інклюзивне навчання, створюється команда супроводу. Найбільша проблема – це кадрове забезпечення корекціними педагогами (логопедами, дефектологами, реабілітологами). В закладах освіти, в яких багато учнів з ООП, створюють команди супроводу на паралелях або індивідуально для кожного учня. В закладах, в яких декілька учнів, частіше створюють одну команду супроводу.

Для ефективної роботи в командах супроводу є нагальна потреба залучати фахівців ІРЦ, які проводили комплексну оцінку дитини. Ці фахівці можуть порадити, як краще організувати навчальний процес саме для цієї дитини і провести моніторинг досягнень учня.

Для кожної дитини з ООП команда супроводу складає індивідуальну програму розвитку (ІПР).

Індивідуальна програма розвитку – ІПР

Складання ІПР – це окрема складова забезпечення якісного інклюзивного навчання для дитини з ООП. Окремі респонденти нашого дослідження з числа вчителів – не всі – говорили про те, що мали змогу пройти курси перепідготовки зі складання ІПР – в обласному центрі підтримки інклюзивної освіти. Інші вчителі говорили про те, що навчалися у своїх колег-педагогів, які таку підготовку пройшли – наприклад, у директора школи, соціального педагога, інших членів адміністрації. Входячи до команди складання ІПР, такі більш досвідчені колеги навчають інших. Навчання складанню індивідуальної програми розвитку може проходити і на базі ІРЦ.

Індивідуальний план розвитку дитини якраз і враховує особливості адаптованої або модифікованої навчальної програми. Наприклад, в межах ІПР дитина може відвідувати замість уроків з предметів, які не входять до її програми, корекційно-розвиткові заняття з дефектологом або психологом.

> *«И учебу я пересмотрела как мама. Потому что я перестала гнаться за классом, я понимала, что ему нужно дать свое развитие. Понимаю, что у нас есть и денежная система, на которой мы застопорились, и мы должны ее осваивать. И часы осваивать. То есть, есть вещи, которые индивидуально, с коррекционными педагогами, вместо каких-то предметов, когда я вижу и понимаю, чтобы не оттолкнуть от*

школы, мы заменяем на коррекционные занятия. И вот не интегралам уделяем внимание, а, например, денежной системе. Для меня это будет важнее. Либо пойти сделать бутерброд в ресурсной комнате, это тоже важнее», батьки ГІ.

Проте не всі батьки дітей з ООП схвалюють те, що діти не вивчають деякі предмети; хоча самі батьки часто є або учасниками складання ІПР, або принаймні мають ознайомитися із нею в обов'язковому порядку і підписати.

Більшість директорів запевняють, що намагаються активно залучати батьків до розробки ІПР: *«Я ось дивлюся, у нас і звернення до батьків, які звертаються. І просять, щоб вони взяли участь в оцінюванні дитини і складанні індивідуального плану теж. Тому що ми всі плани погоджуємо з батьками. Практика свідчить, що плідна праця і партнерство між родинами учнів створює умови для найповнішого задоволення всіх потреб дітей, наших діток з особливими потребами», директор ГІ.*

Навчання учнів з ООП

Програма навчання дітей з ООП є питанням, яке викликає багато інтерпретації та різночитань в колі педагогів, директорів шкіл і батьків дітей з ООП. В чому ж полягає основна суперечність?

Діти з ООП можуть йти за навчальною програмою, яку для них адаптують або модифікують педагоги відповідно до здібностей та можливостей засвоєння того чи іншого матеріалу. Так, деякі респонденти з числа директорів стверджували, що програми для дітей з ООП *«повністю адаптується».* В межах таких адаптованих програм можуть бути виключені деякі предмети – такі як, наприклад, музичне або фізичне виховання, іноземні мови.

Водночас були і такі респонденти, які говорили про те, що діти з ООП сьогодні навчаються за загальною програмою – матеріалів з адаптації або готових програм з низки освітніх потреб учнів немає, тож відповідно до потреб дитини адаптуються, наприклад, в питаннях опанування письма.

Адаптація, модифікація програми

Потрібно внести роз'яснення – що таке адаптація, а що таке модифікація.

Модифікації змінюють зміст або понятійну складність навчального завдання. Тобто змінюють зміст навчання: дитина вивчає не те, що вивчають усі діти в класі. Модифікації використовуються під час роботи з учнями, які мають значні когнітивні порушення. Інколи учні можуть потребувати модифікованих програм тільки з окремих дисциплін.

Адаптації та модифікації спрямовані насамперед на корекцію поведінкових особливостей дитини з ООП та надання їй якісних освітніх послуг (розуміння нею матеріалу, отримання освітніх навичок, стимулювання уваги та надання

можливостей демонструвати свої знання), а також на соціальну адаптацію дитини в освітньому середовищі.

Головна відмінність цих двох понять у тому, що адаптація не передбачає зміни змісту навчання. Тобто йдеться про корекцію підходів до навчання дитини з ООП, тимчасом як модифікація передбачає зміну навчальних планів і програм й, відповідно, очікуваного від них ефекту.

Проте, коли йдеться про навчання дитини з ООП, фахівці часто стикаються із ситуацією, коли ані адаптація, ані модифікація не спрацьовують. Так може відбуватися тоді, коли потреби дитини не визначені чітко, а дії кожного учасника освітнього процесу не описані та не узгоджені. Тобто коли підготовка до роботи з такою дитиною відбувається формально, «на папері».

Адаптації для дитини з особливими освітніми потребами треба проводити паралельно в кількох напрямах: пристосування середовища; психолого-педагогічні стратегії; навчальні матеріали та завдання; система та критерії оцінювання.

Одна з найбільших складностей, з якими стикаються директори, педагоги шкіл – це насамперед складання ІПР і індивідуальних навчальних планів для дітей з ООП. Для кожної дитини з ООП складається ІПР і індивідуальний навчальний план згідно потреб і можливостей дитини. Тому зразків таких індивідуальних програм розвитку і індивідуальних навчальних планів не існує.

На практиці ж відсутність чітких методичних алгоритмів дій для педагогів спричиняє різночитання і застосування лише тих підходів, які доступні викладачам конкретно взятої школи і не завжди узгоджуються з підходами інших шкіл. Особливо ця проблема стосується вчителів-предметників. Але зокрема і вчителі початкової школи опановують всі ці інструменти самостійно.

В межах застосування підходів адаптації та модифікації навчальних програм вчителі говорили про певне «спрощення» загальних навчальних програм для дітей. Це означає буквальне застосування завдань для молодших класів.

Для деяких батьків дітей з ООП це не становить проблеми, адже такий підхід враховує і наявні обмеження дитини у засвоєнні загального матеріалу. Але в основі своїй відсутність узагальненого підходу до адаптації та модифікації несе більше ризиків, особливо у старших класах.

> *«У початковій ми дійсно модифікуємо і адаптуємо, адаптуємо програму, асистент адаптує під цю дитину. Ну нам простіше. Я ж кажу, в початковій простіше адаптувати. Це дуже просто. А в старшій у нас такі самі проблеми виникають, особливо з дітьми, які мають інтелектуальні порушення. Але зараз нам трішечки повезло з ковідом, тому що батьки деяких з них перейшли на домашнє індивідуальне навчання. Дитина слабіє, вони перевели на домашнє навчання. Ми їх направляємо в ІРЦ, щоб передивилися, можливо, і відправити дітей у спеціальні заклади. Це перше, як ми виходимо з*

таких ситуацій. Деякі переходять на індивідуальне навчання. Все-таки індивідуально простіше пояснити якусь тему дитині».

Консультації з ІРЦ не дають повноти інформації, і модифікація програм обмежується зазвичай зведенням того чи іншого предмету до опанування його дитиною «у побуті»:

«До якого рівня вони мають модифікувати програму фізики? До рівня фізики і хімії в побуті? До рівня інтелектуальних порушень, які прописані в програмі фізика і хімія? До якого рівня? Яким чином це має відбуватися? Тому що наші фахівці ресурсного центру орієнтують на це. Тому у нас виникають труднощі з програмами, якою програмою вони користуються і як вони її індивідуалізовують, до яких меж вони індивідуалізовують, виставляють цілі для дитини з того чи іншого предмета», ІРЦ ФГД 2.

Водночас працівники ІРЦ наполягають на тому, що адаптація і модифікація – про інше, і таких предметів «у побуті» у дитини з ООП бути не повинно.

Батьки дітей з ООП також нарікають на те, що програми навчання їхніх дітей почасти є нелогічними і не враховують тих можливостей і здібностей, які має дитина або ж які прагне розвивати. Так, програми для дітей з ООП можуть не включати вивчення іноземних мов, музичного виховання, фізкультури тощо.

«Шкода, що в них, у таких дітей, мало занять музики, малювання – те, що для них важливо, те, що формує потім і мову, і письмо, і математику. На жаль, їх або, навпаки, замінюють їх на психолога, на логопеда, ці години, або просто вони якось так, як загальна. …Оці предмети мають бути в початковій інклюзивній школі, тому що вони базують вже потім світосприйняття для предметів», батьки ГІ.

Ризики для дітей при отриманні атестата про завершення навчання очевидні.

Під час дослідження директори шкіл звертали увагу на необхідність прицільного навчання вчителів щодо різниці між модифікацією та адаптацією, доцільності застосування того чи іншого підходу і потреби їх гармонізації зі стандартами Нової української школи.

«На жаль, ні – вчителі не навчалися модифікувати програму. Це дуже велика проблема. Тому що, справді, буквально за годину перед ефіром спілкувалася з директором інклюзивно-ресурсного центру, і вона говорить про те, що ми маємо модифікувати загальноосвітню програму до того ступеня, звідки можна черпати в дитини. Для цього вчителю потрібен або додатковий якийсь ресурс, звідки він почерпнути. А вже вчителі-предметники не вміють, не бачать цього, дефектологічні особливості, і вони не можуть спуститися до того рівня. Не тому, що вони не хочуть, а тому що вони просто не знають, як це зробити».

Оцінювання досягнень і рівня знань учнів з ООП, документи про закінчення 9, 11 класів

Оцінювання досягнень і рівня знань учнів з ООП є на сьогодні наступним неузгодженим аспектом в системі забезпечення якісної інклюзивної освіти. Це означає, що кожен заклад освіти визначає для тієї чи іншої дитини свій підхід, обираючи з наявних той, який, на думку педагогів і команди супроводу, є найбільш обґрунтованим згідно з можливостями дитини з ООП. Директори шкіл очікують від МОН розроблених критеріїв оцінювання учнів з ООП в інклюзивних класах.

> *«Ми до сих пір навіть по нормальних вимог не маємо, по предметах. У нас є вербальна система оцінювання якості знань. Ми цим не володіємо до кінця, ми цього не знаємо. А які вимоги ставити перед цими дітьми з такими нозологіями, щоби дитина мала максимально знати, що мінімально знати, чи по тих рівнях хоча би що вона має засвоїти? Наприклад, я не знаю до цього часу, що вимагати від дитини з математики в 4 класі із затримкою інтелектуального розвитку. Що в такої дитини можна вимагати?», директор ГІ.*

Окремі вчителі, які мають справу з оцінюванням учнів щодня, стверджували, що найчастіше оцінюють вербально за досягнення і прогрес. Загальні критерії оцінювання, за словами окремих респондентів, також застосовуються, але у разі, коли такі критерії нерелевантні, найчастіше – це похвала і заохочення.

> *«У 9 класі хлопець, який у нас на інклюзії, він повний аутист. І оцінювати його досягнення майже складно. Ми вже вдячні йому і вдячні батькам за те, що він хоча би склав той конструктор, який йому надали, або попрацював з лего. Це вже для нього досягнення. Там в цій сім'ї батьки не ставлять за ціль, щоб він отримав якесь свідоцтво про освіту. Там дитина, яка майже не отримає цього свідоцтва, тому що він не досягає того рівня, щоб отримати це свідоцтво», вчителі СШ ФГД.*

Водночас вимога формально оцінити учня за загальними критеріями спливає по закінченню учнем 9 класів середньої школи – і видаючи дитині свідоцтво, вчителі мають оцінювати, як дитина засвоїла той чи інший предмет. За тієї умови, що низку предметів дитина могла вивчати «в побуті», коректна оцінка не видається можливою:

> *«Як оформлювати належним чином окремі предмети – математику (а не алгебру і геометрію), природничі науки», директор ГІ.*

Батьки називали оцінювання досягнень і рівня знань *«стимулюючою оцінкою, оцінкою за успіхи і досягнення».*

Невирішення, подальше неузгодження цього питання на центральному рівні може мати для шкіл і юридичні наслідки. Наприклад, якщо школа відмовляє у видачі

учню з ООП атестата про завершення середньої школи, але формально дитина навчалася за загальною програмою, батьки можуть висунути претензії до адміністрації школи.

> *«Справа в тому, що є школи, які не знають, як оцінювати, оцінюють низько або оцінюють взагалі незрозуміло як. А є школи, які ставлять дуже гарні оцінки. І говорять: ну що, вам жалко поставити ті 12 цій дитині? А потім приходить тато дитини з порушенням інтелекту, і він говорить, що в мене дитина на 12 математику знає. За якою програмою навчалися? З порушенням інтелекту. Так він же може стати програмістом. Ну от така ситуація», ІРЦ ФГД 1.*

Педагоги добре обізнані щодо прогалин у системі оцінювання учнів з ООП і проблемою видачі документів про отримання дитиною з ООП загальної середньої освіти, але, не маючи офіційно затверджених алгоритмів у цій площині, діють на власний розсуд.

> *«Це (отримання документів не загального зразка) відлякує батьків, конечно, від того, щоб йти на інклюзію. А ми відповідаємо таке, що поки що розпоряджень немає ніяких. Дитина отримує документ загальноосвітньої школи і має право після закінчення неповної середньої школи іти в навчальні заклади», вчителі СШ ФГД.*

Корекційно-розвиткові заняття і залучення фахівців у школах

Надання корекційно-розвиткових занять дитині має здійснюватися згідно з висновком про КО. Корекційно-розвиткові послуги мають надаватися в школі відповідними фахівцями, яких директор школи може залучати на умовах цивільно-правових угод, або працівниками школи.

Водночас, якщо корекційно-розвиткові заняття в школі з дитиною не проводяться (наприклад, не вдалося знайти потрібного фахівця), то в ІРЦ не можуть надавати дитині ці послуги через те, що

> *«це діти, охвачені в школі, субвенція пішла школі чи садочку», ІРЦ ФГД.*

Проте, під час інтерв'ю батьки дітей з ООП неодноразово згадували, що часто відвідують заняття в ІРЦ:

> *«Ми літом, помимо школи, літом відвідували такі центри (про ІРЦ). З нами займалися психологи, логопеди, і групи були просто з викладачами, там такі оздоровчі більше також пропонували ці. То таке ми знаємо. Це гарно, дуже гарно для багатьох діток це дуже гарний вихід», батьки ГІ.*

Позитивною практикою є безпосереднє залучення фахівців ІРЦ до корекційних занять і надання методичної підтримки педагогам у школах. Хорошою практикою

також можна вважати залучення фахівців ІРЦ на умовах цивільно-правових угод до надання психологічного та іншого фахового супроводу дітей з ООП.

Вочевидь, це можуть дозволити собі одиничні заклади освіти, і це скоріше виключення з правил.

> *«На сьогодні, я вважаю, дуже добре, що на базі школи, в приміщенні школи функціонує інклюзивно-ресурсний центр. По-перше, це і взаємозв'язок між фахівцями нашими і інклюзивно-ресурсного центру. По-друге, незважаючи на те, що наші асистенти і вчителі мають освіту як практичних психологів, так і дефектологів, ми використовуємо фахівців інклюзивно-ресурсного центру, заключаємо з ними цивільно-правові угоди», директор ФГД.*

Є і випадки, коли у школі відсутній потрібний фахівець, але відвідування потрібного фахівця в ІРЦ ускладнене через віддаленість населених пунктів і відсутність коштів у сімей з дітьми з ООП на винаймання транспорту для перевезення дитини. Водночас керівники ІРЦ висловлювали думку про те, що батьки не завжди звертаються до ІРЦ, коли вчителі рекомендують додаткові корекційні заняття:

> *«З цим ми кожен раз з асистентом ділимося і допомагаємо їм в прочитуванні. Коли прочитуєш завдання, дитина може дати тобі відповідь, з'єднати, знайти правильну відповідь у тестовому завданні. Але з читанням у них труднощі. …Ми з мамою говорили про те, що їм би варто було звернутися до ІРЦ, але вона не вважає за потрібне».*

Для більшості опитаних директорів шкіл питання залучення достатньої кількості фахівців з корекційно-розвиткової роботи залишається викликом. Тож для усунення прогалин із цим компонентом інклюзивного навчання, як і в багатьох інших пов'язаних ситуаціях, адміністрація школи застосовує різні можливості – наприклад, використання для таких занять приміщень і обладнання позашкільних закладів:

> *«Це школа юного десантника. У них дуже потужна база, яку ми використовуємо для реабілітації. І знову-таки їх тренера ми залучаємо для проведення занять як фахівця реабілітолога. Якщо дефектологів, практичних психологів, логопедів нам достатньо, реабілітологи на сьогодні – це є проблема», директор ФГД 1.*

> *«Наші асистенти майже всі, у нас їх 8, молоді, творчі, креативні, активні такі. Вони всі мають майже по дві освіти. Розумієте? Тому нам найкраще вдається проведення навіть корекційних. Тому що проблема роботи з вчителями-предметниками, особливо в старшій ланці – це є проблема у нас».*

З-поміж фахівців, які надають корекційно-розвиткові заняття дітям з ООП у школах та/або ІРЦ, респонденти з числа батьків називали логопеда, дефектолога, реабілітолога, сурдолога, психолога, спеціаліста з лікувальної фізкультури. Одна з матерів висловила думку про потребу поведінкового аналітика, зокрема для

дітей, які мають психоемоційні розлади; такого фахівця, який би міг спостерігати за учнями декількох шкіл, надати необхідні консультації як батькам, так і педагогам:

> *«...нужна все-таки и консультация специалиста. Может, он (ребенок), кричит, потому что ему не нравится в школе? А не тут-то было, ему не нравится ваш красный шарфик. И это только увидит поведенческий аналитик. То есть, очень не хватает такого человека, который хотя бы раз в полгода приходил бы в школу», батьки ГІ.*

Використання субвенції для учнів з ООП

Забезпечення якісного інклюзивного навчання потребує матеріальних і фінансових ресурсів для задоволення всіх корекційно-розвиткових потреб і створення сприятливого освітнього середовища. Основний перелік потрібних фахівців, обладнання та розвиткових матеріалів, як правило, прописано у висновку КО. Маючи його на руках і виходячи з тих ресурсів, які виділяються на одну дитину – приблизно 19 000 грн. на рік – адміністрація разом із батьками дитини з ООП приймають рішення про закупівлю допоміжних засобів навчання для осіб з ООП та проведення (надання) додаткових психолого-педагогічних і корекційно-розвиткових занять (послуг).

Регулює це питання постанова КМУ від 14 лютого 2017 р. № 88 «Про затвердження Порядку та умови надання субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами»[17].

Ці Порядок та умови визначають механізм надання субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами.

Казначейство перераховує щомісяця до 10 числа субвенцію на рахунки обласних бюджетів та бюджету м. Києва. Облдержадміністрації здійснюють розподіл субвенції між обласним бюджетом, бюджетами районів, міст обласного значення та об'єднаних територіальних громад пропорційно до кількості осіб з особливими освітніми потребами.

Органи Казначейства перераховують щомісяця до 25 числа на підставі платіжних документів, підготовлених обласними та Київською міською держадміністраціями, кошти на рахунки районних бюджетів, бюджетів міст обласного значення та об'єднаних територіальних громад, відкриті в органах Казначейства.

[17] https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/88-2017-%D0%BF#n8

За рахунок субвенції здійснюється оплата таких видатків:

- проведення (надання) додаткових психолого-педагогічних і корекційно-розвиткових занять (послуг), що визначені індивідуальною програмою розвитку, особам з особливими освітніми потребами, які здобувають освіту в інклюзивних класах (групах) закладів дошкільної та загальної середньої освіти;
- придбання спеціальних засобів корекції психофізичного розвитку, що дають змогу опанувати навчальну програму, для осіб з особливими освітніми потребами.

На придбання зазначених засобів використовується не більш як 35 відсотків загального обсягу субвенції. За наявності у закладі декількох осіб з особливими освітніми потребами з однаковими порушеннями у разі потреби можлива закупівля спеціальних засобів корекції психофізичного розвитку для спільного користування. Типовий перелік спеціальних засобів корекції психофізичного розвитку для осіб з особливими освітніми потребами затверджується наказом МОН.

Як і в більшості інших аспектів, питання витрат субвенцій не має єдиного прочитання з боку розпорядників – директорів шкіл. Опитані респонденти ділилися різним досвідом того, яким чином і у який спосіб витрачаються субвенції для учнів з ООП.

Наприклад, є школи, у яких кошти на учнів з ООП «акумулюються» для того, щоб зробити капітальне обладнання інклюзивно-ресурсних кімнат. За словами респондентів, це рішення адміністрація обов'язково погоджує з батьками цих учнів.

Водночас корекційні заняття в цій самій школі оплачуються з іншого рахунку згідно з актом виконаних робіт – відповідно до рекомендованих годин у висновку КО.

Інші респонденти говорили про так звану централізовану закупівлю обладнання для забезпечення потреб дітей з ООП – з боку районного управління освіти. Тобто директори не обізнані у тому, що субвенційні кошти вони можуть використовувати разом за згодою батьків, виходячи із реальних індивідуальних потреб дитини з ООП.

> *«Дивіться, я не можу сказати, що в нас не дається нічого на інклюзію. Зокрема, на інклюзію нам дали ноутбук, нам дали світлостіл, оце мають привезти, кінетичний пісок, всякі іграшки. Правда, я, може, не розумію доцільності пластмасових іграшок, муляжів. Може, щось таке я не розумію, це необхідно чи ні. Коврики там. Але, можливо, їм (ІРЦ) краще знати», директор ГІ.*

Особливо засмучує ситуація у сільських школах. Один з директорів, який брав участь у дослідженні, не знає про планові фінансові надходження для забезпечення потреб учнів з ООП. Закупівля обладнання для таких дітей відбувається централізовано, і про неї інформує бухгалтер.

Ілюстративною є ситуація в одній з сільських шкіл, яку описала одна з матерів дитини з ООП:

> *«Дитина потребує комп'ютерної техніки, але у школі педагоги також не обізнані про те, що кошти йдуть за дитиною, тому посилаються на те, що грошей на закупівлю планшета не виділяє. З ІРЦ приїжджали, як в мене дочка була в 1 класі. Як тоді тільки відкрили НУШ, вони якось на початку року приїхали, і все, більше їх немає. І гроші, кошти вони не виділяли. Парту спеціалізовану і візочок нам купила сільська рада. Це сільська рада виділила 16 тисяч гривень і це було закуплено», батьки ГІ.*

Співпраця шкіл з ІРЦ

Як показало дослідження, однією з головних потреб для впровадження якісного інклюзивного навчання в школах є посилення узгодженості дій між ключовими стейкхолдерами цього процесу – ІРЦ, школами і батьками.

ІРЦ і школи.

Наші респонденти з обох груп – директорів та ІРЦ – мають різний досвід взаємодії між собою. Співпраця може бути тісною – коли ІРЦ надає системний методичний супровід школам, де навчаються діти з ООП: коментує висновки КО, якщо у педагогів є потреба прояснити деталі, бере участь у моніторингу виконання висновків і рекомендацій за підсумками КО, фахівці ІРЦ беруть участь в засіданнях команд психолого-педагогічного супроводу. Таку співпрацю фіксують на рівні супровідної документації, яка стосується навчання того чи іншого учня з ООП.

> *«Ми співпрацюємо з двома ІРЦ, з 10-м Шевченківського району і 9-м Солом'янського району. Ми активно з ними співпрацюємо. Вони завжди з нами, вони прописані (у відповідних документах), що вони допомагають нам. Вони слідкують, що відбувається, які прогреси. Якщо у нас десь щось не виходить, ми можемо їм подзвонити, вони нададуть нам пораду», директор ФГД.*

Однак дослідження показало, що рівень співпраці між ІРЦ та школами відрізняється – насамперед у рівні залученості ІРЦ до подальшого супроводу дітей вже під час навчального процесу. Так, директори, яким не вдалося налагодити співпрацю з ІРЦ, говорили про відсутність комунікації щодо документів і програм, які рекомендують і прописують центри дітям. Взаємодія в таких випадках полягає у формальній звітності, яку надають школи в ІРЦ щодо кількості дітей з ООП у закладі.

«Ми фактично нічого не знаємо, працюємо на інтуїтивному рівні. Намагаємося щось вчити, щось читати, я ж кажу, дослухатися один до одного. Інклюзивно-ресурсний центр – я взагалі не розумію, навіщо. Тому що там жодної відповіді на свої питання я не отримала. Ми здаємо їм таблиці, скільки дітей, хто займається», директор ГІ.

Така полярність думок наводить на висновок про необхідність донесення механізмів співпраці обома сторонами, постійного моніторингу такої взаємодії між сторонами з боку третьої сторони, яка б мала здійснювати незалежну перевірку якості такої співпраці.

«Так, співпрацюємо постійно. Вони не тільки проводять обстеження дітей, їхні фахівці займаються з дітьми. Крім того, вони постійно проводять додаткові заняття для дітей. До речі, до них залучають і навіть діток, які на індивідуальному навчанні. Не тільки ті, які на інклюзії. Досить цікаві, дуже цікаві. Перед Новим роком заняття, перед 8 Березня. Дуже. Крім того, ми фахівців ІРЦ постійно запрошуємо на засідання команди супроводу, постійно. І вони приходять», вчителі ПШ ФГД.

Однак переважна більшість вчителів, які взяли участь у нашому дослідженні, говорять про те, що їм не вистачає взаємодії з ІРЦ. Співпраця вчителів з ІРЦ обмежується насамперед наданням висновків і рекомендацій за підсумками КО:

«...основне, звичайно, – це вони оглядають дитину, дають нам рекомендації, як з ними співпрацювати. На сьогодні це основне, що вони нам надають. Декілька разів у нас були семінари. Але щоб співпрацювати з ними отак тісно, то цього, на жаль, ми не робимо, чи так воно складається», вчителі ПШ ФГД.

Картина з боку ІРЦ виглядає подібною. Керівники ІРЦ наполягають, що співпраця зі школами відбувається насамперед за ініціативи самих центрів. Частина ІРЦ має постійний налагоджений контакт з окремими школами, однак існує і низка причин, які заважають більш тісній співпраці зі школами. Зокрема, небажання з боку шкіл бачити представників «третіх сторін» на засіданнях команд супроводу.

«Тому що нас насправді не дуже хочуть там бачити. Вони користуються тією нормою, що за запрошенням, на зверненням навчального закладу ми можемо бути в команді супроводу, і проводити

моніторинг, і т.д. Але, зрозуміло, ніхто нас туди не хоче просити», ІРЦ ФГД 2.

Найбільш контактними для ІРЦ є насамперед вчителі й асистенти – саме вони звертаються за роз'ясненнями до ІРЦ, беруть участь у навчальних заходах. Водночас керівники ІРЦ стверджують, що здійснюють проактивні кроки назустріч школам. Оскільки візити ІРЦ до шкіл мають бути регламентовані дозволом адміністрації, керівники центрів намагаються шукати точки впливу і входу в заклади освіти – через місцеві відділи освіти, тренінги для вчителів і асистентів, або ж здійснюють планові візити у школи.

Для того, щоб бути помічними школам, ІРЦ не вистачає системної методичної підтримки, *«роботи над помилками»* і обміну досвідом між різними центрами. Ресурсні центри підтримки інклюзивної освіти не можуть повною мірою покривати запити ІРЦ на моніторинг проблем та методичну підтримку, оскільки є структурними одиницями інститутів післядипломної педагогічної освіти, і основою їхнього функціоналу є навчання педагогів під час проходження курсів підвищення кваліфікації в ІППО ; однак ІРЦ очікують від них підтримки.

Положенням про ІРЦ передбачено[18] «участь педагогічних працівників інклюзивно-ресурсного центру в командах психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами у закладах загальної середньої та дошкільної освіти, з метою моніторингу динаміки розвитку дитини не рідше, ніж двічі на рік». Як показало дослідження, на практиці у більшості випадків такий моніторинг поки що часто обмежується формальним звітуванням шкіл перед ІРЦ – поданням статистики щодо учнів з ООП.

Підготовка педагогів у контексті якісного інклюзивного навчання

Якісне інклюзивне навчання дитини з ООП напряму залежить від рівня підготовки педагогів. Вчителі початкової школи висловлювали потребу у засвоєнні основ дефектології, адаптації та модифікації програм відповідно до потреб учнів з ООП і налагодження системної співпраці та підтримки між ІРЦ і школами:

«Той 10-й розділ, де ми розписуємо саме зміст цієї програми і як її адаптувати, встановити правильно цілі, – оце, наприклад, для мене досить проблемно і в нашій школі це є проблемно. І я не думаю, що тільки у нас», вчителі ПШ ФГД.

[18] Положення про інклюзивно-ресурсний центр, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 12 липня 2017 р. № 545

Батьки дітей з ООП також наголошують на потребі навчання педагогів – досвідчені фахівці у своїй сфері, починаючи викладати у дітей з ООП, вони покладаються на свій досвід і професійну інтуїцію, однак для ефективного навчання дітей з ООП цього, на думку батьків, недостатньо.

> *«Їм (вчителям) треба пройти, я знаю, чи курси, чи якесь маленьке перенавчання, як подавати матеріал. Ідей багато, але вони всі такі людські. Багато хто з них мами, хтось вже бабусі. І вони намагаються просто якось адаптувати цей матеріал так, як вони відчувають серцем, душею, з добром, з якоюсь любов'ю. А якби їм пройти якісь професійні (тренінги). Я особисто купувала книжку, вчителю з математики давала її користуватися, "Методи викладання математики дітям з особливими потребами". Ми в Кам'янці-Подільському купляли», батьки ГІ.*

Вчителі знають про наявні навчальні програми для дітей з ООП, опубліковані на сайті МОН. Проте вчителі потребують додаткових роз'яснень щодо застосування цих програм для того чи іншого учня.

Один із ключових запитів педагогів – це підвищення кваліфікації у розробці ІПР та веденні необхідної супровідної документації:

> *«Яка документація, крім ІПР, чітко, що ми маємо писати і як це має виглядати. Ще журнали є. Які, де, як. Чи це обов'язково, чи це рекомендовано. В якій воно формі, довільній, цей журнал спостережень. Взагалі-то, конечно, хотілося б менше писанини, щоб час мали», вчителі ПШ ФГД.*

Окремої підготовки вчителі потребують в питаннях оцінювання учнів з ООП:

> *«...потрібно було б, щоб нам пояснили, як правильно їх оцінювати. Це завжди таке тонке питання, над яким хотілося б попрацювати, щоб більш чітко про це проговорили. Як саме кожну нозологію потрібно було б оцінювати, а особливо коли ми працюємо за загальноосвітньою програмою, як наша школа», вчителі СШ ФГД.*

Здобування необхідних знань і навичок щодо інклюзивного навчання, так само як і покриття витратних матеріалів для підготовки до уроку, вчителі часто здійснюють за власний рахунок:

> *«Не завжди є папір, картриджі», вчителі ПШ ФГД.*

У деяких вчителів початкової школи відсутні наочні матеріали для роботи – вони самостійно готують такі матеріали для проведення уроків з дітьми з ООП.

Додатково асистенти вчителів висловлювали потребу у психологічній підтримці та отриманні порад щодо поведінки учнів, інформуванні щодо індивідуальної роботи із учнями з ООП – чи потрібні такі завдання, як їх розробляти відповідно до стилів навчання дитини, як розвивати індивідуальні направленості дітей з різними порушеннями розвитку.

І, зрештою, підготовка і консультування з нормативної бази – вчителі потребують як чітких інструкцій та інструментів, так і їх обговорення і обміну досвідом зі своїми колегами. Загальне побажання педагогів до змісту навчальних заходів:

> *«Якби конкретно по кожній нозології проговорили, які саме методики співпраці з такими дітьми. Але конкретно. Не вода, як у нас семінари проводять. А конкретні вправи, конкретні завдання, по кожній нозології як співпрацювати. Щоб не вичитувати, сидіти в інтернеті, в спеціальній літературі. Було б добре», вчителі ФГД.*

Взаємодія вчителя і асистента – вплив на якість навчання

Усі респонденти з числа вчителів мають безпосередній досвід спільного викладання разом із асистентами. Вчителі мають різний досвід і відчуття взаємодії з асистентами. Наприклад, серед частини респондентів побутує думка про те, що асистенти не завжди обізнані зі своїми прямими обов'язками під час уроку і про свою роль:

> *«Більшість асистентів, більшість – це те, з чим я стикався, спілкуючись з колегами абсолютно з різних областей України, – вони не знають того, що їм потрібно робити і як їм це треба робити. Насамперед це відсутність інформованості самого асистента про їхню діяльність. Тому що склалася така думка в більшості, що їхня роль – це сісти і сидіти поблизу, допомогти записати щось, і все».*

Водночас вчителі стверджують, що є своєрідними «менторами» асистентів – тобто скеровують їх щодо предмету, плану уроку і підготовки до нього з точки зору диференціації завдань. Тож «необізнаність» асистентів про свої обов'язки та функціонал певною мірою залежить і від вчителів.

> *«Все залежить від того, як асистента організовує вчитель, наскільки в них висока комунікація, наскільки вони розуміються і вміють спільний вектор розвитку побудувати і накреслити», вчитель СШ ФГД.*

Останні по-різному трактують зміст взаємодії з асистентом. Так, з-поміж окремих респондентів лунали думки про те, що асистенти без педагогічної освіти допомагають із підготовкою, друком матеріалів для уроку. Ті асистенти, які мають педагогічну освіту, – це фахівці, з якими вчителі можуть узгоджувати план уроку і диференціацію завдань.

> *«І асистент, і вчитель інклюзивного класу – вони працюють у тісній взаємодії. Зазвичай до уроку, вірніше, наступного робочого дня вони готуються разом напередодні. Якщо потрібно чи модифікувати завдання, чи адаптувати їх відносно дитини, то вони працюють разом, проговорюють все заздалегідь. І дуже часто на уроці асистент вчителя працює не тільки з цією дитиною, він працює з усім класом», директор ГІ.*

Під час уроку асистент вчителя орієнтується у поставлених завданнях і виступає своєрідним комунікатором між учнем з ООП і вчителем:

> *«Вона каже вчителю з алгебри, що ні-ні, це ми не будемо робити, тому що він просто заплутається. А оце ми, навпаки, зробимо, ось це він розуміє. Це ми знаємо, це ми пропрацюємо, це я йому поясню. Тобто, по суті, у нас один вчитель на всі предмети», батьки ГІ.*

Асистенти, які мають спеціалізацію з корекції, під час обговорення з учителем наступних занять можуть дати пораду вчителю щодо взаємодії з тим чи іншим учнем з ООП.

> *«Ми звечора, в другу половину дня з вчителем разом спілкувалися. З математики – що буде робити вона, що буду робити я, що я можу змінити. У нас асистенти – як правило, це люди, які мають дефектологічну освіту, корекційну. Тобто, це або дефектологи, або сурдопедагоги, або реабілітологи. Їм ця робота знайома більше, і вони радять навіть і вчителю».*

В межах своїх компетенцій асистенти можуть також підбирати матеріали для навчання дитини на уроці залежно від її освітніх потреб.

> *«Дидактичні матеріали розробляє вчитель. А я їй допомагаю як асистент-дефектолог. Якщо урок, наприклад, математики чи української мови, я знаю, на що звернути увагу, якщо дитина має дислексію, наприклад, і де мені взяти ті матеріали, замінити якийсь не вид роботи, а текст, наприклад, той же самий. Якщо це дислалія, дислексія в дитини. Що текст можна переказати. Я можу зробити опорні малюнки, і дитина перекаже, так буде зручніше», асистент ФГД 2.*

Зі свого боку, окремі вчителі вказують на те, що через асистента комунікують із батьками дитини.

Єдиного підходу до підготовки вчителя і асистента до занять, згідно з нашим дослідженням, немає. Одні респонденти говорили про те, що основна комунікація з асистентом відбувається під час складання програми. Інші респонденти вказували на те, що комунікують з асистентом перед кожним уроком – напередодні діляться планом заняття. Однак з досвіду асистентів і вчителів, інклюзивне навчання не завжди іде за планом.

> *«Ми обговорюємо (план уроку) перед тим днем, коли має відбутися урок. Проблема виникає саме на уроці. Тому що у нас прийшов цей хлопчик. Він прийшов, взагалі не вмів ні читати, ні писати, ні сидіти. Він голосно говорив, кричав, у нього зміни настрою. І дуже часто все те, що ми запланували, ясно, що нам не вдавалося. І не тільки нам не вдавалося зробити, ми ще й заважали всьому класу. Оце було величезною проблемою, коли вчителька взагалі не знає, що робити, тому що в учня поганий настрій», асистент ФГД 1.*

У своїй більшості вчителі високо оцінюють можливості роботи з асистентом в класі, де навчаються діти з ООП.

> *«Ми просто працюємо майже цілий день. Оскільки я працюю в першу половину дня, зі мною працює асистент, а потім він працює на групі продовженого дня. Ми з ним обговорюємо на завтра, яка допомога буде потрібна. Ми вже наперед знаємо, що буде далі. Ось так ми співпрацюємо. Ми вже багато років працюємо. Мені здається, що ми, мабуть, один на одного подивлячись, у нас думки сходяться. Тому роль асистента тут дуже важлива для нас», вчитель ПШ ФГД.*

У злагодженому тандемі вчителя і асистента останній може взяти на себе функції спостерігача за особливостями і можливостями дитини, згодом донести їх до вчителя, який зможе врахувати їх під час адаптації програми і подальшого викладання.

> *«Я в свою чергу залучаю асистента в тому числі до організації навчання в класі або в групі, якщо я їх ділю. В мене асистенти на уроках не відпочивають. Вони не сидять просто біля дитини. Знову-таки, це і рух асистента по класу, надати допомогу учням з ООП, в організації робочого місця навіть, якщо це потребує, додатковий якийсь аркуш паперу дістати. Це не значить, що він закріплений за однією дитиною. Він виконує допоміжні функції», вчитель СШ ФГД.*

Певною незручністю у роботі асистента, особливо для вчителів-предметників, є неможливість присутності асистента на останніх уроках – асистент, згідно зі своїм навантаженням, присутній до 5-го уроку в школі. Декілька респондентів з числа вчителів і батьків дітей з ООП вважають це проблемою для дитини з ООП, яка систематично може не отримувати підтримки по конкретному предмету.

Результати дослідження показали, що всі без винятку педагоги розуміють необхідність застосування індивідуального підходу під час забезпечення якісного інклюзивного навчання.

> *«Можливості для всіх, але дивишся на дитину і розумієш, що до неї інший підхід. Якщо ми вивчаємо, наприклад, одну тему, а в мене хлопчик, який ледь говорить, то, звісно, з ним займаються і психологи, і дефектологи, і логопеди. І частіше його немає зі мною в класі, ніж він є. В мене більше соціалізація. Тому що треба навчити його говорити. Але я бачу прогрес, дитина вже почала говорити більше, розговорилася», вчителі ПШ ФГД.*

Взаємодія учнів у класі та клімат у школі

Якісне інклюзивне навчання передбачає дружній і безпечний простір для спілкування дітей у класі. В контексті забезпечення якості освіти профілактика булінгу у школах є одним з ключових чинників. Особливої актуальності вона набуває в межах просування і розвитку інклюзивної освіти – коли в освітньому просторі опиняються діти з різними можливостями і освітніми потребами. Міністерством освіти і науки України ухвалено наказ про «Деякі питання реагування на випадки булінгу (цькування) та застосування заходів виховного впливу в закладах освіти»[19], на сайті Нової Української Школи опубліковано алгоритм дій у разі підозри на виникнення булінгу у школі[20]. Однак, як ми побачили в межах дослідження, ця тема залишається якщо не табуйованою, то досить закритою, і респонденти з числа педагогів, адміністрації та навіть батьків дітей з ООП неохоче діляться проблемами. Найбільш відкритими у цьому питанні виявилися респонденти з числа випускників.

Жоден респондент з числа опитаних батьків не згадав про випадок булінгу чи дискримінаційного ставлення до своєї дитини. Батьки обережно говорять на цю тему – не роблять категоричних заяв, описуючи ситуації, вживають такі слова, як *«не знаходять спільної мови з однолітками», «дружать з іншими, старшими дітьми поза школою»* тощо. Батьки відзначають роль вчителів початкової школи, які проводили попередню інформаційну роботу із учнями і батьками перед приходом у клас дитини з ООП.

Про напруженість стосунків між дітьми батьки говорять в контексті старшої школи і наполягають на необхідності просвітницької та інформаційної роботи з учнями школи.

> *«Ви знаєте, може, навіть проводити бесіди з дітьми іншими про цих дітей (з ООП), щоб вони їх сприймали. Зараз менше покоління, воно вже сприймає їх хорошо, вони не відділяють цих діток. А от старші, можливо, вони якось починають відгороджуватися. Просто пояснювати, що це ті самі діти, що в них ті самі потреби», батьки ГІ.*

[19] https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0111-20#Text

[20] https://nus.org.ua/articles/shho-robyty-yakshho-ye-pidozra-pro-buling-algorytm-dij/

Цю ж думку підтверджують і випускники:

> *«У 1-5 класі булінгу ще як такого немає. Діти ще цілком дружать, і вони нормально спілкуються. Булінг з'являється десь в класі 8-9, і йде вже до 11-го», випускниця ФГД.*

Зі свого боку, директори і педагоги також висловлювалися про взаємодію учнів у школі до певної міри компліментарно і оптимістично. Однак хочемо навести декілька думок педагогів, цінних своєю щирістю щодо опису проблем, з якими можуть зіткнутися діти з ООП у школі.

> *«У нас досить лояльне ставлення (у школі). Немає (булінгу). У зв'язку з тим, що початкова школа, знаєте, це як друга мама, другий дім. І всі так налаштовані. А коли дитина приходить у середню ланку освіти, там є. Особливо вчителі старшого віку, такої, знаєте, старшої закалки. У них розуміння того, що дитина з особливими освітніми потребами має навчатися в інтернаті. Це прямим текстом – інтернат. Тут виникає така проблема відносно того, що має бути, я не знаю, лояльне ставлення до дитини», директор ГІ.*

Виходом із цієї ситуації є, за словами директора школи, більш прицільна робота і підбір *«лояльного»* і толерантного педколективу для викладання у середній школі.

Один з респондентів з числа вчителів також висловився, що учні не завжди толерантні до своїх однокласників *«з якимись проблемами. Особливо поведінковими, коли по поведінці, наприклад, є якісь порушення в основному. А якщо по навчанню, то я теж думаю, що вони, можливо, навіть якось десь ображають».*

Вчителі пригадували випадки негативного налаштування батьків учнів класу відносно учня з ООП, на поведінку якого жалілися однокласники, що створювало проблеми із входженням цієї дитини у колектив.

Натомість учасники фокус-групи з випускниками шкіл (колишні учні з ООП) пригадали таких випадків чимало. Майже кожен учасник був свідком булінгу своїх однокласників зі сторони інших дітей. Про особистий досвід випускники не згадували.

> *«І були випадки, коли дуже часто (одна компанія однокласників) просто цькували іншу, вони доводили їх просто до сліз. Я пам'ятаю, якось перед уроком математики, вчитель попередила, що запізниться. І ми просто сиділи, її чекали. І от поки ми чекали, цим двом (однокласникам) стало скучно, і вони почали Єгора просто цькувати. Я не пам'ятаю точно, як, але було. І вони довели його до сліз просто, до істерики. Людина була в сльозах, хлопець був просто в сльозах, з червоним обличчям», випускник ФГД.*

Міркуючи про попередження булінгу, випускники висловлювали пропозиції про необхідність проведення позакласних занять із учнями про шкоду булінгу, його наслідки, висловлювали пропозиції щодо групової роботи всіх учнів класу із практичним психологом. І щодо окремого виду психологічної підтримки учням, які зазнали булінгу.

> *«Коли здорові діти вступають у контакт з хворими, з обмеженими, то треба все-таки пояснювати на березі, як то кажуть. Тобто, зразу практичний психолог має пояснити, що це буде, і що це люди однозначно такі ж самі, просто в них є якісь незначні відхилення», випускниця ФГД.*

Рекомендації

Інклюзивна освіта є одним із пріоритетів державної освітньої політики України. На даному етапі розвитку інклюзивної освіти спостерігається позитивна динаміка у забезпеченні можливості дітям з особливими освітніми потребами здобувати освіту в інклюзивних групах та класах, кількість яких з кожним роком зростає.

Водночас практики впровадження інклюзивної освіти в Україні потребують детального вивчення, осмислення та вдосконалення для забезпечення якості інклюзивної освіти та ефективного доступу кожної дитини з ООП до інклюзивного навчання.

Тому в межах реалізації проєкту «Супровід урядових реформ в Україні» (SURGe), що реалізується компанією Alinea International за підтримки Уряду Канади, проведено два дослідження, результати яких стали основою для розроблення цих рекомендацій.

Зокрема, це:

1. Дослідження потреб ключових зацікавлених сторін у забезпеченості якості освіти в аспекті впровадження інклюзивного навчання, що проведено в межах Ініціативи «Система забезпечення якості освіти», яка впроваджується проєктом SURGe. Дослідження проведено на замовлення Державної служби якості освіти України у грудні 2020 р. в Дніпропетровській, Житомирській, Чернівецькій областях і в м. Києві.

2. Дослідження щодо доступу дітей з ООП до інклюзивної освіти у Львівській області, що проведено Ініціативою з розвитку послуг для дітей та сімей в громадах проєкту SURGe. Дослідження проведено у співпраці з Міністерством освіти і науки України та Львівською обласною державною адміністрацією у листопаді-грудні 2020 р. на базі області, яка є пілотною в межах реалізації зазначеної Ініціативи.

Рекомендації охоплюють питання вдосконалення нормативно-правового, методичного, кадрового забезпечення інклюзивного навчання, розвитку послуг у територіальних громадах, які є необхідними для дітей з ООП та їхніх сімей. Вони узгоджені під час консультацій з ключовими зацікавленими сторонами на регіональному та національному рівнях. Результати дослідження та рекомендації орієнтовані на використання відповідними центральними органами виконавчої влади, органами місцевого самоврядування, закладами вищої освіти, надавачами освітніх, соціальних та інших послуг дітям і сім'ям. Також рекомендації будуть корисними недержавним організаціям у плануванні діяльності щодо забезпечення ефективного доступу дітей до інклюзивного навчання.

І. Вдосконалення нормативно-правового та методичного забезпечення організації інклюзивного навчання

Результати досліджень засвідчують потребу у чітких алгоритмах дій щодо організації та забезпечення якості інклюзивної освіти. Попри наявність нормативно-правової бази, необхідно напрацьовувати і поширювати методичні рекомендації та роз'яснення для всіх учасників організації інклюзивного навчання. Крім того, на національному рівні уваги потребують питання запровадження чітких і дієвих інструментів моніторингу і оцінки якості інклюзивної освіти, забезпечення доступності послуг інклюзивно-ресурсних центрів (далі – ІРЦ) у зв'язку із завершенням процесу формування територіальних громад у межах реформи децентралізації, формування продуманої системи підтримки дитини з ООП з урахуванням її потреб та найкращих інтересів. Враховуючи зазначене, рекомендуємо:

1. Визначити категорії (типології) освітніх труднощів у осіб з особливими освітніми потребами та рівні підтримки в освітньому процесі.

2. Розробити механізм надання субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами **відповідно до рівнів підтримки** в освітньому процесі в інклюзивних класах (групах) закладів освіти.

3. Розробити модель діяльності ІРЦ з метою забезпечення доступності послуг для дітей в міських, селищних та сільських територіальних громадах з урахуванням кількості дитячого населення.

4. Визначити механізм забезпечення проведення комплексної оцінки розвитку дитини за наявності відповідних ознак у дитини в разі, якщо батьки відмовляються звернутися до ІРЦ.

5. Розробити систему моніторингу (вивчення) якості надання послуг фахівцями ІРЦ, а саме:
    - визначити відповідальних, зокрема через розширення повноважень ресурсних центрів підтримки інклюзивної освіти;
    - розробити інструменти моніторингу та порядок його проведення.

6. Розробити методичні рекомендації з питань:
    - забезпечення особистісного спрямування інклюзивного навчання;
    - пристосування освітнього середовища для дітей з різними ООП;
    - психолого-педагогічних стратегій, навчальних матеріалів, системи та критеріїв оцінювання;
    - адаптації та модифікації навчальних програм, критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів з ООП;
    - шляхів забезпечення дистанційної форми інклюзивного навчання.

7. Внести зміни до нормативної бази щодо:
    - видачі документів про здобуття базової середньої освіти для осіб з ООП, які навчалися за модифікованою програмою в закладі загальної середньої освіти;
    - організації інклюзивного навчання (зокрема, організації класу з наявністю в одному класі дітей з різними ООП, інших положень Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти).

8. Розробити
    - роз'яснення щодо забезпечення послідовності надання освітніх послуг дитині з ООП під час переходу між етапами освіти від дошкільної до професійно-технічної чи вищої освіти;
    - роз'яснення щодо Порядку та умов надання субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами, затвердженому постановою Кабінету Міністрів України від 14 лютого 2017 р. № 88, зокрема в частині використання коштів, з урахуванням потреб дітей з ООП;
    - інструменти моніторингу прогресу дитини з ООП під час інклюзивного навчання (рівень виконання індивідуальної програми розвитку (ІПР), рівень засвоєння програмового матеріалу, успіхи і досягнення тощо);
    - кваліфікаційні вимоги асистента вчителя.

9. Розробити інформаційно-просвітницькі матеріали (брошури, буклети, інфографіки, тощо) щодо:
    - алгоритму дій осіб та суб'єктів, залучених до інклюзивного навчання, а саме закладів освіти, ІРЦ, батьків і учнів з ООП;
    - створення інклюзивного класу для керівників закладів загальної середньої освіти;
    - ролі вчителя/асистента вчителя у створенні інклюзивного середовища у закладі освіти;
    - переваг інклюзивної освіти, популяризації інклюзивного навчання для усвідомленого вибору батьками типу закладу для навчання дитини;
    - формування толерантного ставлення до дітей з ООП.

ІІ. Кадрове забезпечення

Дослідження показало, що батьки дітей з ООП обирають заклад загальної середньої освіти замість закладу спеціальної освіти, керуючись низкою міркувань. З-поміж них – наявність у школі кваліфікованих і підготовлених спеціалістів, зокрема кадрів для надання корекційно-розвиткових послуг: логопедів, дефектологів, реабілітологів, психологів. Забезпечити всі школи корекційними педагогами, особливо в сільській місцевості, зараз немає можливості. Учасники досліджень з числа керівників закладів освіти і батьків дітей з ООП визначали це суттєвим бар'єром для інклюзивного навчання порівняно зі спеціальними закладами освіти.

Педагоги зазначили потребу супроводу фахівців-дефектологів, практичних психологів та інших спеціалістів, які б могли допомогти покращити взаємодію вчителя з учнями, які мають ООП.

Саме тому, зважаючи, що кількість дітей на інклюзивному навчанні постійно збільшується, необхідно:

1. Запровадити механізми часткової оплати педагогічним працівникам за отримання другої вищої освіти за напрямом «корекційна освіта» (наприклад, ваучери 50/50, 30/70).

2. Збільшити тарифний розряд для посади асистент вчителя, враховуючи підготовку та кваліфікацію педагогічного працівника.

3. Передбачити збільшення оплати фахівцям за проведення психолого-педагогічних і корекційно-розвиткових занять (послуг) для дітей з ООП у закладах освіти.

4. Передбачити можливість підвищення педагогічної категорії асистента вчителя за умови наявності у нього корекційної освіти, попередньої педагогічної категорії або за результатами переатестації.

5. Провести експертні обговорення щодо введення вимоги спеціальної підготовки асистентів вчителів та доцільності зміни назви посади із «асистент вчителя» на «спеціальний вчитель» за умови наявності в нього спеціальної/корекційної освіти.

6. Включити до переліку додаткових посад реабілітолога/вчителя-реабілітолога у наказі МОН від 01.02.2018 № 90 «Про внесення змін до наказу Міністерства освіти і науки від 06 грудня 2010 року № 1205».

7. Розглянути можливість введення до складу команди ІРЦ додаткового психолога для забезпечення консультативної та психологічної допомоги

батькам дітей з ООП, проведення бесід у формуванні позитивної мотивації щодо розвитку таких дітей, задоволення їхніх потреб.

8. Забезпечити створення на регіональному рівні реєстру фахівців, які надають психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові послуги дітям з ООП, з можливістю доступу батьків дітей з ООП, зокрема на порталі ІРЦ.

III. Підвищення інклюзивної компетентності вчителів

Всі учасники дослідження відзначали, що найважливішим чинником якісного інклюзивного навчання у школах на сьогодні є наявність підготовлених до роботи з дітьми з ООП педагогів, асистентів учителів. Вчителі мотивовані підвищувати компетентність у сфері інклюзивної освіти, однак через відсутність системної підтримки і навчання роблять це самостійно, використовуючи доступні джерела інформації. Їм не вистачає методичних рекомендацій, інструкцій, тренінгів та семінарів з обміну досвідом, які були б затверджені та визнані на рівні держави.

Щорічно заклади освіти поповнюють молоді педагогічні працівники, програми підготовки яких не завжди гарантують наявність компетентностей для якісної роботи в інклюзивних класах.

Саме тому рекомендується звернути увагу на наступні можливі шляхи вирішення проблеми:

1. Розробити механізм мотивації для ЗВО щодо включення ними до освітніх програм підготовки педагогічних спеціальностей навчальних дисциплін, спрямованих на формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів.

2. Провести інформаційно-просвітницьку кампанію щодо популяризації посади «асистент вчителя» серед студентів закладів вищої освіти.

3. Розробити **єдину систему підвищення кваліфікації** з інклюзивного навчання педагогів, адміністрації шкіл, психологів, фахівців ІРЦ, зокрема:
    - розробити єдині підходи/вимоги для сертифікації тренерів з інклюзивної освіти; створити відкритий реєстр сертифікованих тренерів з інклюзивної освіти;
    - підготувати сертифікованих тренерів з інклюзивної освіти за розробленими програмами;
    - розробити та затвердити у МОН програми підвищення кваліфікації з інклюзивного навчання для директорів, вчителів, асистентів вчителів, психологів, фахівців ІРЦ;
    - розробити платформу для проходження курсів підвищення кваліфікації, розміщення методичних матеріалів з інклюзивної освіти, успішних практик впровадження інклюзивної освіти;

- забезпечити проведення сертифікованими тренерами підвищення кваліфікації директорів, вчителів, асистентів вчителів, психологів, фахівців ІРЦ.

4. Запровадити супервізії для тренерів, педагогів, директорів, психологів, фахівців ІРЦ, підтримки у щоденній роботі та забезпеченні єдиних підходів до оцінки ООП та забезпечення їхніх потреб під час освітнього процесу.

5. Забезпечити навчання фахівців соціальної роботи щодо виявлення ознак ООП дитини та взаємодії з сім'єю дитини з ООП, а також щодо суті та методів консультування батьків щодо виховання дитини з ООП.

IV. Розвиток послуг для дитини з ООП та її сім'ї з метою забезпечення доступу до інклюзивного навчання

Доступ дитини з ООП до інклюзивної освіти пов'язаний із наданою їй та її сім'ї підтримкою перед входженням в освітній процес та під час здобуття освіти, що вимагає комплексного підходу для задоволення потреб дитини та її сім'ї шляхом надання необхідних послуг. Дослідження виявило, що відсутність та/або недостатність соціальних, медичних, реабілітаційних послуг за місцем проживання дитини з ООП та її сім'ї є фактором, що обмежує доступ до інклюзивної освіти. Цей блок рекомендацій передбачає заходи, спрямовані на розвиток тих послуг та програм підтримки дітей з ООП та їхніх сімей, потреби в яких виявлені в результаті досліджень.

1. Забезпечити затвердження та впровадження Державного стандарту соціальної послуги супроводу під час інклюзивного навчання, програми підготовки асистентів дитини до надання послуг за стандартом.
2. Забезпечити затвердження переліку реабілітаційних послуг для дітей, які можуть створюватися на місцевому рівні, та умов їх надання.
3. Врегулювати питання розвитку та забезпечення надання послуги раннього втручання, зокрема фінансування даної послуги на засадах міждисциплінарного підходу.
4. Забезпечити розробку та впровадження програм ефективного та відповідального батьківства.
5. Удосконалити механізми міжвідомчої взаємодії між закладами освіти, суб'єктами надання соціальних та медичних послуг з метою забезпечення:
    - виявлення ООП дитини, зокрема передбачивши відповідні індикатори ООП;
    - підтримки дитини з ООП під час інклюзивного навчання, зокрема сприяння її адаптації у шкільному колективі;
    - виявлення ознак вразливості або складних життєвих обставин дитини та/або її сім'ї та забезпечення необхідної допомоги.

V. Забезпечення доступу до якісної інклюзивної освіти

Доступні та якісні послуги за місцем проживання дитини з ООП та її сім'ї забезпечують необхідну підтримку для розвитку, соціалізації та інтеграції дитини з ООП у суспільство, а також сприяють створенню інклюзивного освітнього середовища. Дослідженням було виявлено відсутність або нестачу наступних послуг:

- корекційно-розвиткових послуг відповідно до індивідуальних освітніх потреб дитини з ООП;
- підвезення до закладу освіти та у зворотному напрямку, зокрема спеціально обладнаним транспортом для перевезення осіб з порушенням зору, слуху, опорно-рухового апарату та інших маломобільних груп населення;
- груп подовженого дня, адаптованих до потреб дітей з ООП;
- послуг позашкільної освіти (занять, гуртків тощо);
- послуги раннього втручання, зокрема консультацій батьків з питань виховання та догляду за дітьми з ООП/інвалідністю;
- соціальних послуг: супроводу під час інклюзивного навчання; психологічного консультування; денного догляду дітей з інвалідністю; тимчасового відпочинку для батьків чи осіб, що їх замінюють, які здійснюють догляд за дитиною з інвалідністю або тяжкими порушення розвитку; патронату над дитиною;
- послуг медичної та соціальної реабілітації.

Оскільки забезпечення мешканців базовими освітніми, соціальними та медичними послугами належить до повноважень територіальних громад, даний блок рекомендацій стосується місцевого рівня.

Органам місцевого самоврядування:

1. Забезпечити доступ дитячого населення територіальної громади до послуг ІРЦ шляхом їх утворення на території громади з урахуванням чисельності дитячого населення.
2. Передбачити витрати на відрядження фахівців ІРЦ для проведення комплексної оцінки розвитку дитини за місцем навчання та/або проживання (перебування) дитини.
3. Забезпечити залучення фахівців, особливо у сільській місцевості, до надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг дітям з ООП відповідно до ІПР, зокрема психологів, логопедів, реабілітологів, сурдопедагогів тощо, у т.ч. шляхом залучення на договірних засадах спеціалістів, які працюють у спеціальних закладах освіти, а також організації їх підвезення до закладу освіти за місцем навчання дитини.
4. Впровадити програми мотивації/соціальних гарантій для фахівців, які готові працювати на посадах асистента вчителя, логопеда, психолога для забезпечення інклюзивного навчання дітей з ООП, особливо у сільській місцевості (наприклад, соціальне житло, доплати, забезпечення здобуття другої вищої освіти зі спеціальності «корекційна педагогіка» тощо), зокрема шляхом цільових програм.

5. Провести моніторинг матеріального та кадрового забезпечення закладів загальної середньої освіти, які функціонують у територіальних громадах, щодо створення умов для навчання дітей з ООП, з урахуванням універсального дизайну та розумного пристосування.
6. Розробити плани щодо створення умов для навчання дітей з ООП, а саме осіб з порушеннями зору, слуху, опорно-рухового апарату, з урахуванням універсального дизайну та розумного пристосування у ЗЗСО, та передбачити відповідне фінансування у цільових програмах.
7. Забезпечити дотримання норм укомплектування класів для створення комфортних умов навчання.
8. Проводити систематичні моніторинги щодо задоволеності батьками якістю та доступністю освіти для дітей з ООП.
9. Вжити заходів для розвитку позашкільної освіти у територіальній громаді, зокрема спортивних, мистецьких, загальнорозвиваючих занять і гуртків, адаптованих до можливостей і потреб дітей з ООП.
10. Забезпечити визначення потреб населення у соціальних послугах, планування та розвиток соціальних послуг за результатами визначених потреб, зокрема послуг, спрямованих на задоволення потреб дітей з ООП та їхніх сімей.
11. Забезпечити введення достатньої кількості фахівців із соціальної роботи, зокрема для проведення консультацій для батьків дітей з ООП, в т.ч з інвалідністю, а також ведення випадків сімей у складних життєвих обставинах, в яких виховуються діти з ООП/інвалідністю.
12. Забезпечити послугу підвезення до закладу освіти, ІРЦ, інших надавачів послуг та у зворотному напрямку, зокрема спеціально обладнаним транспортом для перевезення осіб з порушенням зору, слуху, опорно-рухового апарату та інших маломобільних груп населення.
13. Забезпечити доступ сімей, які виховують дітей з порушенням розвитку та ризиком виникнення таких порушень, до послуги раннього втручання шляхом організації роботи команд раннього втручання у відділеннях/центрах раннього втручання в громадах.
14. Сприяти створенню та функціонуванню груп взаємодопомоги між батьками, які виховують дітей з ООП, зокрема з інвалідністю.
15. Забезпечити інформування населення про наявні освітні, соціальні, реабілітаційні послуги та шляхи звернення за ними, одночасно використовуючи різні канали комунікації (електронні, друковані, усні у вигляді тематичних зустрічей, обговорень, презентацій) з урахуванням особливостей цільових груп.
16. Розвивати та представляти інклюзивність як одну з характеристик та цінностей територіальної громади та всіх її установ у стратегії розвитку територіальної громади.

Керівникам закладів загальної середньої освіти:

1. У внутрішній системі забезпечення якості передбачити регулярне самооцінювання в аспекті впровадження інклюзивного навчання.
2. Забезпечити ефективну взаємодію між фахівцями ІРЦ, педагогами та іншими членами команди психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП щодо різних питань інклюзивного навчання, організації процесу навчання дітей з різними ООП, розробки ІПР тощо.
3. Забезпечити ефективне залучення батьків дітей з ООП, які навчаються у інклюзивних класах, до команди психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП.
4. Здійснювати придбання обладнання і засобів навчання з урахуванням особливостей та індивідуальних потреб учнів і їхньої безпеки.
5. Передбачити залучення фахівців ІРЦ та/або інших вузькопрофільних спеціалістів для надання допомоги закладу в облаштуванні сенсорної кімнати та її подальшого ефективного використання.
6. Забезпечити адаптацію дитини з ООП, яка зарахована на навчання до інклюзивного класу закладу загальної середньої освіти.