

Тамара БОНДАР,

orcid.org/0000-0001-9484-9336

доктор педагогічних наук, професор,

завідувач кафедри педагогіки дошкільної, початкової освіти та освітнього менеджменту

Мукачівського державного університету

(Мукачєво, Закарпатська область, Україна) tamara_bondar@yahoo.com

РІВНЕВА МОДЕЛЬ СУПРОВОДУ (ПІДТРИМКИ) ДІТЕЙ З ІНВАЛІДНІСТЮ: ДОСВІД США

У статті проаналізовано досвід США щодо комплексного та диференційованого супроводу дітей з інвалідністю. Виокремлено важливі компоненти, необхідні для розроблення, упровадження й забезпечення ефективності концепції «Реакція на втручання»: різноманітність; скринінг; моніторинг розвитку; обґрунтованість рішень на основі отриманих даних. Різноманітність супроводу виявляється за трьома аспектами психолого-педагогічного втручання. На рівні 1 (загальний супровід) надають послуги, що доступні всім учням (наприклад, пропаганда здорового способу життя, доступ до програм ЗМШ). На рівні 2 пропонують цільовий супровід учням, які потребують додаткових послуг (наприклад, консультування в невеликих групах, навчання, цілеспрямовані заходи з поліпшення поведінки). Рівень 3 передбачає більш інтенсивні послуги для окремих учнів або невеликих груп, зазвичай охоплює невеликий відсоток учнів, які потребують індивідуального навчання, інтенсивної терапії. Скринінг уможлиблює виявлення потенційних проблем і сфер, що становлять занепокоєння. Багатовекторність забезпечення навчального процесу в школі й управління поведінкою учнів потребують обґрунтованого вибору методів надання супроводу тим учням, яким він необхідний. Моніторинг освітнього процесу, успіхів і досягнень учнів допомагає адаптувати методи, практики, технології навчання, стратегії для задоволення особливих потреб учнів, забезпечує учнів диверсифікованими можливостями демонстрування результатів навчання. Обґрунтованість вимагає ухвалення кожного рішення на основі об'єктивних даних, що підтверджують успішність учня, акцентують сильні сторони, відстежують поведінкові зрушення.

Аналіз динаміки розвитку «РНВ» спонукає до висновку про поступовість розвитку й удосконалення концепції для забезпечення всіх учнів рівним доступом до якісної освіти. Зміна назви концепції «Реакція на втручання» на сучасну «Багаторівневу систему супроводу» («БРСС») відбувалася під впливом наукових досліджень, спрямованих на результативні стійкі зміни системи освіти та найбільш ефективно навчання всіх учнів.

Ключові слова: *реакція на втручання, рівні підтримки, учні з труднощами навчання, скринінг, моніторинг.*

Tamara BONDAR,

orcid.org/0000-0001-9484-9336

Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor,

Head of the Department of Pedagogy for Preschool, Primary Education

and Educational Management

Mukachevo State University

(Mukachevo, Transcarpathian region, Ukraine) tamara_bondar@yahoo.com

TIER SUPPORT MODEL FOR CHILDREN WITH DISABILITIES: U.S. EXPERIENCE

The article analyzes the U.S. experience in providing a comprehensive, differentiated tier support system for children with special needs in the USA. The important factors that ensure the development, implementation and effectiveness of the «Response to Intervention» concept are highlighted. They are diversity, screening, progress monitoring, and making decisions based on the evidence-based data. The diversity of support is provided at three to four various levels. At level 1 (general support) teacher and parents provide services available to all students (eg, promotion of healthy lifestyles, access to general school programs). Level 2 offers targeted support to students who need additional services (e.g. small group counseling, training, targeted behavioral interventions). Level 3 provides more intensive services for individual students or small groups, usually covering a small percentage of students in need of individual training, intensive care. Screening makes it possible to identify potential problems and areas of concern. In order to be successful the multi-tier support system requires a reasonable choice of evidence-based practices that provide support to students with special needs. Monitoring student's performance, successes and achievements helps to adapt practices, learning and teaching strategies to meet students' special needs and provides students with diversified opportunities to demonstrate learning outcomes. The validity of decisions requires that each decision be made on the basis of evidence-based data.

Analysis of the dynamics in «Response to Intervention» development leads to the conclusion that the changes were caused by the attempts to provide equal access to quality education. The change in the name of the concept from «Response to Intervention» to the current «Multilevel Support System» («BRSS») was influenced by research aimed at ensuring effective sustainable change in the education system and the most effective learning of all students.

Key words: *response to interventions, tiers of support, students with learning difficulties, screening, monitoring.*

Постановка проблеми. Розбудова інклюзивного суспільства, в якому людяність є провідною характеристикою, суттєво залежить від спрямованості освіти на виховання загальнолюдських цінностей. Інклюзивна освіта передбачає надання доступу до якісної освіти в закладі загальної середньої освіти за місцем проживання всім дітям (пристосування закладу освіти до особливих освітніх потреб), що слугує ефективним чинником гуманізації суспільного середовища й засобом викорінення дискримінаційних виявів. Вітчизняний освітній простір інтенсивно адаптує вектор міжнародного законодавства, що спрямований на розбудову інклюзивного освітнього середовища. Прикладом гармонізації вітчизняної законодавчої й нормативно-правової бази з міжнародним законодавством у галузі інклюзії є ухвалений Кабінетом Міністрів України новий «Порядок організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти» (Постанова КМУ від 15 вересня 2021 р. № 957), що набув чинності з 1 січня 2022 р. Документ скасовує Постанову Кабінету Міністрів України від 15 серпня 2011 р. № 872 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» і Постанову Кабінету Міністрів України від 9 серпня 2017 р. № 588 «Про внесення змін до Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах». Характерною рисою нового Порядку є впровадження рівнів підтримки, що відповідають індивідуальним потребам та можливостям учнів з особливими освітніми потребами. Упровадження рівневого супроводу узгоджене з вимогами до забезпечення рівного доступу до якісної освіти осіб з особливими освітніми потребами за найкращими світовими стандартами.

Аналіз досліджень. Психолого-педагогічний дискурс США представлений вагомими науковими результатами й напрацюваннями щодо втілення рівневої системи підтримки особливих освітніх потреб у закладі загальної середньої освіти, оскільки розбудову інклюзивного освітнього середовища в США розпочато з 1975 року. Ухвалення Закону «Про освіту осіб із інвалідністю» (1975 р.), революційного для втілення інклюзивних принципів у систему освіти, та впровадження «Ініціативи загальної освіти» («Regular Education Initiative») із 1986 р. забезпечили розвиток повної інклюзії. Федеральна заборона практики поділу відповідальності за дітей з інвалідністю між учителем загальної школи та учителем спеціальної освіти слугує чинником інтенсифікації наукового пошуку ефективних практик, що забезпечують

рівний доступ до освіти всіх дітей з інвалідністю. Забезпечення рівневої підтримки в США реалізують через концепцію «Реакція на втручання» («Response to Intervention (RTI)»). Науковці США досліджують різні аспекти концепції «Реакції на втручання (далі – РНВ)». Зокрема, динаміку розвитку концепції під впливом диверсифікованих чинників студіюють У. Сейлор (W. Sailor), Ш. Філіпс (S. Phillips), Д. Фукс (D. Fuchs), Л. Фукс (L. Fuchs). Академічну модель втручання обґрунтували С. Діно (S. Deno), Д. Марстон (D. Marson), Ф. Міркін (P. Mirkin), Д. Фукс (D. Fuchs), Л. Фукс (L. Fuchs). Поведінкова модель втручання постала предметом у дослідженнях Р. Горнера (R. Horner), У. Сейлора (W. Sailor). Критерії для визначення доказових методів у межах поведінкової моделі супроводу характеризували С. Андерсон (C. Anderson), Р. Горнер (R. Horner). Структурний підхід до проведення психологічних консультацій розробив Дж. Берген (J. Bergen). Чинники, що сприяють реалізації концепції «РНВ», окреслили Л. Дейніелсон (L. Danielson), Р. ДуФор (R. DuFour), Р. Марзано (R. Marzano), С. МакКріді (C. McCready), Е. Тайе (A. Tyre), Л. Фойербон (L. Feuerborn).

Мета статті – розкрити сутність рівневої системи супроводу дітей з інвалідністю в США та сформулювати рекомендації для розроблення ефективної багаторівневої системи супроводу в Україні.

Виклад основного матеріалу. Для оптимальної організації освітнього середовища, підвищення навчальних результатів усіх учнів США Закон «Про покращення освіти осіб із інвалідністю» («The Individuals with Disabilities Education Improvement Act», 2004) акцентує на включенні концепції «Реакція на втручання» до планів розвитку шкіл на всій території Сполучених Штатів. Така необхідність продиктована основним завданням школи США – забезпечити всіх учнів безплатною, доцільною загальною освітою. Концепція «РНВ» вийшла за межі спеціальної освіти й стала дієвим інструментом для забезпечення освітніх потреб усіх учнів школи. У науковому дискурсі США поняття «реакція на втручання» категоризують різними способами: як концепцію (Public Law «No child left behind» (Закон «Жодної дитини позаду»), 2001); («The Individuals with Disabilities Education Improvement Act (Закон «Про покращення освіти осіб з інвалідністю»), 2004); модель оцінювання й втручання / технологію, що ґрунтується на доказових методах, залучає послуги команди психолого-педагогічного супроводу, спрямована на інтенсивне індивідуальне втру-

чання, що прогнозує підвищення успішності всіх учнів (Tyre, Feuerborn, Beisse, 2012: 103); альтернативний метод раннього втручання, що запобігає відставанню всіх учнів групи ризику (Fuchs, Fuchs, 2006: 93). За визначенням науковців, «РНВ» – це метод втручання й оцінювання всієї школи, базований на достовірних методах / прийомах інтервенції, роботі в малих групах та інтенсивному індивідуальному супроводі, що вможливує поліпшення навчальних результатів усіх учнів (Fuchs, Fuchs, 2006: 93–94). Дещо інший підхід описаний у роботах С. Вон (S. Vaughn) і Дж. Флетчера (J. Fletcher), які вважають «РНВ» інноваційним методом майбутнього в галузі шкільної психології (Fletcher, Vaughn, 2009: 30).

Усеосяжність «РНВ» як сукупності моделей пояснюють здатністю рівневого підходу до поліпшення результатів навчання на основі перевірки знань усіх учнів для виявлення проблем у навчанні (особливо в навчанні читання) і поведінці, подальшого спостереження за розвитком учнів, які перебувають у зоні ризику, забезпечення більш інтенсивного втручання на основі результатів постійного моніторингу динаміки навчальних результатів. Підставою для використання «РНВ» слугують статистичні дані щодо причин, які породжують відставання учнів у навчанні, зокрема відставання учнів початкової школи в читанні. Б. Бленкс (B. Blanks), Б. Берсак (B. Bursuck) стверджують, що лише 2–6% учнів демонструють низькі результати в навчанні через інвалідність (Blanks, Bursuck, 2010: 422). Відставання дітей у читанні виникає здебільшого внаслідок неузгодженості методів навчання з особливостями навчально-пізнавальної діяльності учнів чи недоліків освітньої програми, а також у зв'язку з відсутністю інтересу до навчання, слабкою силою волі, недисциплінованістю, нерозвиненим почуттям обов'язку й відповідальності, недоліками в діяльності школи (відсутність у класі атмосфери поваги до знань, недоліки в методиці викладання, неналежна організація індивідуальної та самостійної роботи учнів, байдужість і слабка підготовка вчителя), негативним впливом атмосфери в сім'ї (низький матеріальний рівень життя, негативне ставлення батьків до школи, відрив дітей від навчальної праці та ін.), що можуть бути розв'язані через упровадження концепції «РНВ».

Аналіз досліджень дає змогу зробити висновки, що концепція «РНВ», унормована на законодавчому рівні, функціонує в кількох значенневих вимірах: як підхід, покликаний модернізувати освітнє середовище школи, з огляду на завдання зі створення найменш обмежувального середовища

(інклюзивного середовища) (Бондар, 2019: 2); як модель раннього втручання для підвищення успішності учнів; як модель раннього втручання для корекції поведінки. Повне переформатування діяльності школи, закладене в цілях «РНВ», сконцентроване навколо однієї ідеї – виокремлення шляхів підвищення якості освіти. Успішне впровадження рівневої підтримки в системі загальної освіти США відбувається за умови підготовки середовища школи до сприйняття змін, ретельного планування, вираженості й поетапності реалізації змін, систематичності в проведенні роботи, постійного професійного вдосконалення, що забезпечує безперервність розвитку освітнього середовища.

Після ухвалення нового «Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти» в Україні створення інклюзивних класів та розподіл освітньої субвенції вибудуватимуть за рівнями надання підтримки. Виокремлено п'ять рівнів підтримки, що залежать від потреб дітей з особливими освітніми потребами (далі – ООП) (Порядок організації інклюзивного навчання, 2021) Найпростішим і найвідповідальнішим вважаємо перший рівень підтримки, коли всі діти навчаються у звичайному класі; цей клас не ідентифікують як інклюзивний через відсутність дітей, які потребують від другого до п'ятого рівнів підтримки; на підтримку першого рівня не передбачено додаткового фінансування. Перед директором поставлено завдання – організувати роботу педагогів та класних керівників так, щоб якомога раніше виявити ці потреби в дітей. Комунікація з батьками, пояснення їм важливості коригування ситуації на ранньому етапі допоможе в цьому. Алгоритм виокремлення труднощів у навчанні потребує більш специфічного підходу. Таке положення перекладає відповідальність за коригування ситуації на батьків. У Порядку також зазначено, що для кожної дитини, яка потребує підтримки в освітньому процесі, директор школи створює команду психолого-педагогічного супроводу. Ця команда має оцінити та з'ясувати, чи справді є потреба в наданні дитині підтримки першого рівня. На основі таких міркувань заклад ухвалює рішення.

Міністерство освіти і науки України в співпраці з Національною академією педагогічних наук України й Інститутом спеціальної педагогіки і психології ім. М. Ярмаченка НАПН України розробили методичні рекомендації для закладів загальної середньої освіти щодо з'ясування освітніх труднощів і рівня підтримки в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти. Розроблення містить методичний інструментарій, що, як анонсовано, уможливує окреслення при-

чини труднощів у навчанні, які можуть виникати в учнів під час освітнього процесу, визначення бар'єрів та стратегії подальшої підтримки для їх подолання. Запропонована методологія аналізу освітніх труднощів є актуальною, оскільки перехід до різнорівневої підтримки дітей з ООП для вітчизняної педагогіки новий. За поясненнями Порядку, підтримку першого рівня надають насамперед учням, у яких виникають труднощі під час навчання. Аналіз труднощів у навчанні ініціюють за умови наявності описаних маркерів освітніх труднощів I рівня, або в разі особистого звернення батьків (інших законних представників) особи до закладу освіти, або особистого звернення осіб віком від 16 до 18 років до закладу освіти (Методичні рекомендації, 2021).

Маркери для окреслення освітніх труднощів I рівня у ЗЗСО подані в Додатку 1 і представлені як вербальний опис. Наприклад, інтелектуальні (когнітивні) труднощі описують як тимчасові, непостійні, короткотривалі, ситуативні, незначні порушення пам'яті, уваги, мислення, коли дитина розуміє звернене мовлення, проте має обмежений активний словник, коли відбувається зниження інтелектуальної активності в період хвороби, або під час загострення деяких станів (астенія), або після перенесеного стресу, що провокує зниження продуктивності механічного запам'ятовування. Водночас ці описові характеристики ускладнюють розуміння досягнень учня.

Для розширення уявлення про алгоритм роботи на першому рівні виявлення дітей групи ризику варто апелювати до досвіду США в реалізації академічної моделі «РНВ». Учні групи ризику виокремлюють на початку навчального року кількома методами: аналіз успішності учнів за попередній рік – школа визначає критерій для виокремлення групи ризику, наприклад, успішність складання тестів оцінено нижче від 25-го перцентилу (перцентилі використовують для розуміння та інтерпретації даних у статистиці); тестування всіх учнів у новому навчальному році й застосування того самого критерію успішності для виокремлення учня в групу ризику. Широкого застосування набувають скринінгові тести, які мають потенціал прогнозування успішності учнів на кінець навчального року. Після ідентифікації учнів групи ризику проходить систематичний моніторинг успішності учня, рівня засвоєння матеріалу, здатності до роботи в класі. Через вісім тижнів проводять короткий стандартизований тест для оцінювання успішності саме в тих сферах, що перебували в зоні ризику. Якщо оцінювання засвідчує відсутність покращення успіш-

ності за цей період, учня переводять на другий, більш інтенсивний рівень підтримки, яку надають під час та після уроків, у спеціально відведений для додаткових занять час.

Виокремлено два підходи до реалізації концепції «РНВ»: стандартний протокол і розв'язання проблем. Спільним у підходах є дотримання багаторівневої структури «РНВ», натомість відмінність полягає в способі визначення реакції на втручання, наданні послуг і моніторингу прогресу.

Стандартний протокол найчастіше використовують для розв'язання проблем у навчанні. На першому рівні стандартного протоколу вчителі працюють із доказовою/достовірною, якісною навчальною програмою з усіма учнями ЗМШ (1-й рівень). За допомогою універсального скринінгу («universal screening») або оцінювання навчальних результатів («benchmark assessment»), що проводять у межах усієї школи, визначають учнів «групи ризику». Із такими учнями проводять заняття в невеликих навчальних групах (2-й рівень), застосовуючи доказові методи, що поліпшує навчання. Заняття в групах (зазвичай від трьох до п'яти учнів) доступні для всіх учнів за умови появи перших ознак труднощів у навчанні.

Результативність навчання кожного учня контролюють через оцінювання, що розроблене на основі навчальної програми. Учні, які проходять оцінювання, повертають до рівня 1. Учні, які не можуть поліпшити навчальний результат, переходять до рівня 3, що забезпечує індивідуальне навчання учнів та послуги СО. Результати й інструменти моніторингу навчальних досягнень систематично документують (Fuchs, Fuchs, 2006: 94). Варто наголосити на значущості моніторингу на всіх рівнях «РНВ», що вможливило вимірювання прогресу/динаміки навчання учнів. Інформація про успішність учнів допомагає розробити стратегії раннього втручання, ідентифікувати учнів, які потребують додаткового психолого-педагогічного супроводу, ухвалити рішення щодо адаптації планів уроків, навчальної програми, методів навчання. Моніторинг також генерує діагностичну інформацію, що вможливило ухвалення рішення стосовно розміщення учня чи його переміщення з рівня 1 до рівня 2 та навпаки.

У деяких випадках стандартний протокол також може бути використаний для покращення дисципліни. Учні «групи ризику» визначають на основі загального скринінгу, за кількістю скарг або через спостереження, порівнюючи їхню поведінку з поведінкою однолітків. Консультанти, соціальні працівники або шкільні психологи навчають учнів із поведінковими проблемами

керувати власним станом, розв'язувати конфлікти. Стандартний протокол відрізняється від методу розв'язання проблем тим, що всі компоненти: інтервенцію, роботу з групами, моніторинг результативності, терміни втручання – розроблено заздалегідь на основі найбільш поширених потреб учнів школи. Усі учні проходять через однакові заходи, ухвалення рішень ґрунтоване на основі науково підтверджених відомостей (тривалість – від 10 до 15 тижнів). Заходи стандартного протоколу проводять за межами класу, у додатковий час.

Підхід «розв'язання проблем» передбачає індивідуальне планування для учнів протягом кожного рівня «РНВ». Команда, що розв'язує проблему (шкільний психолог, шкільний радник, представник адміністрації, учитель спеціальної освіти, учитель-предметник, батьки учня, наставники, родичі), з'ясовує індивідуальні потреби кожного учня й розробляє індивідуальний план втручання. Такий підхід зазвичай використовують для втручання в поведінку. Втручання вимагає володіння знаннями про учня, уміннями планувати корекційні заходи всіма членами команди.

Виокремлено залежність між рухом учня вгору до рівня 3 й необхідністю збільшувати кількість фахівців зі спеціалізацією та досвідом роботи в команді. Процес реалізації підходу має 4 рівні: на рівні 1 учитель зустрічається з батьками учня для обговорення шляхів розв'язання навчальних і поведінкових проблем, на рівні 2 працює з командою фахівців для виявлення й аналізу проблем, подальшої інтервенції, оцінювання контролю ефективності втручання. Відсутність успіху потребує переходу до рівня 3, що передбачає втручання фахових психологів, спеціальних педагогів, які послуговуються низкою доказових методів для переформатування втручання й координації розв'язання проблеми. На рівні 4 надають спеціальний супровід, відбувається належна правова процедура захисту. На кожному рівні розв'язання проблеми дотримуються спільного алгоритму: опис масштабів проблеми, аналіз причин, планування цілеспрямованого втручання, реалізація, моніторинг динаміки, модифікація втручання в разі потреби, оцінювання ефективності, подальше планування заходів. Протягом усього процесу розв'язання проблеми рушієм змін названа реакція учня на доцільне втручання. Проте, на думку Д. Фукс і Л. Фукс, підхід «розв'язання проблеми» вважають менш інтенсивним та несистематичним (Fuchs, Fuchs, 2006: 97). Рішення стосовно вибору підходу залежить від мети проведення процедури: виявлення чи раннє запобігання виникненню проблеми.

Прибічники академічної моделі «РНВ» розробили низку навчальних програм, покликаних підвищити рівень читання учнів. Наприклад, програма «Спочатку читання» («Reading First») передбачена як обов'язкова в Законі «Жодної дитини позаду». Від шкіл вимагають послуговуватися доказовими методами для вибору обов'язкової програми навчання, проводити валідний скринінг і моніторинг навчальних досягнень учнів (Fuchs, Fuchs, 2006: 94).

Поширення концепції «РНВ» відбулося завдяки Національному центру технічної допомоги з реалізації психологічного втручання та супроводу для досягнення позитивних змін у поведінці учня («National Technical Assistance Center on Positive Behavior Interventions and Support») – далі «Національний центр», що створено за ініціативи департаменту освіти США. Завдяки супроводу Національного центру понад 5000 шкіл опанували «РНВ», яку поширювали під назвою «Психологічне втручання та супровід для створення позитивних змін у поведінці учня» «ПВССПЗПУ». Як зауважує К. Шоз (C. Shores), дані в межах країни засвідчували суттєве покращення дисципліни в школах (Shores, 2009: 5).

Результат з'явився завдяки прийомам «РНВ», які передбачали постійне інформування учнів про норми поведінки, навчання учнів дотримуватися правил поведінки в школі. Дослідження обґрунтовували важливість систематичності вживання заходів щодо поліпшення дисципліни та посилення позитивної взаємодії між учителями й учнями. Очевидно, що поведінкова багаторівнева модель реакції на втручання для зміни поведінки не лише слугує ефективним засобом для налагодження шкільної дисципліни, але й має потенціал для покращення навчання учнів через вивільнення часу на навчання та забезпечення сприятливого середовища.

У 2007 р. зафіксовано появу терміна «багаторівнева система супроводу – БРСС» («multitiered support system» – «MTSS»), який вважають ширшим за поняття «реакція на втручання». «РНВ» реалізують кількома моделями, проте всі моделі мають певні спільні риси: наявність кількох рівнів втручання для надання супроводу; реалізація моделі потребує використання підходу «розв'язання» проблеми; необхідне збирання даних / оцінювання для обґрунтування рішень на кожному рівні надання послуг (Sailor, 2014: 2). Ш. Філіпс виокремлює чотири основні компоненти «РНВ»: командне втручання для розв'язання проблеми, вибір доцільного втручання, моніторинг досягнень учня, графічне

зображення результатів оцінювання для візуального аналізу (Phillips, 2013: 7–8).

Попри ототожнення термінів «РНВ» і «БРСС» іншими дослідниками, У. Бендер (W. Bender), К. Шоз (C. Shores) розрізняють «РНВ» та «БРСС». Основною відмінністю визнають той факт, що «БРСС» базована на доказових/достовірних методах для забезпечення результативних стійких змін системи та найбільш ефективного навчання всіх учнів. «БРСС» охоплює розв'язання навчальних і поведінкових проблем кожного учня незалежно від рівня навчальних досягнень (високий – низький). Стверджують, що «РНВ» належить до «БРСС» як частка до цілого, відповідаючи на запити рівня 2. Отже, «БРСС» охоплює всі процеси й методи кожного рівня, а також бере до уваги зовнішні чинники, які підтримують систему супроводу (Bender, Shores, 2007: 2).

Для успішної реалізації багаторівневої системи підтримки в Україні необхідне раннє виявлення причин відставання учнів та раннє втручання для корекції освітньої діяльності й поведінки (дошкільне навчання чи початкова школа). Доцільне повернення до вітчизняної практики подолання неуспішності через додаткові заняття з учнями, які не встигають; додаткові добровільні або обов'язкові заняття, які призначає вчитель, можуть бути проведені в групах або в класах вирівнювання (особливо для учнів початкової школи). Учитель обов'язково має з'ясувати причини неуспішності учнів і застосувати необхідні методи, що сприяють подоланню причин відставання. В ІНП також потрібно зазначити причини відставання, що слугує підставою для планування навчання й оцінювання, особливо для учнів, які не спроможні скласти план самостійного розв'язання завдання, пояснити, що нового отримано внаслідок його виконання, в чому полягає складність завдання. Наприклад, учні не мають запитань щодо змісту матеріалу, не намагаються знайти правильну відповідь, пасивні й відволікаються в ті моменти уроку, коли триває пошук, ігнорують додаткову літературу, не реагують емоційно (міміка, жести) на успіхи й невдачі, не здатні оцінити свою роботу та проводити самоконтроль, не вміють пояснити мету роботи, сказати, на яке правило вони виконують завдання, не дотримуються норми, пропускають дії, плутають порядок виконання дій, не спроможні перевірити отриманий результат і хід роботи, не здатні відтворити визначення понять, доведень, викласти систему понять, відійти від готового тексту, не розуміють текст, терміни, систему понять.

Необхідно також використовувати рівневу систему підтримки для покращення дисципліни в класі й школі. Учні «групи ризику» виявляють на основі загального скринінгу, за кількістю скарг або через спостереження, порівнюючи їхню поведінку з поведінкою однолітків. До роботи варто залучати консультантів, соціальних працівників або шкільних психологів, які створюють групи «виправлення поведінки» і працюють за принципами прикладного аналізу поведінки, багаторівневої профілактики, регулярного обов'язкового використання універсального скринінгу й моніторингу змін. Учні з поведінковими проблемами під керівництвом фахівців навчаються керувати власним станом, розв'язувати конфлікти. Як запобіжний засіб необхідне постійне інформування учнів про норми поведінки, навчання учнів дотримуватися правил поведінки в школі (Бондар, 2019).

Рекомендуємо використання прикладного аналізу поведінки для розроблення методів навчання в інклюзивному класі. Прикладний аналіз поведінки у вітчизняній науці використовують для забезпечення особливих потреб дітей з аутизмом, проте в США прикладний аналіз поведінки не лише базований на принципі корекції дефекту, а зорієнтований передусім на пошук та активізацію компенсаторних зон розвитку дитини з ООП. Цього досягають через створення спеціального освітнього середовища, де інтегровано адаптовані до психофізіологічних, психічних, соціальних можливостей дитини навчальні й розвивальні методики, які поступово з'являються в практиці вітчизняної освіти.

Висновки. У статті схарактеризовано концепцію рівневої підтримки дітей із труднощами навчання – «РНВ», виокремлено різні моделі «РНВ», описано особливості, що відрізняються на кожному рівні. Констатовано, що методи втручання змінюються на кожному рівні, стають інтенсивнішими залежно від того, як учень переміщується з рівня до рівня. Інтенсивності досягають через посилення контролю вчителя за учнем, систематичність і чіткість навчання, збільшення часу на навчання; створення менших, однорідних за рівнем груп учнів, залучення до роботи вчителів із великим досвідом роботи. Зроблено висновок про динамічний характер рівневого супроводу, що еволюціонує з огляду на зміну вимог до забезпечення особливих освітніх потреб у закладі загальної середньої освіти. Сформульовані рекомендації для забезпечення особливих освітніх потреб учнів з ООП на першому рівні підтримки. Для ефективної підтримки необхідно удокладнити методику

виявлення учнів групи ризику, брати до уваги вимоги до рівня опанування знань учнями, доповнити кількісні вимоги до визначення рівня підтримки. Багаторівнева система підтримки – альтернативний варіант комплексного оцінювання особливих потреб дитини і водночас компонент традиційного оцінювання в закладі загальної середньої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бондар Т. І. Тенденції розвитку інклюзивної освіти у США та Канаді : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01 / Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, Хмельницький, 2019. 657 с.
2. Методичні рекомендації для закладів загальної середньої освіти щодо визначення освітніх труднощів і рівня підтримки в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти. URL: <https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2022/01/Metodychni-rekomendatsiyi-dlya-zakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osvity-shhodo-vyznachennya-osvitnih-trudnoshhiv-i-rivnya-pidtrymky-v-osvitnomu-protsezi-zakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osvity.pdf> (дата звернення: 28.01.2022).
3. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України № 957 від 15 вересня 2021 р. / Кабінет Міністрів України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-%D0%BF#Text> (дата звернення: 08.01.2022).
4. Public Law (2001). No Child Left Behind. URL: <https://www.congress.gov/107/plaws/publ110/PLAW-107publ110.htm> (last accessed: 14.06.2021).
5. Tyre A. D., Feuerborn L., Beisse T. K., McCready C. Creating Readiness for Response to Intervention: An Evaluation of Readiness Assessment Tools. *Contemporary School Psychology*. 2012. Vol. 16. P. 103–114.
6. Fuchs D., Fuchs L. S. Introduction to Response to Intervention: What, why, and how valid is it? *New Directions in Research*. 2006. Vol. 41 (1). P. 93–99. URL: <https://www.uv.uio.no/forskning/om/helga-eng-forelesning/introduction-to-responsiveness-to-intervention.pdf> (last accessed: 07.03.2021).
7. Fletcher J. M., Vaughn S. Response to intervention: Preventing and remediating academic difficulties. *Child Development Perspectives*. 2009. № 3 (1). P. 30–47.
8. Bursuck B., Blanks B. Evidence based early reading practices within a response to intervention system. *Psychology in the Schools*. 2010. № 47 (5). P. 421–431.
9. Shores C. A comprehensive RTI model: integrating behavioral and academic interventions. Corwin; 1 edition. 2009. 184 p.
10. Sailor W. Advances in Schoolwide Inclusive School Reform. Remedial and Special Education. 2014. 6 p. URL: <http://www.smcoe.org/assets/files/about-smcoe/superintendents-office/statewide-special-education-task-force/Advances%20in%20Schoolwide%20Inclusive%20School%20Reform%20-%20Sailor.pdf> (last accessed: 28.07.2021).
11. Phillips S. An Assessment of the Levels of Implementation of Four Response to Intervention Components and Impact on Special Education Referrals in 35 Elementary Schools in the Southeastern Portion of Virginia: Dissertation for the degree of Doctor of Philosophy in Educational Policies and Leadership Studies. Virginia Beach, Virginia, 2013. 115 p.
12. Bender W. N., Shores C. Response to Intervention – A Practical Guide for Every Teacher. Corwin Press and Council for Exceptional Children, 2007. 160 p.
13. Public Law 108–446 (12/3/2004). Individuals with Disabilities Education Improvement Act. URL: <https://ies.ed.gov/nceser/pdf/pl108-446.pdf> (last accessed: 19.04.2021).
14. Jordan, A., Schwartz, E., & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms.
15. Teaching and Teacher Education, 25(4), 535–542.

REFERENCES

1. Bondar T. I. Tendentsiyi rozvytku inklyuzyvnoyi osvity u SSHA ta Kanadi [Trends in inclusive education in the USA and Canada]. dys. doktora ped. nauk: 13.00.01 / Khmelnytska humanitarno-pedahohichna akademiya, Khmelnytsky, 2019. 657 s [in Ukrainian].
2. Metodychni rekomendatsiyi dlia zakladiv zahalnoyi serednoyi osvity shhodo vyznachennia osvitnikh trudnoshhiv i rivnia pidtrymky v osvitnomu protsezi zakladiv zahalnoyi serednoyi osvity. [Methodological recommendations for secondary schools to identify learning difficulties and level of support in regular schools] URL: <https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2022/01/Metodychni-rekomendatsiyi-dlya-zakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osvity-shhodo-vyznachennya-osvitnih-trudnoshhiv-i-rivnya-pidtrymky-v-osvitnomu-protsezi-zakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osvity.pdf> (data zvernennya: 28.01.2022) [in Ukrainian].
3. Pro zatverdzhennya Poryadku orhanizatsiyi inklyuzyvnoho navchannya u zakladakh zahalnoyi serednoyi osvity [On adapting the Requirements for inclusive education in secondary schools]: postanova Kabinetu Ministriv Ukrayiny № 957 vid 15.09.2021 r. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-%D0%BF#Text> (data zvernennya: 08.01.2022) [in Ukrainian].
4. Public Law (2001). No Child Left Behind. URL: <https://www.congress.gov/107/plaws/publ110/PLAW-107publ110.htm> (last accessed: 14.06.2021).
5. Tyre A. D., Feuerborn L., Beisse T. K., McCready C. Creating Readiness for Response to Intervention: An Evaluation of Readiness Assessment Tools. *Contemporary School Psychology*. 2012. Vol. 16. pp. 103–114.
6. Fuchs D., Fuchs L. S. Introduction to Response to Intervention: What, why, and how valid is it? *New Directions in Research*. 2006. Vol. 41 (1). pp. 93–99. URL: <https://www.uv.uio.no/forskning/om/helga-eng-forelesning/introduction-to-responsiveness-to-intervention.pdf> (last accessed: 07.03.2021).

-
7. Fletcher J. M., Vaughn S. Response to intervention: Preventing and remediating academic difficulties. *Child Development Perspectives*. 2009. № 3 (1). Pp. 30–47.
 8. Bursuck B., Blanks B. Evidence based early reading practices within a response to intervention system. *Psychology in the Schools*. 2010. № 47 (5). Pp. 421–431.
 9. Shores C. A comprehensive RTI model: integrating behavioral and academic interventions. Corwin; 1 edition. 2009. 184 p.
 10. Sailor W. Advances in Schoolwide Inclusive School Reform. Remedial and Special Education. 2014. 6 p. URL: <http://www.smcoe.org/assets/files/about-smcoe/superintendents-office/statewide-special-education-task-force/Advances%20in%20Schoolwide%20Inclusive%20School%20Reform%20-%20Sailor.pdf> (last accessed: 28.07.2021).
 11. Phillips S. An Assessment of the Levels of Implementation of Four Response to Intervention Components and Impact on Special Education Referrals in 35 Elementary Schools in the Southeastern Portion of Virginia: Dissertation for the degree of Doctor of Philosophy in Educational Policies and Leadership Studies. Virginia Beach, Virginia, 2013. 115 p.
 12. Bender W. N., Shores C. Response to Intervention – A Practical Guide for Every Teacher. Corwin Press and Council for Exceptional Children, 2007. 160 p.
 13. Public Law 108–446 (12/3/2004). Individuals with Disabilities Education Improvement Act. URL: <https://ies.ed.gov/ncser/pdf/pl108-446.pdf> (last accessed: 19.04.2021).